

„ALLE WIDERSPRÜCHE FINDEN SICH IN MIR“

ÜBER DAS EIGENE UND DAS FREMDE IN DER BEGEGNUNG MIT MUSIK

Jürgen Oberschmidt



Sommerkonzert im Hof der Orientalischen Musikakademie Mannheim (OOM)

„Alle Widersprüche finden sich in mir, je nach Gesichtswinkel und Umständen. Schamhaft und unverschämt; keusch und geil; geschwätzig und schweigsam; tatkräftig und zimperlich; geistreich und blöde; mürrisch und leutselig; lügnerisch und wahrhaftig; kenntnisreich und unwissend, freigiebig

und geizig und verschwenderisch, von allem finde ich etwas in mir, je nachdem ich mich drehe. Ich habe von mir selbst nichts Ganzes, Einheitliches und Festes, ohne Verworrenheit und in einem Gusse auszusagen. Wir sind alle aus lauter Flicker und Fetzen und so kunterbunt unförmlich zusammengestückt, dass jeder Lappen jeden Augenblick sein eigenes Spiel treibt. Und es findet sich ebenso viel Verschiedenheit zwischen uns und uns selber wie zwischen uns und anderen“ (Montaigne 1992, S. 324f.).

Diese schonungslose innere Wesensschau des französischen Renaissance-Philosophen

Michel de Montaigne (1533–1592) zeigt uns, dass wir als einzelner Mensch alles andere als homogen oder beständig sind. Lesen lassen sich diese Gedanken als Reflex auf eine Epoche, in der neuorientierende Leitbilder dazu führten, dass nun der Mensch mit seiner Sprache und in seinem Sein im Zentrum humanistischer Reflexionen stand. Mit seinen *Essais* schuf Montaigne eine neue Form des Denkens, das sich dann auch in einer offenen Form des Schreibens niederschlug: den literarischen ‚Versuch‘. Dieses Schreiben ist davon getragen, dass präzise und äußerst fundierte Beobachtungen, die uns auch nach

www.musikundbildung.de

▶ Beitrag als PDF

beinahe 500 Jahren noch zu denken geben, in originellen und offenen, manchmal auch fragmentarischen sprachlichen Formen niedergelegt werden. Solche aphoristisch anmutenden Gedanken ließen sich auch heute noch allen jungen Menschen zusprechen, die in einer brüchigen Lebensphase auf der Suche nach sich selbst sind, sie ließen sich auch lesen wie Tagebuchnotizen von Robert Schumann, wenn dieser darüber nachdenkt, was es mit dem Menschen nun auf sich habe: Es gehört nicht nur zum Wesenskern der Romantik, dass das Fremde neugierig macht, wenn es in der Ferne liegt, während es in unserem Nächsten und in uns selbst zutiefst befremdet. ‚Warum denken andere Menschen nicht so wie ich?‘ Diese Frage ist bis heute geblieben – und sie wird nicht nur von jenen gestellt, die sich in jener Entwicklungsphase befinden, in der ihre Eltern schwierig werden. Diesen jungen Menschen können wir in der Begegnung mit Kunst auf den Weg geben, dass es sich hier um ein urmenschliches Thema handelt, das die Menschheit schon immer beschäftigt hat und auch weiterhin beschäftigen wird. Schließlich geht es gerade in der Auseinandersetzung mit Kunst immer auch um die Auseinandersetzung mit dem Fremden: „Fremdheit zur Welt ist ein Moment der Kunst; wer anders denn als Fremdes sie wahrnimmt, nimmt sie überhaupt nicht wahr“ (Adorno 1973, S. 274).

Dass die Kunst ausschließlich aus unterschiedlichen Besonderheiten besteht, die immer auch einen Teil der Dynamiken ihrer Rezeption ausmachen und sich in den Strategien des Unterrichts widerspiegeln sollten, macht es so schwer, sich überhaupt mit ihr im Unterricht auseinanderzusetzen. Genauso wenig wie wir von einer einheitlichen Menschheit sprechen können, verbindet sich die Kunst nur in ihrer Unterschiedlichkeit zu einem Ganzen, auch wenn es in der Schule allzu oft üblich zu sein scheint, die Differenzen der Musik zu reduzieren, plurale Ordnungen auszusperren – und damit zugleich Ausgrenzungen vorzunehmen: „Fremdes begegnet uns zunächst in Form einer Fremderfahrung, die dem Erkennen, Verstehen und auch dem Anerkennen des Fremden vorausgeht. Dabei handelt es sich um affektiv getönte Widerfahrnisse wie das Erstaunen und Erschrecken, um Störungen, die den gewohnten Gang der Dinge unterbrechen, um Anomalien, die von der Normalität abweichen. Fremdes affiziert uns, bevor wir zustimmend oder ablehnend darauf zugehen. Es gleicht einem Einfall, der unvermutet, auch ungele-

gen kommt. Wenn Platon die Philosophie mit dem Staunen beginnen lässt, so besagt dies, dass unser Denken anderswo, in der Fremde beginnt“ (Waldenfels 2007, S. 363). Wäre es nicht eine wunderbare Aussicht, auf diese Art und Weise, in der Auseinandersetzung mit dem Eigenen und dem Fremden, das Staunen zu lernen, auch wenn es uns außerhalb der Auseinandersetzung mit Kunst anbefohlen scheint, jedes Staunen zu verlieren, um es in Wissen zu transformieren? Wie lässt sich das im Unterricht verwirklichen, wenn solch eine Auseinandersetzung mit Kunst immer auch etwas mit vorherigen Erfahrungen zu tun hat, die viele noch nicht gemacht haben können? Schon lange vor Bernhard Waldenfels, vor Friedrich Nietzsche und Sigmund Freud hat sich Michel de Montaigne all diesen Fragen gestellt: „Und es findet sich ebenso viel Verschiedenheit zwischen uns und uns selber wie zwischen uns und anderen“ (Montaigne 1992, S. 325.) Wer bin ich und was sind die anderen? Was ist das Eigene, was ist das Fremde? Wie zeigt sich mir all dies, wie gehe ich damit um? „Bildung ist ein un abgeschlossener Prozess der Entfaltung von Differenzen“ (Maset 2012, S. 15), so kommentiert Inga Eremjan die Neuauflage von Pierangelo Masetts Schrift *Ästhetische Bildung durch Differenz*, um sie als ihren Impuls für eine transkulturelle Kunstpädagogik aufzunehmen. Setzen wir uns in der Schule mit Kunst auseinander, lässt sich das Fremde nicht ins Exil schicken. Warum ist es hier nur so schwer zu akzeptieren, dass Fremdheitserfahrungen genauso wie das Nichtverstehen keinen Zustand des Mangels darstellen?

Musik und das Fremde – eine längst erzählte Geschichte?

„Das Fremde‘, das als Begriff zumeist in der Koppelung mit ‚dem Eigenen‘ auftritt, hat zur Zeit innerhalb und außerhalb der Pädagogik Konjunktur“ (Vogt 2001, S. 59), so schrieb Jürgen Vogt vor bereits mehr als zwei Dekaden, wobei er in der von Karl Heinrich Ehrenforth verantworteten Schrift *Musik – unsere Welt als andere* auf einen bereits umfangreichen Diskurs kontextueller Zugänge verweisen konnte. Aus heutiger Perspektive erscheint uns die sich damals herausbildende Toposdidaktik als eine Öffnung zur Lebenswelt, eine subjektorientierte Hinwendung zur Musik: Solch ein Musikunterricht, der von der Erfahrungswelt der Lernenden ausgeht, machte eben auch das Fremde und die Erfahrungen mit dem Fremdartigen zum Thema, wobei die Fremdheitserfahrungen dann wahlweise in der klassischen Musik, in der Musik anderer Kulturen oder in der Neuen Musik, von der man damals noch glaubte, sie salbungsvoll mit großem „N“ schreiben zu müssen, gesucht wurden. Es scheint sich hier also um oszillierende Fragestellungen zu handeln, die wir bereits damals in der Musikpädagogik längst bearbeitet glaubten. Doch war es gerade diese Kontextualisierung, wie sie sich damals in den bis heute so beliebten ‚Musik-und-Themen‘ ausdrückte, die dazu führte, dass die Musik in solchen Kontextualisierungen ihre eigentliche Kontur einbüßen sollte. In Themen wie ‚Musik und Geschichte‘, ‚Musik und Liebe‘ und nun eben auch ‚Musik und das Fremde‘ drohte der Mu-



Musizieren mit Geflüchteten – ein sozialintegratives Projekt der Orientalischen Musikakademie Mannheim (OOM)

sikunterricht eher zu einem angewandten Deutsch-, Geschichts- oder Sozialkundeunterricht zu mutieren, der sich damit zwar wunderbar in fächervernetzende Regularien des Systems Schule eingliedern konnte und in diesem Add-on Paket auch sicher zur Legitimierung unseres Fachs beitrug, der damit aber auch allzu oft seinen eigentlichen Gegenstand verlor, weil sich die Musik hinter dem ‚Und‘ verstecken könnte: „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“ (Vogt 2001, S. 63).

Im Zuge eines gesamtgesellschaftlichen Wandels sollte dann aus der allgemeinen Fragestellung mit den bereits thematisierten folkloreatigen, punktuellen Besuchen im Völkerkundemuseum eine zentrale Problemstellung werden, weil im Musikunterricht immer noch nicht zur Kenntnis genommen wurde, dass sich die unterschiedlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler aus den verschiedensten Kulturkreisen nicht unter einem sich abendländisch nennenden, aber in der schulischen Praxis immer noch überwiegend deutschtümelnd sich gebärenden Werkekanon assimilieren lassen, der dann in Beethovens Neunter alle Menschen zu Brüdern und Schwestern werden lässt. In einer Schule, die es als ihren Auftrag ansieht, zu bewerten, zu messen, um objektiv zu urteilen, fällt es eben schwer, sich von einem normativen Kulturbegriff zu lösen. Und es ist sicher kein Zufall, dass wir hier Dorothee Barth (etwa Barth 2008) wesentliche Impulse verdanken, die nicht nur mit dem bereits beschriebenen Spannungsverhältnis in ihrer eigenen Schulwirklichkeit umgehen musste, sondern der als praktizierender Lehrerin auch die nötige Freiheit geschenkt war, jenseits der Symmetrieanforderungen eines Zentralabiturs mit einem festgelegten Werke- und damit auch Wertekanon unterrichten zu dürfen. Solche Möglichkeiten der Selbstbestimmung ermöglichen einen Musikunterricht, der durch die vielfältigen musikalischen Praxen navigiert und sich nicht einzig an den Fixsternen Bach, Brahms und Beethoven zu orientieren hat. Wer hingegen die Beatles in die Reihe der großen ‚Bs‘ einreicht, weil man sich hier in schülerorientierten Gewändern musiktheoretische Inhalte einverleiben kann, die dann auch auf hehre Ziele vorbereiten, der hält immer noch an einem überkommenen Kulturbegriff fest, von



Workshop mit Erdal Erzincan im Rahmen eines Festivals in Mannheim

© Torsten Redler

dem sich zumindest die akademische Musikpädagogik längst verabschiedet hat. Ist es unter solchen Vorzeichen eines landesweit abzuprüfenden Planetensystems überhaupt möglich, im Unterricht ‚ich‘ zu sagen?

Das Fremde trifft man nicht im Museum

Warum es also trotz allen Bemühens, trotz zahlreicher Unterrichtsmaterialien, oft noch bei den bereits von Jürgen Vogt kritisierten Ausblicken in ein musikpädagogisches Völkerkundemuseum bleibt, hängt sicher nicht nur mit diesen Rahmenbedingungen zusammen, sondern auch damit, dass es eben zum Grundprinzip im System Schule gehört, sich Wissen anzueignen, um sich damit das Fremde einzuverleiben. Unser Musikunterricht bleibt ein Unterricht des Normens und Bewertens, ein Musikunterricht der Assimilation, der verschiedene musikalische Praxen nach der *einen* musiktheoretischen Elle abmessen möchte. „Wenn wir von dieser Überlegung [einer Einheitssprache] ausgehen, dann ist es wohl klar, was die Sprachen, die wir sprechen, für unser Menschsein bedeuten. Das merkt man schon an dem Beginn, wie die Griechen wie jede lebendige Kultur ihre Sprache als die selbstverständlich ‚richtige‘ Sprache ansehen. Das gilt im Grunde für jede Sprachgemeinschaft. [...] Die Griechen hatten ein einziges Wort für

alle, die nicht Griechisch sprachen: Das waren die Barbaren, die ‚Barbaroi‘“ (Gadamer 1993, S. 341). In solch einem Unterricht der musikalischen Einheitssprache gilt es, einbrechende Fremdheitserfahrungen nach einem kurzen Innehalten in die Sprache der jeweiligen Ordnung zu übertragen und ihre Faszination in diesen Ordnungen versanden zu lassen. Warum sollte es auch in der Schule anders zugehen, als wir es in unseren gesellschaftlichen Realitäten gewohnt sind: Wird es normalisiert, verliert das Fremde seine Dynamik. Ein weitverbreiteter Reflex ist die Normalisierung durch Ablehnung oder Entwertung, allein, um die eigene Ordnung und das eigene Leben nicht in Frage stellen zu müssen. Dem kulturell Fremden wird in dieser rationalen Ordnung dann ein Platz zugewiesen, indem man es angleicht oder exotisiert. Wer möchte schließlich schon von einem Kompetenzzuwachs sprechen, wenn das Ergebnis von womöglich 13 Jahren Musikunterricht lautet, dass man wie Montaigne „aus lauter Flickern und Fetzen und so kunterbunt unförmlich zusammengestückt, dass jeder Lappen jeden Augenblick sein eigenes Spiel“ (Montaigne 1992, S. 325) treibe? Während sich Montaigne bereits im 16. Jahrhundert für die Unkontrollierbarkeit der Dinge interessierte, wurde überall in Europa die Zensur eingeführt. Ihre Folgen sind bekannt. Von der Hexenjagd auf Wankelmütige und Andersgläubige braucht da-

her hier auch nicht die Rede sein. Montaigne holte sich für sein Buch höchstpersönlich in Rom die offizielle Druckerlaubnis, musste aber versprechen, in einer zweiten Auflage zwei lobende Erwähnungen protestantischer Autoren zu streichen, was er dann natürlich nicht tat. Und bis heute sind uns die scheinbaren Gewissheiten lieber, auch wenn sie in ihren Gemütlichkeiten keine kreativen Funken schlagen. Am Ende einer jeden Lerneinheit wartet schließlich die Inquisition, der Begriff sei in diesem Zusammenhang natürlich ausschließlich in seiner lateinischen Ursprungsbedeutung (‚Untersuchung‘) im Sinne einer harmlosen Lernerfolgsmessung (oder in Bayern auch: ‚Stegreifaufgabe‘) verwendet.

Was heißt „Erkenntnis“?

Schon Friedrich Nietzsche monierte in seiner *fröhlichen Wissenschaft* die menschliche Schwäche, alles Fremde auf das Bekannte zurückzuführen: „Der Ursprung unsres Begriffs ‚Erkenntnis‘. – Ich nehme diese Erklärung von der Gasse; ich hörte jemanden aus dem Volke sagen ‚er hat mich erkannt‘ –: dabei fragte ich mich: was versteht eigentlich das Volk unter Erkenntnis? was will es, wenn es ‚Erkenntnis‘ will? Nichts weiter als dies: etwas Fremdes soll auf etwas Bekanntes zurückgeführt werden. Und wir Philosophen – haben wir unter Erkenntnis eigentlich mehr verstanden? Das Bekannte, das heißt: das woran wir gewöhnt sind, so daß wir uns nicht mehr darüber wundern, unser Alltag, irgendeine Regel, in der wir stecken, alles und jedes, in dem wir uns zu Hause wissen – wie? ist unser Bedürfnis nach Erkennen nicht eben dies Bedürfnis nach Bekanntem, der Wille, unter allem Fremden, Ungewöhnlichen, Fragwürdigen etwas aufzudecken, das uns nicht mehr beunruhigt?“ (Nietzsche 1999, S. 593f.). Wir verlassen uns auf die Ordnungen der uns bekannten Welt, das gilt nicht nur für die Schule: Das Bekannte sei das Gewohnte, behauptet Nietzsche hier weiter, und es sei dieses Gewohnte, das „am schwersten zu erkennen“ (ebd., S. 594) sei. Wer sich aber einmal eingefunden hat, die Welt mit anderen Augen zu sehen, wie etwa Navid Kermanis in seinen Beschreibungen des Christentums, wer sich in dieses Denken einfühlt, dem nachgeht, wie Kermani als Muslim die christliche Bilderwelt beschreibt, der wird vielleicht auch über seinen Musikunterricht anders denken: „Ungläubiges Staunen“ (Kermani 2020) nennt Kermani

sein Buch. Dürfte dies nicht auch als eine mögliche Leitidee für einen Musikunterricht gelten, in dem wir vielleicht mehr über Musik erfahren können, als wenn wir uns einzig ihren (und unseren) Gewissheiten hingeben? „Bildung heißt, sich die Dinge vom Standpunkt eines anderen ansehen zu können“ (Gadamer 1993, S. 349), so schließt Hans Georg Gadamer im Sommersemester 1990 seinen an der Universität Heidelberg gehaltenen Vortrag *Die Vielfalt der Sprachen und das Verstehen der Welt*, der die biblische Geschichte vom Turmbau zu Babel zum Anlass nimmt, über die Einfühlung in den Anderen und damit über die Verständigung zwischen den Kulturen nachzudenken: „Heidegger hat einmal als junger Mann einen Ausdruck gebraucht, der inzwischen durch die Veröffentlichung seiner Jugendvorlesungen bekannt geworden ist: ‚Es weltet.‘ Eine wunderbare Wortbildung!“ (ebd., S. 346). Dass diese Ausführungen mit Blick auf unsere heutige Situation, in der unserer westlich-liberalen Gesellschaft eine Spaltung zwischen zwei Polen droht, die auf der einen Seite von Offenheit und Toleranz spricht und auf der anderen Seite von rassistischen Anmutungen und Ausgrenzung geprägt ist, von bleibender Relevanz sind, muss wohl nicht betont werden. Eine Ursache liegt sicher auch in Versäumnissen der damaligen Zeit, in Versäumnissen, die damals von einer gesamtdeutschen Aufbruchsstimmung überdeckt und dem

Gewinn einer Fußballweltmeisterschaft zusätzlich gerahmt wurden, eine Zeit, in der man nur das Verbindende und Gemeinsame sehen wollte (hierzu Oberschmidt 2017). Wenn wir uns in dieser Weise selbst auf den Weg machen, dann werden unsere Schülerinnen und Schüler einen Musikunterricht erleben, von dem sich sagen lässt: Es ‚weltet‘! Mit diesem Begriff des ‚Weltens‘ hat Heidegger nicht das World Wide Web gemeint, das vor ziemlich genau 30 Jahren öffentlich wurde und nun jeder auch bedienen darf. Mit der Vernetzung von vier Rechnern des amerikanischen Militärs begann 1969 die Geschichte eines weltweiten Vernetzens, im gleichen Jahr wurde unser Erdtrabant das erste Mal bestiegen: Vision, Planung, Wille, Machbarkeit. Ein großer Schritt für die Menschheit ist daraus nicht geworden, vielleicht hat dieser auch eher eine Epoche abgeschlossen. Für den Musikunterricht sind es erst einmal vergleichsweise kleine Schritte, die nötig und auch möglich sind: Machen ist wollen, nur krasser, so ließe sich der erste Schritt auf den Mond philosophisch – Nietzsche würde sagen „in der Sprache der Gasse“ – fassen. Machen ist wollen, nur krasser, dieser Aufruf sollte auch die Musikpädagogik und damit unser tägliches Handeln im Unterricht erreichen. Eine weltumspannende Datenkommunikation sorgt heute schließlich dafür, dass uns eigentlich alles Fremde zur Verfügung steht, die Welt – zumindest auf den



Drehtänzer aus der berühmten Rumi-Musiktradition in weißem Kleid und Andachtshaltung

ersten Blick – verfügbar ist. Und doch führt dies gerade dazu, dass uns in einem irre machenden Informationsüberfluss alles gleich nah und gleich fern erscheint: „Das Fremde ist am Verschwinden. Die Fähigkeit, es noch auszuhalten, verkümmert in dem Maße, wie die globale Freiheit zunimmt. Das Fremde ist zum Kleingeld geworden im alltäglichen Gezänk politischer Parteien um die Ausländer, denen die Fremdheit durch ‚Integration‘ genommen werden soll“ (Dean 2015, S. 7). Die individuell erlebte Fremdheit und Befremdung des Autors, der als Sohn eines Vaters aus Trinidad in der Schweiz geboren wurde, weckt das Sensorium für politische Heuchelei und die selbst erlebten gesellschaftlichen Widersprüche.

Kann Musik ‚ich‘ sagen?

„Weil man mit Musik nichts sagen kann, kann man mit ihrer Hilfe auch nicht ‚ich‘ sagen. Und weil man mit Musik nicht ‚ich‘ sagen kann, kann man mit ihrer Hilfe auch nichts über sich sagen. Insofern Musik kein repräsentationales Medium ist, kann sie also kein Medium sein, in dem sich grundlegende Merkmale des Subjektiven, der Perspektivität, des Selbstbezugs oder der Selbstreflexion zeigen oder realisieren lassen“ (Vogel 2022, S. 156). Diese Behauptungen von Matthias Vogel stehen im Widerspruch zu all den

so oft bekundeten Erzählungen derer, die an musikalischen Praxen beteiligt sind und auf deren „geradezu intimes Verhältnis zur Subjektivität“ (ebd.) in diesem Zusammenhang auch rekurriert wird. Zugestehen möchte er, dass Musik „ein Medium der Selbstbegegnung“ (ebd., S. 166) sei. Immer wenn Musik reproduziert und sie damit zu einem musikalischen Ereignis werde, „wohnt der Musik systematisch ein Potenzial inne, durch sie in ein Verhältnis zu uns zu treten“ (ebd., S. 164), ohne dass man hier gleich von einer Selbstreflexion sprechen solle. Vielleicht liegt es auch daran, dass es zu den demonstrativen Ritualen des Ensemblemusizierens gehört, immer eher ‚Wir‘ zu sagen und es hier nie um ein ‚Ich-Sagen‘ geht. Es gehört schließlich zum Selbstverständnis des gemeinsamen Musizierens, dass wenig über Identität debattiert wird. Und doch kann es in der Sprache der Musik gelingen, durch Teilhabe an einem Ganzen den Spalt zwischen Eigenem und Fremden zu überbrücken. Das gilt nicht nur für prominente Projekte wie das *West-Eastern Divan Orchestra*, in dem Juden und Palästinenser gemeinsam musizieren und damit die hohen Grenzzäune zumindest für den Moment vergessen lassen. Gerade in unserer deutschen Vergangenheit hat sich allerdings gezeigt, dass wir im gemeinsamen Musizieren genauso falsch abbiegen können wie in den Weiten des World-Wide-

Webs. Sarah Spiekermann spricht von „Echokammern – Foren, in denen es zu extremen Ausgrenzungen divergierender Meinungen kommt“ (Spiekermann 2019, S. 227). Wir befinden uns immer noch auf dem falschen Weg, wenn eine Gemeinschaft zur Gesinnungsgemeinschaft wird: Nur ein homogenes Ich kennt keinen Grund, über sich selbst nachzudenken.

Dass sich das ‚Ich‘ in der Auseinandersetzung mit dem Eigenen und dem Fremden nur zeigt, wenn individuelle und konstruktivistische Wege in der Auseinandersetzung mit Musik eingeschlagen werden, der Musik keine Bedeutung abgepresst oder verschrieben wird, dürfte mittlerweile ein musikpädagogischer Gemeinplatz sein. Dass gleiches aber auch für die Produktion von Musik gilt, in der es ein einzig reproduzierendes Nachschöpfen zu überwinden gilt, ist in der bildenden Kunst eine Selbstverständlichkeit, im Musikunterricht – und das schließt hier gerade auch den Instrumentalunterricht ein – muss an solch einer grundsätzlichen Haltung noch intensiv gearbeitet werden: „Kunst machen heißt: ein eigenes Überraschendes zu finden, das mir bekannt und unbekannt zugleich ist. Wäre mir vollständig bekannt, was da als Material durch meine Hände fließt, so wäre dies ein bloßes Objekt. – Ein einfaches Stück Welt also, so oder so legitim in seiner zufälligen Existenz und letztlich darin, austausch-



Musikformen aus aller Welt in der Christuskirche in Mannheim



Syrisch-arabischer Chor der Orientalischen Musikakademie Mannheim

bar zu sein. Es hätte keine Augen, in die ich hineinsehen, aus denen ich mehr empfangen könnte, als ich hinein gesehen habe. Es könnte nicht schwingen aus der Tatsache, dass ich es ergriffen und geformt habe – so wie ein Messer ein Messer bleibt, wenn ich es nutze, wie sein Gebrauch es vorsieht. [...] Kunst-Machen verändert ein Material, indem es ihm Augen verleiht“ (Seither 2022, S. 278).

„Heute wird heftig über Identität debattiert. Nietzsche, Schopenhauer und Kierkegaard hatten dafür ein anderes Wort: das Selbst. Es war das Zentrum, über das sie kreisten. Damit standen sie quer zur Philosophie und Wissenschaft ihrer Zeit. Sie pochten auf ihre Identität und ihr Selbstgefühl, an dem die Logik und die Rationalität abprallten wie Pfeile an einem Panzer. Ihre Philosophie ist nicht abstrakt, sondern emotional, sie dient nicht dem Dialog, der Verständigung und der Integration, sondern sie ist Monolog, Selbstvergewisserung und Abspaltung“ (Rathgeb 2022, S. 11). Im 19. Jahrhundert, einer Zeit der Entdeckungen, der Revolutionen, der Industrialisierung, des rasanten Fortschritts. Sie wählten die Abkehr, um zu sich selbst zu finden. Die Blickwinkel dieser drei Wutbürger waren dem Zusammenleben nicht förderlich: „Schopenhauer inthronisierte den blinden Willen zum Herrscher der Welt, Kierkegaard behauptete, die Subjektivität sei die ganze Wahrheit, und Nietzsche erklärte den Willen zur Macht, eine dionysische Bejahung von Schmerz und Lust, Werden und Vergehen, zur Grundlage einer freien Existenz“ (ebd., S. 22). Maßlosigkeit, egoistischer Erwerbsgeist, Ausbeutung der

Natur, führten bereits damals dazu, ‚Ich‘ zu sagen, für sich und gegen die Welt zu kämpfen. Solch eine historische Reminiszenz erinnert mich an eine Begebenheit, die die meisten von uns so oder anders auch schon erlebt haben, hier war es eine kleine Erzählung auf einem Elternsprechtag: „Wenn mein Sohn von der Schule nach Hause kommt, dann ist er zunächst nicht ansprechbar, dann setzt er sich zu allererst ein paar Minuten ans Klavier und spielt vor sich hin. Und meistens weiß ich dann auch schon, wie es ihm in der Schule ergangen ist.“ Es war hier kein junger Nietzsche, der sich seiner Welt entzog, es war auch kein begabter Tastenlöwe, der sich einem verordneten Etüdenprogramm widmete, um sich auf seinen Klavierunterricht vorzubereiten, vielmehr ein in sich zurückgezogener kleiner Robert Schumann, der sich nach seinem Schulalltag im Weltgetümmel ans Klavier setzt, um sich in der Musik zu begegnen, um ‚Ich‘ zu sagen: „Was mir die Menschen nicht geben können, gibt mir die Tonkunst, und alle hohen Gefühle, die ich nicht ausdrücken kann, sagt mir der Flügel“ (zit. n. Wörner 1987, S. 33); diese Worte hat Robert Schumann im Jahre 1828 an seine Mutter gerichtet.

Wenn hier nun ein Vergleich zu einem sogenannten großen Meister gewagt wird, der in seinen Kinderszenen *Von Fremden Ländern und Menschen* singt, bevor dann, im letzten Stück des Zyklus *Der Dichter spricht* und hier ‚Ich‘ sagt, dann soll hier zweierlei verdeutlicht werden: (1) Das grundlegende Strukturmerkmal aller menschlichen Gruppierungen heißt Differenz – und wir alle haben uns in unserem Alltag damit auseinanderzusetzen.

Manche Stimmen sind hier lauter, ihr Nachhall findet sich in den überlieferten Kompositionen festgeschrieben und ist noch nach Jahrhunderten zu hören, andere klingen leise im Verborgenen, aber niemand kann sich diesen Differenzenerfahrungen entziehen. (2) Jeder Mensch ist in der Lage, sich mit seinen Mitteln in Musik auszudrücken, im praktischen Musizieren, aber auch im Hören, im Versenken, finden sich Räume, um zu sich selbst zu finden.

Was sich dann Ausdruck verleiht, darf sich dabei zusammensetzen aus „lauter Flicker und Fetzen“ (Montaigne): Erfahrbar wird dies auch im Schlusstück der Kinderszenen, im improvisatorisch anmutenden Rezitativo, im zerbrechlichen Redefluss, in den dynamischen Beschränkungen, in den Schweigepausen, die auch Schumanns Sprechen stets begleiten, wie seine Zeitzeugen es berichten, denen es gegeben war, Differenzenerfahrungen mit Schumann auszutauschen: „Er sprach meist eben wenig oder gar nicht, selbst wenn er um etwas gefragt wurde, oder doch nur in abgebrochenen Aeußerungen, die indeß stets seine Denktätigkeit bei einem anregenden Gegenstande verrieten. [...] Seine Art zu reden erschien großentheils wie ein Fürsichhinsprechen, umso mehr, als er sein Organ dabei nur schwach und tonlos verwendete“ (Wasielewski 2014, S. 240f.).

Es ist ein langer und beschwerlicher Weg für uns Menschen, ich zu sagen, er nahm in der Renaissance seinen hier beschriebenen Ausgang, setzte sich fort in der Epoche der Aufklärung, wo das ‚Ich‘ von Descartes vergessen hatte, was es anderen verdankt, führte über die Romantik in die Moderne – und wenn wir an die politischen und gesellschaftlichen Verwerfungen unserer Zeit denken, die Begegnung mit dem Fremden zum Feindkontakt wird, dann spüren wir, dass wir hier längst nicht am Ziel angekommen sind.

Lernen beginnt mit dem Verlernen

Was wir nun aus der Auseinandersetzung mit dem Eigenen und dem Fremden für unseren Musikunterricht mitnehmen können, wirkt auf dem ersten Blick vielleicht etwas grotesk. Am Anfang steht hier der „Abschied von geschlossenen musikpädagogischen Konzepten, die beanspruchen, den Gang des musikalischen Lernens umfassend und von Anfang an verplanen zu können“ (Vogt 2001, S. 70). Das Lernen beginnt mit dem Verlernen, dies soll hier zumindest behauptet werden: „Das Fremde in uns und das Frem-



© OMM

Diskussionsrunde in den Räumen der Orientalischen Musikakademie Mannheim

de um uns – beides könnte uns bereichern. Dazu müssen wir aber verlernen, es uns verständlich machen zu wollen“ (Dean 2015, Klappentext). Gerade in kreativen Prozessen des Improvisierens und Komponierens kann dies im Unterricht deutlich werden und auch gelingen: Zu beobachten ist hier immer wieder, wie schwer es manchmal fällt, die eigene Instrumentalsozialisation – und damit auch die eigene Herkunft – abzulegen, etwa wenn es um experimentelle Prozesse geht, die sich nicht ins Bekannte einbrennen lassen. Das, was wir hier mitbringen, hat uns in Beschlag genommen. Und manchmal ist es dabei so wie bei einer Brille, die beschlagen ist – und die uns damit die Sicht nimmt. Helmut Lachenmann spricht hier von einem „befreiten Wahrnehmen“, das ihm wohl nicht nur für das Hören seiner Musik notwendig erscheint, um sich von den tradierten Kontexten der musikalischen Überlieferungen zu lösen: „Eine freie, voraussetzungslose Wahrnehmung indes gibt es nicht. Aber im Übergang vom gewohnten Hören zur strukturell neubestimmten Wahrnehmung blitzt jenes im Grunde unfaßbare Moment einer ‚befreiten‘ Wahrnehmung auf, welches uns zugleich an unsere unbewußt uns von außen bestimmende Unfreiheit erinnert und uns so an unsere Bestimmung zur Überwindung der Unfreiheit, das heißt an unsere Geistesfähigkeit gemahnt“ (Lachenmann 2004, S. 90). Es gilt, das Fremde als ein solches zu erkennen und sich weder abstoßen noch bloß über-

wältigen zu lassen, noch im aufklärerischen Modus des bloßen Unwissens und anschließendem Einverleiben zu verweilen. Lachenmann spricht hier von einer „sich selbst wahrnehmenden Wahrnehmung“ (ebd., S. 117) und ist der Überzeugung, dass wir uns im Hören auch ein Stück selbst erkennen: „Wichtig für Lachenmanns ästhetisches Konzept ist, wie hieran deutlich wird, die Dimension des ‚Staunens‘. Seine Musik trägt in sich das Potenzial, das Staunen neu zu lehren“ (Hiekel 2009, S. 10). Leonardo da Vinci, mit dem Lachenmann sich auch im Rahmen seines Komponierens auseinandergesetzt hat, gibt sich als Künstler und Wissenschaftler neugierig allen Reizen der Welt hin. Dass wir uns in der Schule ausgerechnet im Musikunterricht einzig an die Erfolgsmeldungen der Vernunft halten und uns damit begnügen, das Fremde zu etwas Eigenem zu machen oder es als solches zu belassen, weil wir in einer Welt des Messens und Bemessens die Inquisition fürchten, sollte uns zu denken geben. Johann Wolfgang v. Goethe, nicht nur Autor des *Faust*, sondern auch des *West-östlichen Divans*, der zudem auch dort, wo er von den Wissenschaften spricht, immer auch an solchen Begegnungen des Fremden, des Wunderbaren und des Erstaunens festhält, findet in seinen *Maximen und Reflexionen* deutliche Worte: „Die Natur verstummt auf der Folter“ (Goethe 1981, Nr. 498). Sollte es gelingen, sich in der Begegnung mit Musik über das Eigene und das Fremde in der hier

ausgebreiteten Weise auseinanderzusetzen, dann wird der Unterricht zu einer Kippfigur aus Begrenzung und Offenbarung, Sagbarem und Unsagbarem. Hier bietet sich das schönste Motiv, sich der Musik hinzugeben und sich mit ihr auseinanderzusetzen und es wäre die bestmögliche Wendung, wenn junge Menschen in der Begegnung mit Musik zu der Erkenntnis gelangen: „Alle Widersprüche finden sich in mir“.

LITERATUR

- Adorno, Theodor W. (1973): *Ästhetische Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Barth, Dorothee (2008): *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Augsburg: Wißner.
- Dean, Martin R. (2015): *Verbeugung vor Spiegeln. Über das Eigene und das Fremde*. Salzburg u. Wien: Jung und Jung.
- Gadamer, Hans-Georg (1993): *Die Vielfalt der Sprachen und das Verstehen der Welt*, in: *Gesammelte Werke*, Bd. 8. Tübingen: Mohr, S. 339–349.
- Goethe, Johann Wolfgang v. (1981): *Maximen und Reflexionen*. In: *Goethes Werke*, Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, hg. von Erich Trunz. München: Beck, Bd. 12, S. 365–547.
- Hiekel, Jörn Peter (2009): *Die Freiheit zum Staunen. Wirkungen und Weitungen von Lachenmanns Komponieren*. In: Ulrich Tadday (Hg.): *Helmut Lachenmann*. München: Text + Kritik, S. 5–25.
- Kermani, Naved (2020): *Ungläubiges Staunen*. München: Beck.
- Lachenmann, Helmut (2004): *Musik als existentielle Erfahrung*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Maset, Pierangelo (2012): *Ästhetische Bildung der Differenz. Wiederholung 2012*. Lüneburg: edition HYDE.
- Montaigne, Michel (1992): *Essais*. Zürich: Manesse-Verlag.
- Nietzsche, Friedrich (1999): *Die fröhliche Wissenschaft*. In: ders., *Kritische Studienausgabe*, Bd. 3, hg. v. Giorgio Colli u. Mazzino Montinari. München: dtv, S. 345–651.
- Oberschmidt, Jürgen (2017): *Der Turmbau zu Babel: ‚Die Vielfalt der Sprachen und das Verstehen der Welt‘. Musikpädagogische Anmerkungen zu einem Vortrag von Hans Georg Gadamer*. In: *Diskussion Musikpädagogik*, H. 73, S. 5–12.
- Rathgeb, Eberhard (2022): *Die Entdeckung des Selbst. Wie Schopenhauer, Nietzsche und Kierkegaard die Philosophie revolutionierten*. München: Blessing.
- Seither, Charlotte (2021): „... ich schreibe, also bin ich?“ *Subjektivität im künstlerischen Schaffensprozess*. In: Daniel Martin Feige u. Gesa zur Nieden (Hg.): *Musik und Subjektivität*. Bielefeld: transcript, S. 278–281.
- Spiekermann, Sarah (2019): *Digitale Ethik. Ein Wertesystem für das 21. Jahrhundert*. München: Droemer.
- Vogel, Matthias (2021): *Musik als Medium der Selbstbegegnung. Eine Notiz mit Fußnoten*. In: Daniel Martin Feige u. Gesa zur Nieden (Hg.): *Musik und Subjektivität*. Bielefeld: transcript, S. 156–166.
- Vogt, Jürgen (2001): „Das Eigene und das Fremde“ – *Nur ein Modethema der Musikpädagogik?* In: Carl Heinrich Ehrenforth (Hg.): *Unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 59–73.
- Waldenfels, Bernhard (2007): *Das Fremde denken*. In: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History*, Online-Ausgabe, 4 (2007), H. 3., S. 361–368 [http://www.zeithistorische-forschungen.de/3-2007/id=4743, letzter Zugriff: 30.09.2023].
- Wasielewski, Wilhelm Joseph v. (2014): *Robert Schumann. Eine Biographie* [1880]. Berlin: Holzinger.
- Wörner, Karl Heinrich (1987): *Robert Schumann*. Zürich: Piper.