

### **Lebenswelt und Musikunterricht**

Hat die Frage nach dem Lebensbezug des Musikunterrichts heute Konjunktur? Gleich zwei große musikpädagogische Kongresse haben sie zu ihrem Leitthema gemacht - die Bundesschulmusikwoche des VDS: „Lebenswelt - Chancen für Musikunterricht und Schule“ und der Bundeskongreß von GMP/VMP: „Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen als Herausforderung an den Musikunterricht in Schule und Musikschule“. Gefragt wird offensichtlich unter dem Eindruck, daß „Musikunterricht bisweilen ein wenig am Menschen vorbeigegangen“ sei, oder daß „viele Themen keinen Lebensbezug für die Schüler haben, daß sie nicht ausreichend auf deren musikalische Lebenswelt eingehen“<sup>1)</sup>.

Ich habe mit Studierenden diskutiert, wie sie sich einen lebensnäheren Musikunterricht vorstellen könnten. Die Antwort lautete zunächst relativ spontan, es sollte mehr Populärmusik im Unterricht behandelt werden, weil diese Musik überwiegend von Schülern und Schülerinnen gehört werde. Im Verlauf der Diskussion tauchten dann aber immer mehr Fragen auf: „Populärmusik“ ist ein weites Feld, welche Populärmusik sollte behandelt werden - etwa der jeweils aktuelle Hit? Aber was ist ein aktueller Hit? Sollte man nicht auch andere, sogenannte klassische Musik behandeln, um deutlich zu machen, daß es auch noch andere Musik gibt? Sollte man die Behandlung von Populärmusik nach Schularten differenzieren, also in der Hauptschule mehr Pop/Rock behandeln als im Gymnasium oder in der Realschule? Oder sollte man nicht gerade in der Hauptschule klassische Musik behandeln, weil diese Musik in den Familien (von Hauptschülern) meistens nicht gehört wird? Wir gerieten immer mehr in fragwürdige pauschalisierende Zuordnungen, wobei nur deutlich wurde, daß die musikalische Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler nicht einfach mit Populärmusik gleichgesetzt werden kann.

Musikunterricht soll mehr auf die musikalische Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler eingehen, fordert Hans Günter Bastian. Ich möchte dem zustimmen, frage aber: Was heißt „Lebenswelt“ und „musikalische Lebenswelt“? Ich möchte diese Frage phänomenologisch, in Anlehnung an Husserls und Waldenfels' „Lebenswelt“-Begriff zu beantworten versuchen.

Den Begriff „Lebenswelt“ hat Edmund Husserl eingeführt und damit eine bestimmte erkenntnistheoretische, nämlich phänomenologische Sichtweise eröffnet<sup>2)</sup>. Erkenntnis geht „von den Sachen selbst“ oder von der Wirklichkeit aus, und die „Lebens-

welt“ wird als „Chiffre für subjektiv erlebte Wirklichkeit“ verstanden<sup>3)</sup>, für das also, „was jedermann faktisch erlebt, ... handelnd und leidend, empfindend und fühlend, wahrnehmend und denkend, schaffend und verbrauchend ...“<sup>4)</sup>. Das Gegenteil einer „schlicht“ oder „vor-theoretischen“ Wahrnehmung wäre eine theoretische oder idealisierende Wahrnehmung - also nicht, wie Menschen tatsächlich handeln oder mit Musik umgehen, z. B. konsumierend oder spontan wahrnehmend, sondern wie sie handeln oder mit Musik umgehen sollten, nämlich analytisch oder kritisch oder historisierend. Ein anschauliches Beispiel für die Hinwendung zu „den Sachen selbst“ hat Helmuth Plessner, ein Schüler Husserls, gegeben: Husserl sei vor seinem Gartentor stehengeblieben, habe seinen Spazierstock gegen den Torpfosten gestemmt und gesagt: „Mir ist der ganze deutsche Idealismus immer zum Kotzen gewesen. Ich habe mein Leben lang die Realität gesucht“. Plessner wurde dabei klar, daß der Spazierstock den „intentionalen Akt“ darstellte<sup>5)</sup>.

Husserl vollzog die phänomenologische Wende aus einer kritischen Sicht der Wissenschaft. In seinem Spätwerk und Vermächtnis „Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie“ (1936) stellte er fest, daß die Wissenschaft den Kontakt zur Lebenswelt verloren habe und praktisches Handeln nicht mehr aus der Wissenschaft abgeleitet werden könne. Husserl fordert also für die Wissenschaft, daß sie wieder von der Lebenswelt ausgehen und zu ihr zurückkehren müsse<sup>6)</sup>.

Phänomenologisch werden, nach Husserl, Ereignisse oder Erscheinungen nicht nur vordergründig oder oberflächlich oder rein faktisch (als „Torpfosten“) wahrgenommen, sondern es werden in einem „intentionalen Akt“ die Phänomene, quasi das „Erscheinende“ hinter den Dingen, als „Wesensgesetz“ wahrgenommen und gedeutet. Der „intentionale Akt“ stellt zugleich einen Bewußtwerdungsakt dar, in dem Sinne, daß mir die Welt bewußt wird und ich mir dabei meiner selbst bewußt werde<sup>7)</sup>.

Husserls phänomenologischer Erkenntnisakt und vor allem sein Schluß auf „Wesensgesetzlichkeiten“ ist eingehend diskutiert und kritisiert worden: Alfred Schütz hat Husserls transzendente Sicht nicht nachvollziehen können und sich auf die reale, die „alltägliche Lebenswelt“ konzentriert und diese deskriptiv und intersubjektiv zu deuten versucht<sup>8)</sup>. Jürgen Habermas hat in Frage gestellt, wieweit man überhaupt phänomenologisch, also voraussetzungslos, gewissermaßen mit dem Spazierstock gegen den Torpfosten gelehnt, wahrnehmen und daraus „Wesensgesetzlichkeiten“ ableiten könne<sup>9)</sup>. Wilfried Lippitz und Käte Meyer-Drawe gehen davon aus, daß Wesensgesetzlichkeiten durch einen intentionalen Akt letztlich nicht ermittelt werden können<sup>10)</sup>.

Bernhard Waldenfels hat die kritische Diskussion der Husserlschen Erkenntnistheorie zusammengefaßt und eine „Lageskizze“ der Lebenswelt, mehr noch, der Alltagswelt entworfen<sup>11)</sup>. Von daher läßt sich auch die „musikalische Lebenswelt“ genauer umschreiben, um daraus Konsequenzen für einen lebensweltlich orientierten Musikunterricht zu formulieren.

Waldenfels revidiert Husserls Auffassung, wonach durch phänomenologische Analyse und intentionalem Akt - „Bewußtwerdungsakt“ - Wesensgesetzlichkeiten erfaßt und eine Annäherung an eine „allgültige Wahrheit“ erfolgen könne. Vielmehr „radikalisiert“ Waldenfels den phänomenologischen Ansatz: Es wird „beharrt (auf dem), was sich zeigt und erscheint“, wobei aber „gleichzeitig ... die Bedingungen, unter denen etwas erscheint“ (im Grunde also die „Phänomene“) berücksichtigt werden. Es wird also nicht nur vordergründig oder plakativ festgestellt, daß Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I in ihrer Freizeit mehr Populärmusik und weniger sogenannte klassische Musik hören, sondern es wird über eine empirische Analyse hinaus versucht, zu ermitteln, warum gerade Schülerinnen und Schüler dieser Altersstufe mehr Pop/Rock hören. Die alltägliche Lebenswelt wird bewußt nicht harmonisierend gedeutet, sondern möglichst so wahrgenommen, wie sie ist - auch in ihrer „unfertigen Ordnung, die Raum läßt für Anderes, für Außerordentliches“ als „Kehrseite des Ordentlichen und Geregeltens“; also wahrgenommen als „Gegengift gegen die Verfestigung der Doxa (Alltäglichkeit) zu einer Ortho-doxie, die unseren Blick erstarren macht und unser Reden und Tun einfrieren läßt“<sup>12)</sup>.

Wenn wir heute feststellen, daß der Musikunterricht teilweise „am Schüler vorbei“ erfolge, und wenn wir uns fragen, wie wir mehr auf die musikalische Lebenswelt eingehen können, welche musikalischen Alltagserfahrungen die Schülerinnen und Schüler einbringen bzw. wie oder wieweit dieses „Vorwissen“ (Husserl) in den Unterricht einbezogen werden sollte, so folgen wir damit einem phänomenologisch-lebensweltlichen Ansatz. Wir gehen dabei nicht von einem allgemeingültigen musikalischen Maßstab, von einer „allgültigen Wahrheit“ (Waldenfels) aus, von der aus alle Musik zu beurteilen wäre. Wir gehen also nicht aus vom „Kunstwerk“ und von einem entsprechenden analytischen Verhalten, auf welches hin wir unseren Unterricht planen, sondern wir gehen aus vom „Vorwissen“ der Schülerinnen und Schüler, von ihren musikalischen Alltagserfahrungen und versuchen, diese nach und nach bewußt zu machen und zu klären. Wir sprechen also mit den Schülerinnen und Schülern über Populärmusik, über „ihre“ Musik, um welche Musik es sich dabei handelt, welche Musik bei ihnen „ankommt“ oder nicht, wie sie diese Musik hören.

Wie führen wir folglich unseren Unterricht durch? Ich möchte das an einem Beispiel, das mit Studierenden für ein Schulpraktikum erarbeitet wurde, deutlich machen:

- Die Klasse ist uns vom vorausgegangenen Unterricht her nicht bekannt. Die Fachlehrerin berichtet, sie hätte mit den Schülerinnen und Schülern zwar schon einmal über Pop/Rock-Populärmusik gesprochen, jedoch dieses Thema noch nicht systematisch behandelt.
- Wir gehen davon aus, daß die Schülerinnen und Schüler in ihrer Freizeit relativ viel Populärmusik hören. Ein Gespräch mit ihnen macht deutlich, daß recht unterschiedliche Populärmusik geört wird, von Heavy Metal, Techno, Hip Hop bis zum Schlager. Der musikalische Alltag stellt also ein relativ diffuses Bild dar. Die meisten Schülerinnen und Schüler lesen regelmäßig „Bravo“, sind also über die aktuelle Entwicklung gut informiert.
- Im Gespräch darüber, wann und wie die Schülerinnen und Schüler „ihre“ Musik hören wird deutlich, daß sie die Musik im wesentlichen funktional wahrnehmen, um sich also ablenken zu lassen oder um abzuschalten, um Streß abzubauen, um auf andere Gedanken zu kommen etc. Dieses Gespräch ist relativ unergiebig, weil sich nur wenige Schülerinnen und Schüler dazu äußern und außerdem meistens mehr allgemein als persönlich.
- Für den Unterricht ergibt sich daraus: Wir werden wenig über die Musik sprechen können, bzw. wir können uns der Musik nicht analytisch nähern, denn diese Musik will ja auch im Grunde nicht so wahrgenommen werden. Wie aber dann?
- Wir versuchen, bestimmte Stücke nachzusingen und zu spielen, Stücke, die in ihrer Struktur so einfach sind, daß sie von den Schülerinnen und Schülern nachmusiziert werden können und die für die Unterrichtspraxis arrangiert sind:

Bag - is - m Shag - is - m, Drag - is - m, Mad - is - m,  
Min - is - ters, Sin - is - ters, Ban - is - ters and Can - is - ters,  
Rcv - o - lu - tion, Ev - o - lu - tion, Mas - ti - ca - tion, Fla - gel - la - tion,  
John and Yo - ko, Tim my Lea - ry, Rose - ma - ry, Tom - my Smothers

Die Schülerinnen und Schüler sind zunächst unsicher, aber auch sehr gespannt, wie das klingen wird.

- Das Stück wird geübt, der Lehrer spielt Gitarre, die Klasse singt bzw. rapt, solistisch und im Tutti. Schließlich wird davon eine Tonband-Aufnahme gemacht und über das Ergebnis gesprochen: wie es klingt, wie genau musiziert wird, wie der Text „rübergebracht“ wird. Es werden weitere Aufnahmen gemacht und kritisch verglichen.
- Eine Video-Aufnahme der „Endfassung“ wird gemacht, für die Schülerinnen und Schüler durchweg sehr spannend, zumal über diese Aufnahme ausführlicher gesprochen wird; auch dieses Gespräch wird per Video aufgenommen. Auf diese Weise werden musikalische Einzelheiten besser wahrgenommen, übrigens auch die Mitarbeit Einzelner. Und wenn die Originalaufnahme eingespielt wird, wird viel genauer, gewissermaßen fachmännisch zugehört.
- Wir gehen von den musikalischen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler aus, die wir handelnd erschließen <sup>14)</sup>. Alle sind motiviert, mitzumachen, zu singen, zu rappen, zu tanzen (break dance), auch Schülerinnen und Schüler, die sonst Musik nur passiv konsumieren. Beim Vergleich der einzelnen Aufnahmen sind wir mit unserer Darstellung nicht immer zufrieden, wir versuchen, besser zu singen, die Einsätze genauer „zu bringen“, mehr aufeinander zu hören - harte Arbeit, wie in einem Aufnahmestudio. Die Schülerinnen und Schüler sehen „Give peace a Chance“ schließlich als „ihr“ Stück an und erwerben eine gewisse „Handlungskompetenz“ <sup>15)</sup>.
- Es kommt bei der Erarbeitung zu einem Konflikt, zu etwas „Außerordentlichem“ (Waldenfel): Eine Schülerin will plötzlich nicht mitsingen und zieht sich für 5 Minuten zurück, „weil ich nicht machen kann, was ich will“; ihre Vorschläge, wie man besser singen könne, werden von den anderen nicht angenommen, und nun „streikt“ sie. Darüber wird diskutiert: Es stellt sich heraus, daß die Schülerin ihre Verbesserungsvorschläge nicht deutlich genug geäußert hat. Die Schülerin fühlt sich jetzt besser verstanden und arbeitet wieder mit. Alle machen hierbei zugleich eine soziale Erfahrung: Bei „unserem“ Stück kommt es auf jeden an. In Bescheidenheit können wir mit Husserl feststellen, daß die „Alltagswelt ... ein Erstes, Fundament, Evidenz ... und Bewährungsquelle für alle anderweitige Erkenntnis“ ist <sup>16)</sup>.
- Für die Studierenden, die dieses Praktikum vorbereiten, ändert sich teilweise die Perspektive: Weg von der deduktiven (von der Musik ausgehenden) hin zur induk-

tiven Sicht (vom Schüler her). Eine Studentin äußerte: „Ich wäre ursprünglich analytisch von der Musik ausgegangen, von einzelnen Parametern, um dann auf die Wirkung zu sprechen zu kommen. Ich sehe nun aber, daß ich so „am Schüler vorbei“ unterrichtet hätte.

Ich möchte nun anschließend noch zeigen, wie von einem lebensweltlichen Ansatz her auch andere Musik erschlossen werden kann. Musik, die das Gegenteil von Populärmusik darstellt, wie z. B. Arnold Schönbergs „Ein Überlebender aus Warschau“ (S. 91-100). Dieses Werk hat Schönberg geschrieben im Gedenken an die Toten des Warschauer Ghettos.

### **Anmerkungen**

1. Bastian, Hans Günter: Musikunterricht vor dem Kollaps? In: Kongreßbericht 19. Bundeschulmusikwoche Augsburg 1992, *Identität in der Vielfalt*, Mainz 1993, S. 155.
2. Meinberg, Eckhard: Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft. Darmstadt 1988, S. 245.
3. Schmitz, Enno: Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. XI, Stuttgart 1984, S. 96.
4. Loch, Werner: Phänomenologische Pädagogik. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. I, Stuttgart 1983, S. 156.
5. Hinker, Wolfgang (Hrsg.): Religion-Philosophie. Kolleg Bd. 12, Frankfurt/M. 1973, S. 223.
6. Husserl, Edmund: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Hrsg. von W. Biemel, Den Haag <sup>2</sup>1962, S. 149.
7. Loch, Werner: a. a. O., S. 156.
8. Schütz, Alfred: Husserls Bedeutung für die Sozialwissenschaften. In: Ders., Gesammelte Aufsätze Bd. I, Den Haag 1971, S. 172.
9. Habermas, Jürgen: Anthropologie. In: Fischer Lexikon Philosophie, Frankfurt/M. 1958, S. 27.
10. Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte: Lernen und seine Horizonte. Königstein/Ts. 1982, S. 7.
11. Waldenfels, Bernhard: In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt/M. <sup>2</sup>1994, S. 53f. u. S. 153.
12. Waldenfels, Bernhard: a. a. O., S. 54.
13. Northern Songs Limited, ATVMUSIC CORP.
14. Nykrin, Rudolf: Erfahrungerschließende Musikerziehung. Regensburg 1978, S. 29.
15. Aebli, Hans: Theorie und Praxis in der pädagogischen Ausbildung des Musiklehrers. In: Kongreßbericht 15. Bundeschulmusikwoche Kassel 1984, Medieninvasion. Die kulturpolitische Verantwortung der Musikerziehung, Mainz 1985, S. 212.
16. Waldenfels, Bernhard: a. a. O., S. 155