

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

03

Matthias Flämig

*“Meine teuren Freunde, ich rat Euch drum, zuerst
Collegium sprachanalyticum” - Vier
grammatische Etüden*

DOI: [10.18716/ojs/zfkm/2003.1244](https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2003.1244)

„Meine teuren Freunde, ich rat Euch drum, zuerst Collegium sprachanalyti-
cum“.

Vier grammatische Etüden

Der hier vorgelegte Aufsatz wurde ursprünglich für das Symposium der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (WSMP) entworfen, das vom 23. bis 25. Juni 2000 in Essen unter dem Tagungsthema „Entwicklungsperspektiven der Musikpädagogik“ stattfand. In vier Etüden soll an Beispielen aus der (musik)pädagogischen Literatur in das sprachanalytische Denken eingeführt werden. Da die Wissenschaftliche Sozietät keinen Tagungsband veröffentlichen wird, soll hier einer breiteren Öffentlichkeit der Aufsatz zugänglich gemacht werden.

Wer über Entwicklungsperspektiven eines Faches nachdenkt, lässt sich auf Unbekanntes ein und möchte sich beratend darüber versichern, dass die Entwicklung nicht gleichsam naturwüchsig über ihn hinweggeht, sondern eine Richtung nimmt, die als Perspektive überschaubar ist. Jede Perspektive impliziert aber auch immer einen Standpunkt. Wer sich einer Perspektive vergewissern will, muss daher zuvor seinen Standpunkt kennen, gegebenenfalls diesen allererst einnehmen. In einer ähnlichen Situation ist der Studienanfänger, dem sich mannigfaltige Perspektiven für sein Studium eröffnen, der aber erst seinen Standpunkt finden muss und dafür in die Studienberatung geht. Auf eine solche Studienberatung spielt der - leicht veränderte - Titel dieses Aufsatzes an. Der als Gelehrter verkleidete Mephistopheles empfiehlt dem noch etwas perspektivlosen Studienanfänger - der möchte, was im Himmel und auf Erden ist erfassen - kurz und bündig:

Mein teurer Freund, ich rat Euch drum
Zuerst Collegium Logicum.
Da wird der Geist Euch wohl dressiert,
In Spanische Stiefeln eingeschnürt,
Daß er bedächtiger so fortan
Hinschleiche die Gedankenbahn
Und nicht etwa, die Kreuz und Quer,
Irrlichteliere hin und her.¹

Die Stelle des Collegium Logicum beansprucht heute die sprachanalytische Philosophie. Nicht zufällig heißt die Arbeit von Kamlah und Lorenzen: *Logische Propädeutik. Vorschule des vernünftigen Redens*. Dort wird die Grammatik des vernünftigen Redens entfaltet. Im Übrigen sollten die *spanischen Stiefel* nicht allzu sehr schrecken, geht es sich doch in maßgefertigten Stiefeln besonders gut.

In eine Philosophie führt man am besten ein², indem man sie praktiziert. Dazu sollen hier 4 grammatische Etüden dienen. Sprachanalyse würde missverstanden, wenn man glaubt, es handele sich lediglich um Analyse der Sprache. Dies tun andere Wissenschaften, wie Linguistik, Literaturwissenschaften oder Teile der Semiotik auch. Sprachanalyse erschöpft sich daher nicht darin, dass sie Sprache analysiert, sondern zeichnet sich dadurch aus, dass sie zu analytischen Urteilen über Sprache kommt, Urteile, die allein auf Grund der Wortbedeutungen Geltung beanspruchen. Offensichtliche analytische Urteile sind etwa, dass Junggesellen unverheiratet sind, oder, dass Kreise nicht viereckig sind. Der Gegenbegriff zu analytisch wäre - nicht wie in der Kantischen Tradition synthetisch, sondern empirisch. Ob jener Junggeselle braune Haare oder der Kreis eine bestimmte Farbe hat, sind empirische Fragen, die durch sprachanalytische Reflexionen nicht zu beantworten sind. Offensichtlich müssen, will man empirische Fragen überhaupt sinnvoll ange-

1 Goethe, Faust. Der Tragödie Erster Teil, S. 69

2 Tugendhat, Vorlesungen ..., S. 13

hen, die analytischen bereits beantwortet sein. Das „Zuerst“ der Überschrift ist daher temporal zu verstehen, nicht im Sinne einer Wertung. Natürlich beschäftigt sich Sprachanalyse nicht mit Wortbedeutungen wie Junggeselle oder *Kreis*. Vielmehr sind sprachanalytische Themen alle Themen der klassischen Philosophie, die aber nur als Wortbedeutungsprobleme angemessen zu thematisieren sind. Solche Themen sind: Was heißt *verstehen*?; Was sind Gegenstände?; Was heißt *hören*?; Wie reden wir vernünftig?; usw. Alles Fragen von nicht unerheblicher musikpädagogischer Relevanz, bestimmt doch deren Beantwortung weitestgehend unseren Standpunkt, von dem aus musikpädagogische Perspektiven erst entfaltet werden können.

Einem möglichen Einwand gegen Sprachanalyse möchte ich hier bereits begegnen, weil eine Auseinandersetzung mit diesem Einwand sogleich in das methodische Verfahren der Etüden einführt. Sprachanalytische Untersuchungen könnten als kleinkarierte Kritik à la Beckmesser verstanden werden. Aber nicht nur Beckmesser kritisiert, sondern auch sein Widerpart in Wagners Oper *Die Meistersinger von Nürnberg* Hans Sachs. Allerdings unterscheiden sie sich darin, wie sie die Kriterien für ihre Kritik gewinnen. Hans Sachs formuliert seine Verfahrensweise folgendermaßen:

Wollt ihr nach Regeln messen,
was nicht nach eurer Regeln Lauf,
der eignen Spur vergessen,
sucht davon erst die Regeln auf!³

Sprachanalyse nimmt die von anderen gesetzten (dann aber auch zu befolgenden) Regeln auf, und verfolgt die Konsequenzen der Regelanwendung bis die Absurdität des Regelvorschlages offensichtlich wird. Sprachanalyse leistet so die Destruktion falschen Vorverständnisses. Im konstruktiven Verfahren werden neue Regelvorschläge gemacht, die ich Rekonstruktionen nennen möchte. Ich werde in den vier Etüden zunächst destruierend verfahren, um dann auch Rekonstruktionen vorzuschlagen.

1. Etüde

In der ersten Etüde möchte ich mich mit einem Begriffsproblem auseinandersetzen. Christoph Richter bezieht sich in *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik* offensichtlich auf Gadammers *Wahrheit und Methode* und den dort entfalteten Verstehensbegriff. Allerdings möchte er doch lieber einen Erfahrungsbegriff⁴ verwenden. Er nennt hierfür drei Gründe: 1. größerer Begriffsumfang von Erfahrung gegenüber Verstehen, 2. das besondere Verhältnis von Mensch zum Gegenstand, wie es im Erfahrungsbegriff vorausgesetzt wird, 3. Koinzidenz von Sachaussagen und Aussagen über das mögliche Verhalten zur Sache. Ich werde mich ausschließlich mit dem ersten Grund beschäftigen. Richter nennt als scheinbar schlagendes Argument:

„Er (der Erfahrungsbegriff – M. F.) übergreift alle Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit einer Sache, also außer (kognitiver) Erkenntnis, die einen unabdingbaren Anteil an Erfahrung hat, auch zum Beispiel seine körperlich-motorischen und die emotional-affektiven Weisen und Möglichkeiten.“⁵

Der Vorteil des Erfahrungsbegriffs gegenüber dem Verstehensbegriff ist nach Richter sein größerer Begriffsumfang. Dieser Umstand wird als Wertung verstanden, ähnlich wertend, wie, dass ein umfangreicheres Wissen besser ist als Halbbildung. Allerdings ist diese Richtung der Wertung keineswegs so unproblematisch, wie sie gemäß des Beispiels Bildung versus Halbbildung erscheint. So gilt heute ein umfangreicheres Körperumfang keineswegs als positiv, und auch einem umfangreichen Wissen kann es an Tiefe fehlen. Der von Richter implizierten Regel (Umfangrei-

3 Wagner, *Die Meistersinger ...*, S. 29

4 Richter, *Theorie und Praxis ...*, S. 34 – 41

5 Richter, *Theorie und Praxis ...*, S. 35

chere Begriffe sind besser als Begriffe mit kleinerem Umfang!) soll hier nun gefolgt werden. Dabei dient diese Regel als Scharnier, um zwischen einem scheinbar verständlichen Text – und dem darin verborgenen grammatischen Fehler – und der sprachanalytischen Aufklärung zu vermitteln. Als Beispiel nehme ich die Begriffe *Franzosen* und *Deutsche*. Es handelt sich um Begriff, weil offensichtlich eine bestimmte Anzahl an Menschen unter den Begriff *Franzosen* fallen, andere unter den Begriff *Deutsche*. (Außer im Fall der doppelten Staatsbürgerschaft, fallen keine Personen sowohl unter den Begriff *Franzosen* und gleichzeitig unter den Begriff *Deutsche*.) Daher kann man auch logisch folgern:

Deutsche sind keine *Franzosen*!

Besinnen wir uns nun auf Richters Regel und versuchen, diesen Satz durch Erweiterung des Begriffsumfanges zu verbessern. Der Begriff *Europäer* ist sicherlich umfangreicher als der Begriff *Deutsche* bzw. *Franzosen*. Ersetzt man *Deutsche*, *Franzosen* bzw. beide zugleich, entstünden folgende Sätze:

Europäer sind keine *Franzosen*. (*Deutsche* ersetzt durch *Europäer*.)

Deutsche sind keine *Europäer*. (*Franzosen* ersetzt durch *Europäer*.)

Europäer sind keine *Europäer*. (*Deutsche* und *Franzosen* ersetzt durch *Europäer*.)

Folgt man Richters Regel, so entsteht offensichtlicher Unsinn. Natürlich würde auch Richter solchen Unsinn nicht behaupten. Allerdings ist das Beispiel so gewählt, dass hier die Verhältnisse sehr übersichtlich sind. Der grammatische Fehler – grammatisch hier im Sinne Wittgensteins, alle Sätze sind im Sinne der Schulgrammatik richtig gebildet! – liegt tiefer. Er betrifft die Wortklasse der Begriffe selber. Zur Verwendung von Begriffen gehört – und dafür beanspruche ich Analytizität – , dass Gegenstände unter diesen Begriff fallen oder eben nicht. Im Extremfall fällt unter einen Begriff eine einzige Person – etwa der Olympiasieger in einer bestimmten Disziplin in einem bestimmten Jahr – oder gar kein Gegenstand – etwa beim Begriff Einhorn. Dies ist kein Nachteil dieser Begriffe (Olympiasieger, Einhorn), sondern ihre Funktion gegebenenfalls einen einzigen oder keinen Gegenstand zu charakterisieren und damit Unterscheidungen gegenüber anderen Gegenständen zu ermöglichen. Diese Funktion der Begriffe wird bei Richter naiv übersehen. Folge könnte ein begrifflicher Nebel sein, in dessen Dämmerlicht schließlich alle Katzen grau sind. Ob dies in *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik* der Fall ist, müsste nun nachgewiesen werden, was aber hier meinem Erkenntnisinteresse gar nicht entspricht. Daher soll ein Beispiel genügen. So heißt es bei Gadamer:

„Das Verstehen begegnet uns gegenüber der geschichtlichen Überlieferung der Philosophie als eine überlegene Erfahrung ...“⁶

Ersetzt man hier *Verstehen* durch *Erfahrung*, entstünde:

Erfahrung begegnet uns ... als eine überlegene Erfahrung.

Und dies ist offensichtlich Unsinn. Zugleich begibt sich Richter der theoretischen Fundierung, weil Gadamer nur für das Verstehen als Theoriegrund reklamiert werden kann. Sprachanalytische Aufklärung macht hier auf eine mögliche Gefahr grammatischer Naivität aufmerksam, in deren Folge sich theoretische Inkonsistenzen einschleichen, und führt zu einer Disziplinierung musikpädagogischen Redens.

6 Gadamer, Wahrheit und Methode, S. 2

2. Etüde

In der Reihe *Musikpädagogik. Forschung und Lehre* erschien von dem Musikwissenschaftler Carl Dahlhaus *Analyse und Werturteil*. Die Herausgeberin – Sigrid Abel–Struth – erklärt leider nirgends, was sie bewogen haben mag, diesen Band in eine musikpädagogische Reihe aufzunehmen. Wie üblich entfaltet Dahlhaus souverän seine Gedanken, nur könnten sie so unverändert auch in einer musikwissenschaftlichen Reihe erscheinen. Dem Text allerdings lässt sich eine implizite Didaktik entnehmen, für die in *Analyse und Werturteil* ein methodisches Argumentationsmuster bereitgestellt wird. Dieses Argumentationsmuster ist die Regel, der ich folgen werde, und dessen grammatische Unhaltbarkeit aufgewiesen werden soll.

Gegen das nivellierende Argument, sowohl die Wertschätzung von Klassik als auch Schlagen, würde lediglich auf Gruppennormen beruhen, hätten also die gleiche argumentative Dignität, wendet Dahlhaus ein, dass die in diesen Gruppennormen implizierten Sachurteile nicht gleich fundiert seien:

„Denn ein Hörer, der einer Beethoven Symphonie gerecht zu werden vermag, ist im allgemeinen auch fähig, die musikalischen Sachverhalte in einem Schlager zu durchschauen, aber nicht umgekehrt.“⁷

Daran schließt sich die implizite Didaktik:

„Nicht, dass dem Hochmut der Eingeweihten das Wort geredet werden soll. Dass jedoch niemand das Recht hat, es musikalischen Analphabeten zum Vorwurf zu machen, dass sie es sind, ändert nichts daran, dass der Analphabetismus ein brüchiges Fundament für ästhetische Urteile ist.“

Die hier implizierte Didaktik lässt sich leicht herauspräparieren. Es gibt offensichtlich ein Gefälle zwischen Menschen, die über sachlich fundierte Werturteile (ästhetische Urteile) verfügen, und solchen (Analphabeten), die lediglich unfundierte Werturteile (Gefühlsurteile) äußern können. Dies soll aber nicht zum Hochmut führen, sondern wird zur pädagogischen Aufgabe, das Gefälle abzarbeiten. Ziel ist eine durch Sachurteile fundierte Wertschätzung europäischer Kunstmusik. Das mehrfach von Dahlhaus angeführte Argumentationsmuster, mit dem man Schüler – was Dahlhaus so natürlich nicht sagt – zur Anerkennung der europäischen Kunstmusik zwingen kann, ist, dass in allen Geschmacksurteilen auch immer Sachurteile geäußert werden, über deren Triftigkeit entschieden werden kann.⁸ In Analysen werden dem Schüler die Triftigkeit der Sachurteile, die sein Gefallen/Missfallen fundieren oder eben nicht, offensichtlich und daher ist Analyse der methodische Weg, um zur angemessenen Wertschätzung europäischer Kunstmusik zu gelangen.

Da Dahlhaus kein Beispiel eines Werturteils mit darin implizierten Sachurteil nennt, werde ich eines wählen.⁹ So könnte jemand äußern:

Die Quintschrittsequenz gefällt mir!

Offensichtlich lässt sich hier eine Geschmacksäußerung und eine Sachbehauptung herauspräparieren.

Dies gefällt mir! Es ist eine Quintschrittsequenz!

Ohne Begründung bleibt bei Dahlhaus, warum nur der zweite Satz zum Gegenstand einer Argumentation werden kann, der andere aber einfach hingenommen werden muss. Ich halte diese Einsicht zwar für richtig, sie bleibt bei Dahlhaus aber ohne Begründung. Der grammatische Grund – und für diese Begründung beanspruche ich Analytizität – liegt in der Funktionsweise des Satzes „Dies gefällt mir!“ Ob wirklich eine Quintschrittsequenz vorliegt, kann der Fall sein oder aber auch nicht. Hier eröffnet sich ein Spielraum zwischen Bestätigung und Widerlegung

7 Dahlhaus, *Analyse und Werturteil*, S. 14

8 Dahlhaus, *Analyse und Werturteil*, S. 11 zweimal, S. 14, S. 15

9 Allerdings lassen sich solche Urteile den Analysen, auf die sich Dahlhaus bezieht entnehmen. So heißt es etwa von Moritz Hauptmann über Bach: „Was ist das für eine wundervolle Innerlichkeit ...“ Dahlhaus, S. 69.

des Satzes, indem gemäß der Verwendungsregel des Begriffs *Quintschrittsequenz* festgestellt wird, ob eine solche vorliegt oder nicht. Demgegenüber ist „Dies gefällt mir!“ keine Behauptung – auch wenn der Satz so klingt – sondern funktioniert wie der Satz „Mir ist schlecht!“. Es würde sehr merkwürdig klingen, wenn jemand, nachdem er verkündet hat, dass ihm schlecht sei, fünf Minuten später äußert, dass er sich geirrt habe. Der Grund, warum hier kein Irrtum möglich ist, ist nach Wittgenstein¹⁰, dass in diesem Satz gar keine Erkenntnis vorliegt, ob etwas der Fall ist oder nicht, sondern dass jemandem tatsächlich schlecht ist und dies in dem gelernten Schmerzbehemen auch zum Ausdruck kommt. Entsprechendes gilt nun für den Satz: „Dies gefällt mir!“ Dies würde selbst dann eine wahrhaftige Äußerung sein, wenn die vermeintlich vernommene und genossene Musik in Wirklichkeit ein Tinitusgeräusch war. Über den Zustand täuscht sich das Subjekt nicht, weil es diesen Zustand gar nicht erkennt, sondern in diesem Zustand ist. Der Satz bringt diesen Zustand zum Ausdruck. Sprachanalytisch lässt sich also zeigen, dass Dahlhaus zu Recht darauf verzichtet, gegen die „Zustandsäußerung“ zu argumentieren.

Aber auch mit dieser nachgelieferten Begründung bleibt fraglich, ob der pädagogische Hebel wirklich greifen kann. (Eine andere Frage ist, ob er überhaupt greifen soll!) Es scheint naheliegend, die beiden Sätze mit *und* zu verbinden, weil dieser logische Junktor genau Dahlhaus' Absicht entgegenkommt. Satzverbindungen mit *und* sind genau dann wahr, wenn sowohl der erste als auch der zweite Teilsatz wahr ist.¹¹ Wer behauptet, dass es regnet und schneit, behauptet bereits die Unwahrheit, wenn gezeigt wird, dass es nicht regnet. Da der erste Satz des Geschmacksurteils („Dies gefällt mir!“) immer wahr ist, bzw. seine Prädizierung als wahr sinnlos ist, verzichtet Dahlhaus auf einen Angriff¹². Es reicht für die Absicht von Dahlhaus vollkommen, den zweiten Teilsatz anzugreifen und als falsch zu erweisen, um wegen der logischen Implikation des Junktors *und* das gesamte Werturteil zu Fall zu bringen. Dahlhaus hat diese logischen Voraussetzungen seiner Argumentation nicht reflektiert. Daher entgeht ihm auch, dass es durchaus andere Junktoren gibt, die völlig andere Wahrheitswerte haben. So könnte die Verbindung der beiden Sätze auch durch *obwohl* erfolgen. So könnte ein Schüler äußern:

Dies gefällt mir nicht, obwohl eine Quintschrittsequenz erklingt.

Hier greift der Hebel von Dahlhaus nicht, weil dem Schüler trotz eines richtigen Sachurteils, die Sache immer noch nicht gefällt.

Sprachanalyse erklärt nicht nur die Funktionsweise einzelner Wortarten, sondern auch die von Sätzen und kann so Begründungen liefern, die stillschweigend und unreflektiert vorausgesetzt wurden. Zugleich zeigt sprachanalytische Aufklärung über Satzverbindungen Grenzen pädagogischer Einflussnahme auf, weil diese Grenzen bereits in der Sprache gezogen sind und nicht Grenzen mangelnder pädagogischer Technik sind. Im Übrigen sollte die vom Lehrer intendierte Steigerung von Sachkompetenz der Schüler nicht dazu dienen, sie auf die Brüchigkeit ihrer Werturteile aufmerksam zu machen, sondern eine Steigerung ihrer ästhetischen Genussfähigkeit bewirken.

3. Etüde

In dieser 3. Etüde möchte ich Sprachanalyse als rekonstruierende Alternative zur Bewusstseinsphilosophie anbieten, indem ich auf den Lebensweltbegriff eingehe. Dabei möchte ich nicht auf die vererbte Debatte um den Lebensweltbegriff¹³ eingehen, die zwischenzeitlich monologisierend

10 Tugendhat, Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung, S. 123

11 Kamlah/Lorenzen, Logische Propädeutik, S. 154

12 Angriff – zu dieser Redeweise s. Kamlah/Lorenzen, Logische Propädeutik, S. 210 ff.

13 Finger, Musik vernetzt; Richter, Selbstentlarvung eines vermeintlichen Liebhabers; Vogt, Der Begriff der Lebenswelt, gegen seine Liebhaber verteidigt

von Jürgen Vogt¹⁴ auf höchstem Niveau fortgesetzt wird. Ob Musikpädagogen auf diesem Reflektionsniveau nochmals die Debatte aufnehmen werden, scheint mir fraglich.

Ich möchte lediglich an jener Stelle einhaken, an der Vogt auf Distanz zu Husserl als Ahnherr der Lebensweltkonzeption geht, weil er Husserls Bestimmung des Begriffs Lebenswelt für paradox hält. Ich möchte dieses Paradox aufgreifen, so wie es sich in der Begriffsrezeption durch die Musikpädagogik darzustellen scheint, um zu zeigen, wie sich das Paradox auf der Ebene der Sprache auflösen lässt.

Zu Recht macht Jürgen Vogt gegen Husserl geltend, dass dessen Bestimmungen des Lebensweltbegriffes paradox ist: Als Problem¹⁵ nennt Jürgen Vogt, dass die Lebenswelt nach Husserl sowohl die je erfahrene und erfahrbare, als auch der abstrakt herauszupräparierende Weltkern aus allen möglichen Sonderwelten sei. Paradox ist zunächst die Charakterisierung der Lebenswelt als sowohl konkret, als eben auch abstrakt. Obwohl Vogt die Lösung von Husserl wegen dieses Widerspruchs verwirft, möchte er dennoch an der Aufgabenstellung Husserls festhalten: Wenn die ganze Welt in Sonderwelten zerfällt, bleibt ja die Frage, was all diese Sonderwelten verbindet, oder eine Verständigung zwischen den Bewohnern jener Sonderwelten ist unmöglich. Da der einzelne Schüler in seiner musikalischen Sonderwelt lebt, bleibt diese Aufgabenstellung auch für den Musikpädagogen ein virulentes Problem. Vogt lässt sich bei seiner Lösung¹⁶ von den Metaphern *Felder*, *Ketten* und *Netzen* als Erklärung für Lebenswelt leiten. So bietet die Vorstellung *Kette* die Erklärung an, dass einerseits eine Kette aus einzelnen in sich geschlossenen Kettengliedern (=Sonderwelten=Lebenswelten) besteht, dennoch alle Glieder in der Kette einen Zusammenhang (=Lebenswelt) bilden. Dem Sprachanalytiker ist dieser metaphorische Erklärungsweg¹⁷ verbaut: Nach sprachanalytischer Deutung werden mit Wörtern Handlungen vollzogen. Worterklärungen sind daher als Gebrauchsanleitungen für Handlungen zu verstehen. Eine in Metaphern geschriebene Gebrauchsanleitung – etwa für einen Computer – würde allenfalls Kopfschütteln erregen, wohl kaum zum rechten Gebrauch anleiten können. Im Vergleich zu unserer Sprache ist ein Computer jedoch ein relativ einfach zu bedienender Gegenstand. Metaphorische Worterklärungen sind daher abzulehnen. Nach Wittgenstein sind sie geradezu die Quelle allen Übels.¹⁸

Ich möchte meine Rekonstruktion der paradoxen Rede in der Musikpädagogik von der Lebenswelt als konkret und abstrakt zugleich bzw. von Lebenswelt und Lebenswelten in einer Graphik darstellen. Ich erhebe nicht den Anspruch, dass die dargestellte Sachlage sich so einem Text entnehmen ließe. Vielmehr trage ich Bruchstücke aus verschiedenen Texten zusammen, die als Mosaik ein Bild ergeben, dessen sprachanalytische Rekonstruktion verständlich macht, wie es zur Rede von Lebenswelt bzw. Lebenswelten bzw. der Charakterisierung der Lebenswelt sowohl als konkret als auch abstrakt kam.

Sicherlich beruft man sich zu Recht auf Husserl, wenn man von der Lebenswelt als „Grundschicht“¹⁹ all unserer Erfahrungen spricht. Die Erfahrungen sind aber auch in verschiedenen Lebenswelten organisiert. Offensichtlich lassen sich lebensweltliche Grundschicht und Sonderwelten leicht auf zwei Achsen darstellen. Beispiele für Sonderwelten sollen hier Alltagswelt, Musik, Physik, Chemie, Schüler S₁, S₂, S...

	Lebenswelten					
Lebenswelt	Alltagswelt	Musik	Physik	Chemie	S ₁	S ₂

Würde man diese Achsen aus zwei Overheadfolien herstellen und übereinander legen, ließen sich Lebenswelt und Lebenswelten buchstäblich gegeneinander abheben. Zugleich macht diese graphische Darstellung deutlich, dass der Lebensweltbegriff nicht nur gegen den Begriff der Alltagswelt

14 Vogt, Der schwankende Boden der Lebenswelt

15 Vogt, Der Begriff der Lebenswelt ..., S. 40

16 Vogt, Der Begriff der Lebenswelt ..., S. 41

17 Tugendhat, Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung, S. 17

18 Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen § 115, S. 300

19 Vogt, Der Begriff der Lebenswelt ..., S. 40

schwer abzugrenzen ist, sondern dass dieses Problem sich für alle Sonderwelten jeweils stellt. Ebenso zeigt dies Schaubild, dass die alle Sonderwelten durchziehende Lebenswelt keineswegs Treffpunkte bereithält, wie Richter vermutete²⁰, da ja die Sonderwelten weiterhin strikt parallel und unverbunden zueinander stehen.

Die bisherige Darstellung darf sicherlich noch um die Begriffe Subjekt und Objekt erweitert werden. Auch dürfte die Interpretation der Subjekte als mit Bewusstsein ausgestattet, sicherlich zum Selbstverständnis von Husserl gehören. Waldenfels²¹ macht darauf aufmerksam, dass für Husserl die Welt eine Welt der Dinge ist, das heißt, eine Welt von Steinen, Pflanzen, Tieren und Menschen. Ergänzt man die Graphik um diese Begriffe entsteht folgendes Bild.

	Subjekt(e) mit Bewusstsein = Lebenswelten						Objekt
Lebenswelt	Alltagswelt	Musik	Physik	Chemie	S ₁	S ₂	Töne, Steine, usw.

Die Frage ist nun, wie sich das jeweilige Bewusstsein unterscheidet. Nach Waldenfels²² ist es die Organisationsweise des Bewusstseins. Eindrücklicher ist hier Alfred Schütz²³ Rede von der Bewusstseinsspannung. Bewusstsein ist demnach als organischer bzw. elastischer Körper zu verstehen, dessen Zustandsweisen zu spezifischen Erfahrungen der Dinge führen. Letztlich muss wohl an eine Art Passung zwischen jeweiliger Spannung bzw. Organisiertheit des Bewusstseins und dem Objekt gedacht sein. Würde man das Bewusstsein als Ziehharmonika darstellen, deren Spitzen jeweils in Kontakt mit den Gegenständen kommen, wäre verständlich, warum sich bei unterschiedlicher Bewusstseinsspannung der Sonderwelten unterschiedliche Erfahrungsgegenstände konstituieren. Der Stein wäre für das physikalisch gespannte Bewusstsein des Subjekts eben ein anderer als für das chemisch gespannte usw. Auch wenn dieses Bild eine gewisse Plausibilität hat – schließlich erklärt es, warum ein und derselbe Gegenstand jeweils anders wahrgenommen wird – muss es dennoch wegen seines Bildcharakters zurückgewiesen werden, indem man das Bild beim Wort nimmt. Wie spannt man sein Bewusstsein? Ist die Spannung in der Mathematik größer oder kleiner als in der Musik? Beim Wort genommen, erscheint die Handlungsanweisung lächerlich bzw. man weiß nicht, wie man ihr folgen sollte. Wer dies nicht glaubt, dem kann man nur anbieten, dass man ihm zeigt, wie man unmetaphorisch eine Gitarrensaite spannt, um im Gegenzug eine Unterweisung im Spannen vom Bewusstsein zu erhalten. Und dies gilt natürlich mutatis mutandis auch für Organisationszustände des Bewusstseins.

Ich möchte das Ausmalen des Bildes hier abbrechen, wobei offen bleiben kann, ob das Bild noch detaillierter ausgemalt werden könnte: Das Bild bliebe immer noch Bild. Ebenso ist weiterhin nicht klar, was denn nun eigentlich die Lebenswelt ist. Für die Rekonstruktion möchte ich vorschlagen, es doch einmal mit der Sprache zu versuchen. So wird in allen Sonderwelten behauptend geredet. In allen Sonderwelten kommen daher Sätze vor. Entsprechende Beispielsätze ließen sich leicht finden. Einem Stück von Schönberg würde in der Alltagswelt bestritten, überhaupt Musik zu sein:

Dies ist keine Musik.

Der Musikwissenschaftler hält es für ein wichtiges Dokument der Kompositionsgeschichte:

Dies ist ein Beispiel für Zwölftontechnik.

20 Richter, Selbstenlarvung ..., S. 45

21 Waldenfels, In den Netzen ..., S. 23

22 Waldenfels, In den Netzen ..., S. 23

23 Schütz/Luckmann, Strukturen der Lebenswelt, S. 51 ff.

Der Physiker bemerkt:

Dies ist eine Frequenz von ...

Der Sprecher einer beliebigen Welt:

Dies ist so und so.

Nicht ein Anspannen und Entspannen oder Organisieren des Bewusstseins konstituiert Sonderwelten, sondern die Art und Weise des behauptenden Redens über einen Gegenstand, das sich im Vokabular und den implizierten Verifikationsregeln niederschlägt.

Die Schicht, die alle Sonderwelten durchzieht, ist die Satzform (*Dies ist so und so*²⁴), die in allem behauptenden Reden aufgewiesen werden kann – und dafür beanspruche ich Analytizität. (Die Graphik ist in der Reihenfolge der Ziffern zu lesen. Lebenswelten von S_1 und S_2 wurden entfernt, weil sie nicht mehr ins Schema passen.)

	1. sprachfähige Subjekte reden				4. über Objekte
2. mit der Satzform: Dies ist so und so.	3. in				5. wie Töne, Steine, usw.
	Alltagswelt mit besonderen Prädikaten	Musik dito	Physik dito	Chemie dito	

Das von Jürgen Vogt als paradox empfundene Diktum Husserls, dass die Lebenswelt sowohl konkret als auch abstrakt sein soll, lässt sich ohne Umstände für Sätze auflösen, die hinsichtlich ihres Satzinhaltes konkret sind, deren Form durch Abstraktion des Inhalts abstrakt, gleichsam der herauszupräparierende Weltkern ist. Dieses Ergebnis ist im Übrigen kein Zufall. Bewusstseinsphilosophie und sprachanalytische Philosophie beschäftigen sich nicht mit unterschiedlichen Gegenständen, und stehen gleichsam konkurrenzlos nebeneinander, sondern sind konkurrierende Erklärungsmodelle, wobei dort, wo die Bewusstseinsphilosophie Bewusstsein in ihrem Erklärungskalkül verwendet, die Sprachanalyse auf Sprache reflektiert.²⁵

4. Etüde

In der 4. Etüde möchte ich mich mit dem Gegenstandsbegriff auseinandersetzen. Was ein Gegenstand ist, scheint uns allen vertraut. So sprechen wir von Gegenständen wie Stühlen, Tischen usw., aber auch vom Gegenstand einer musikpädagogischen Untersuchung, dem Gegenstand des Unterrichts oder der Diskussion. Auch von einem musikalischen Motiv wird in einer gewissen Weise gesagt, es sei Gegenstand. Ein falscher Gegenstandsbegriff hätte also gravierende Folgen auch für die Musikpädagogik, sollten Schlussfolgerungen aus dem falschen Begriff gezogen werden.

Die Auseinandersetzung über den Gegenstandsbegriff werde ich mit Piaget führen. Piagets Regel für die Verwendungsweise des Begriffs Gegenstand (Objekt) lässt sich an einer Versuchsreihe ablesen, die er in *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde* ausführlich beschreibt. Im Kapitel *Die Entwicklung des Objektbegriffs* weist Piaget die Entwicklung des Gegenstandsbegriffs in den

24 Kamlah/Lorenzen, Logische Propädeutik, S. 34 ff.

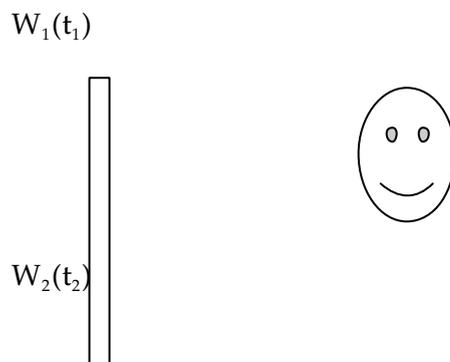
25 Tugendhat, Vorlesungen ..., S. 9 f.

für ihn typischen sechs Phasen auf. Zunächst reagiert ein Kind nur in Anwesenheit eines Objektes auf dieses. Später sucht das Kind ein verschwundenes Objekt nur am Ort des Verschwindens. Schließlich berücksichtigt das Kind mehrere Ortsveränderung des Objektes, auch wenn dabei das Objekt nicht zu beobachten ist, etwa wenn ein Puppe für die Augen des Kindes sichtbar in eine Kiste gepackt wird, dort aber noch zusätzlich mit Papier eingehüllt wird.

Die Bezugnahme auf Objekte geschieht zunächst nur während der Wahrnehmung des Gegenstandes und nichts weist darauf hin, dass mit einem Gegenstand auch außerhalb der Wahrnehmung gerechnet wird.²⁶ Der Gegenstand weist daher keinerlei Permanenz auf. Dass sich ein Gegenstandsbewusstsein entwickelt hat – also mit der Permanenz des Gegenstandes auch außerhalb der Wahrnehmung gerechnet wird –, zeigt sich nach Piaget darin, wenn ein Gegenstand gesucht wird und diese Suche auch nicht abgebrochen wird, obwohl der Gegenstand schließlich anders verpackt vorgefunden wird, als die letzte Beobachtung nahe legt. Die Suche nach Gegenständen wird daher zum Kriterium, ob ein Kind ein Gegenstandsbewusstsein entwickelt hat.²⁷

Um verschiedene Stadien der Suchtechnik und damit verschiedene Stadien des Gegenstandsbewusstseins aufzudecken, schirmt Piaget den Gegenstand in seinen Versuchen mit Hand, Decken und Schirmwänden vor der Wahrnehmung durch das Kind ab.

Ich möchte nun in analytischer Absicht diesen Versuchsablauf ergänzen. Das Setting des Versuchs soll folgendermaßen aussehen.



Dem Kind sollen zunächst am Wahrnehmungsort W_1 zum Zeitpunkt t_1 ein Gegenstand gezeigt werden, der dann hinter der Abschirmung entlanggeführt am Wahrnehmungsort W_2 zum Zeitpunkt t_2 wieder auftaucht. Der Versuch soll mit 3 „Gegenständen“ durchgeführt werden. Zunächst einer Puppe, an der Piagets Auffassung von den Entwicklungsstufen referiert wird, dann den zwei eineiigen Zwillingen Peter und Paul und schließlich Herrn F.

Die Puppe wird am Wahrnehmungsort W_1 gezeigt. Das Kind lächelt, weil es die Puppe mag. Die Puppe verschwindet dann hinter dem Wahrnehmungsschirm. Je nach Entwicklungsgrad der Gegenstandsvorstellung wird das Kind unterschiedlich reagieren. Auf der ersten und zweiten Entwicklungsstufe wird es kein Interesse mehr zeigen. Ist es im dritten Stadium, in dem mit einem Anfang der Permanenz gerechnet werden muss, wird die Anpassungshandlung fortgesetzt, weshalb das Kind weiterhin zum Wahrnehmungsort W_1 schaut, da es nur dort mit dessen Auftauchen rechnet. Auf der 4.–6. Stufe wird es unterschiedliche Aktivitäten entfalten, um den verschwundenen Gegenstand zu suchen. So wird es sich auch dem Wahrnehmungsort W_2 zuwenden, weil es schon gelernt hat, dass der Gegenstand seiner Wahrnehmung entzogen hinter der Abschirmung zum Wahrnehmungsort W_2 transportiert wird.

Wiederholen wir nun den Versuch mit den eineiigen Zwillingen. Zeigt sich am Wahrnehmungsort W_1 zunächst Paul, wird dieser – konstruktionsgemäß dem Kind bekannte und geliebte – Gegenstand mit einem Lächeln wahrgenommen. Mit dem gleichen Lächeln wird dann Peter am Wahrnehmungsort W_2 vom Kind erwartet und empfangen.

26 Piaget, Der Aufbau der Wirklichkeit ..., S. 16

27 Piaget, Der Aufbau der Wirklichkeit, S. 17

Zeigt sich in einem neuen Versuch Herr F. am Wahrnehmungsort W_1 , soll das Kind – konstruktionsgemäß – zunächst erschrecken. Herr F. verschwindet hinter dem Wandschirm und das Kind sucht ängstlich am Wahrnehmungsort W_2 , ob dieser Gegenstand dort wieder auftaucht. Herr F. taucht nun tatsächlich hinter dem Wandschirm am Wahrnehmungsort W_2 auf, das Kind zeigt aber ein strahlendes Lächeln, wie bei Peter und Paul. Hinter dem Wandschirm wurde Herr F. allerdings einer gesichtskosmetischen Operation unterzogen, mit dem Ergebnis, nun vollkommen Peter und Paul zu gleichen.

Der Versuch zeigt deutlich, dass nicht nur das Kind keinen Gegenstandsbegriff entwickelt hat, sondern dass auch Piaget keinen expliziten Gegenstandsbegriff hat. Bei Peter und Paul reagiert das Kind gleich, obwohl es sich um zwei Gegenstände handelt, während es bei Herrn F. völlig unterschiedlich reagiert, obwohl es sich um ein und denselben Gegenstand handelt, auch wenn er sich nicht mehr gleicht. Der Versuch mit den eineiigen Zwillingen zeigt, dass Gleichheit kein hinreichendes Kriterium für die Feststellung der Identität von Gegenständen ist. Der Versuch mit Herrn F. zeigt, dass Gleichheit auch kein notwendiges Kriterium zur Feststellung von Identität eines Gegenstandes ist. Offensichtlich trifft Piagets explizite Gegenstandsdefinition mit dem Kriterium „konstante räumliche Form“ nicht unser implizites, analytisch aufzuweisendes Wissen, was Gegenstände sind. Piaget versucht Identität durch Gleichheit zu begründen und dabei unterläuft ihm die Verwechslung der Wörter *gleich* und *derselbige* bzw. *identisch* – ein Fehler, den man schon Schülern rot anstreicht.

Was aber konstituiert dann einen Gegenstand? Offensichtlich nur eine Abfolge von Identitätssätzen²⁸: Jenes, was sich zum Zeitpunkt $t_{1, 2, 3, \dots}$ zeigt, ist identisch mit jenem, was sich zum folgenden (f) Zeitpunkt $t_{f, 2f, 3f, \dots}$ zeigt. Die Gegenstandskonstitution erweist sich als eine Abfolge von Sätzen mit dem Prädikat *identisch* und dies ist analytisch wahr. Gegenstände konstituieren sich daher sprachlich und nicht sinnlich. Dies weiß implizit, lebenspraktisch natürlich auch Piaget, der gleichfalls die Bestrafung eines Serienmörders fordern würde, obwohl der seine „räumliche Form“²⁹ zum Zwecke der Tarnung seiner Identität verändert hat. Das Kind im Experiment verfügt über diesen Gegenstandsbegriff nicht, weil es nicht mal den Verdacht äußern kann, dass das Gleiche nicht derselbe Gegenstand ist. (Wir können daher immer wieder unseren Fuß in denselben Fluss tauchen, auch wenn der sich nie gleicht!) Um diesen Befund in der Terminologie von Piaget darzustellen: Piaget assimiliert den Gegenstandsbegriff seinen 6 Entwicklungsstufen, statt durch Akkomodation sein Schema um eine siebte sprachliche Stufe zu erweitern, um es dem Gegenstandsbegriff adäquat zu machen. Wenn Musikpädagogen vom Hören eines Motivs reden, impliziert die sprachliche Gegenstandskonstitution des Motivs auch immer sprachliches Bewusstsein des Hörens, weil das Bewusstsein, dass es sich um ein Motiv über eine Mannigfaltigkeit von Wahrnehmungssituationen handelt, immer das Bewusstsein von Identität impliziert, einer Identität, dem kein sinnliches Korrelat entspricht. Auch musikalische Hörleistungen sind daher immer von Sprache durchzogen.

Sprachliches Handeln beruht auf Regeln. Ich möchte diese Art des Handelns regelgeleitetes Handeln nennen. Es sind die gemeinsam erworbenen Regeln, die für die Möglichkeit des Verstehens zwischen Menschen sorgen.

In der Zwischenzeit ist der Erfahrungsbegriff zum Dreh- und Angelpunkt musikpädagogischen Nachdenkens geworden. Ich möchte hier zur Vorsicht raten und zu bedenken geben, dass es höchst wahrscheinlich auf ein Ausbalancieren zwischen regelgeleitetem Handeln und dem Erfahrungsbegriff ankommt. Konstituiert sich ein Gegenstand tatsächlich durch Sätze mit dem Prädikat *identisch*, erfolgt die Gegenstandskonstitution durch Handlungsregeln. Auch für Sätze mit dem Prädikat *identisch* gilt, dass dies der Fall bzw. dass dies auch nicht der Fall sein kann. Daher müssen auch Identitätssätze verifiziert werden. Wenn dies nicht auf Grund der Ähnlichkeit möglich ist, bleibt für die Verifikation nur übrig, dass ein Gegenstand permanent verfolgt wird. Dies aber gelingt uns nicht einmal für uns selbst, wissen doch unsere Eltern mehr über unseren Anfang, und können wir einen Gegenstand schon auf Grund unseres Schlafbedürfnisses nicht per-

28 Tugendhat, Vorlesungen ..., S. 326 – 451

29 Piaget, Der Aufbau der Wirklichkeit ..., S. 95

manent verfolgen. Daher können wir mit Hilfe der Regeln für das Prädikat *identisch* nicht sicher feststellen, ob es sich wirklich um einen Gegenstand handelt. Dennoch rechnen wir damit, dass, wenn sich die Kollegen der WSMP wieder treffen, es sich immer noch um dieselben Personen handelt, ob sie sich nun gleichen, nur noch ähneln oder ihr Aussehen völlig verändert haben. Die Erfahrung lehrt uns, dass wir mit dieser Annahme ganz gut fahren. Ohne die Handlungsregel aber würden wir diese Erfahrung gar nicht machen. Die Ausführung der Verifikationsregel erweist sich als zu komplex, als dass sie jemals zur Gänze zur Anwendung käme. Umgekehrt gilt, dass etwa ein Notentext eines Musikstückes gar nicht für alle Handlungen, die zur Realisierung notwendig sind, die entsprechenden Handlungsanweisungen enthält. Hier sind die gegebenen Handlungsregeln oft nicht komplex genug: Der Anfänger ergänzt z. B. den für ihn fehlenden Fingersatz. Handlungsregeln sind daher entweder nicht komplex genug oder zu komplex, um in Handeln umgesetzt zu werden. Erfahrung sorgt für die situationsgerechte Anwendung von Handlungsregeln. Der Musikunterricht bedarf daher des Nachdenkens sowohl über regelgeleitetes Handeln, als auch über musikalische und ästhetische Erfahrungen, damit musikalisches Handeln situationsadäquat, komplexitätssteigernd und komplexitätsreduzierend von sprachfähigen Subjekten geleistet werden kann.

Musikpädagogisches Nachdenken bedarf der Sprachanalyse zur Disziplinierung ihres Redens (Etüde 1) und zur Aufdeckung von Begründungen von Argumentationen, aber auch Grenzen der Argumentation (Etüde 2). Darüber hinaus bietet sie sich als alternativer Deutungsgrund für eine musikpädagogische Philosophie (Etüde 3) an. Letztlich bietet Sprachanalyse eine einsichtige Erklärung dafür an, was Gegenstände sind, eines Begriffs, ohne den auch Musik und der Unterricht darin, gar nicht auskommen kann (Etüde 4). Der Standpunkt, auf dem wir stehen, ob wir wollen oder nicht, und dessen wir uns zur Gewinnung von Perspektiven vergewissern müssen, ist daher die Sprache. Würde Musikpädagogik auf Sprachanalyse verzichten, käme dies einem Reflexionsverzicht gleich. Meine teuren Freunde, ich rat Euch drum ...

Literatur

- Dahlhaus, Carl: Analyse und Werturteil. Mainz 1970 (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre. Bd. 8)
- Finger, Hildegard: Musik vernetzt. Anmerkungen zu den neuen Richtlinien und Lehrplänen Musik für die Sekundarstufe I in NRW. Musik und Unterricht, 7, 1996, 41, S. 39 – 42.
- Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen 1986⁵ (= Gesammelte Werke Bd. 1: Hermeneutik I).
- Goethe, Johann Wolfgang: Faust: Der Tragödie Erster Teil. Stuttgart 1977 (= Programmbuch Nr. 25).
- Kamlah, Wilhelm u. Paul Lorenzen: Logische Propädeutik. Vorschule des vernünftigen Redens. Mannheim, Wien, Zürich 1990
- Piaget, Jean: Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Stuttgart 1975 (Gesammelte Werke. Studienausgabe. Bd. 2)
- Richter, Christoph: Selbstentlarvung eines vermeintlichen Liebhabers. Anmerkungen zu Jürgen Vogts Beitrag „Der Begriff der Lebenswelt, gegen seine Liebhaber verteidigt“, in: Musik und Unterricht, 9, 1998, 48, S. 45 – 46.
- Richter, Christoph: Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik. Frankfurt a. M., Berlin, München 1976 (= Schriftenreihe zur Musikpädagogik).
- Schütz, Alfred u. Thomas Luckmann: Strukturen der Lebenswelt. Bd. 1. Frankfurt a. M. 1991⁴.
- Tugendhat, Ernst: Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung. Frankfurt a. M. 1993⁵.
- Tugendhat, Ernst: Vorlesungen zur Einführung in die sprachanalytische Philosophie. Frankfurt a. M. 1990⁵
- Vogt, Jürgen: Der Begriff der Lebenswelt, gegen seine Liebhaber verteidigt, in: Musik und Unterricht, 8, 1997, 45, S. 39 – 42.
- Vogt, Jürgen: Der schwankende Boden der Lebenswelt. Studien zu den handlungstheoretischen und ästhetischen Grundlagen einer phänomenologischen Musikpädagogik – Hamburg, Universität Habil.–Schr. 2000 (jetzt: Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik, Würzburg 2001).
- Wagner, Richard: Die Meistersinger von Nürnberg. Oper in drei Aufzügen. Leipzig 1981 (= Peters-Textbücher)

Waldenfels, Bernhard: In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt a. M. 1994².

Wittgenstein, Ludwig: Philosophische Untersuchungen. Frankfurt a. M. 1993⁹ (= Werkausgabe Band 1)