

Karl Heinrich Ehrenforth

Was heißt, Musik zu verstehen? Theoretische Einsichten und praktische Empfehlungen einer lebensweltorientierten ästhetischen Hermeneutik

Ars inter Culturas nr 3, 43-51

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Karl Heinrich Ehrenforth

Hochschule für Musik

Detmold

WAS HEIßT, MUSIK ZU VERSTEHEN? THEORETISCHE EINSICHTEN UND PRAKTISCHE EMPFEHLUNGEN EINER LEBENSWELTORIENTIERTEN ÄSTHETISCHEN HERMENEUTIK

Schlagwörter: *musikalische Hermeneutik, didaktische Interpretation, Musikverstehen, lebensweltorientierte, ästhetische Hermeneutik, musikalische Bildung*

I.

*Musik ist Kunst, aber nichts Künstliches.
Musik ist Form, aber nichts Konstruiertes.
Musik ist Klang, aber nicht nur Tönendes.
Musik ist unsere Welt in Klang und Zeit.*

*Musik verstehen heißt, eine Botschaft zu vernehmen
Musik verstehen heißt, sich selber verstehen zu lernen.
Musik verstehen heißt, unsere Welt als andere wahrzunehmen.*

*Musik ist Spiegel unseres Lebens.
Musik weiß mehr von uns, als wir selbst.
Musik weist in das Geheimnis, das wir sind und das uns umfängt.*

Diesem Prosa-Sonett des Verfassers stimmt Claude Debussy zu, wenn er schreibt:

*Wer wird das Geheimnis der musikalischen Komposition ergründen?
Das Rauschen des Meeres, der Bogen des Horizonts,
der Wind in den Blättern, ein Vogelruf –
sie hinterlassen in uns vielfältige Eindrücke.
Und plötzlich, ohne dass man das mindeste dazu tut,
steigt eine dieser Erinnerungen in uns auf
und wird musikalische Sprache.
Sie trägt ihre Harmonie in sich selbst...
Nur auf diesem Weg macht eine Seele,
die sich der Musik verschrieben hat,
ihre schönsten Entdeckungen.*

(Monsieur Croche. Sämtliche Schriften und Interviews,
hrsg. von Francois Lesure, Stuttgart 1991, S. 305)

II.

Man hat mich gebeten, über mein musikpädagogisches Denken und meine praktischen Erfahrungen etwas für Sie niederzuschreiben. Ich tue das besonders deshalb gerne, weil ich aus dem Land komme, das Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, seit mehr als sechs Jahrzehnten anvertraut ist. Ich bin 1929 in Breslau (Wroclaw) geboren, habe meine ersten sieben Lebensjahre in Waldenburg (Walbrzych) verbracht und dabei das Riesengebirge (Karkonosze) lieb gewonnen. 1937 zogen wir nach Pommern und lebten bis 1946 in Lauenburg (Lebork) zwischen Danzig und Stolp. Mehrfach verlebte ich die Ferien auf einem Gutshof meiner Verwandten in Ostpreußen zwischen Allenstein (Olsztyn) und Königsberg (Kaliningrad). 1946 wurden wir umgesiedelt nach Norddeutschland. Seit 1974 bin ich zehnmal nach Polen gereist und habe den alten Klängen der Kindheit nachgelauscht. Prof. Dr. Lech Kolago, Germanist an der Universität Warschau, ist mir dabei zum Freund geworden. Er lud mich schon 1990 zu Vorträgen nach Warschau, Danzig und Stettin ein. Erst später konnte ich auch bei einer internationalen Tagung in Südtirol Dr. Jaroslaw Chacinski kennenlernen, der mir auch zum Freunde wurde, mich nach Slupsk eingeladen hat und mich nun um diesen Beitrag gebeten hat.

Es ist für mich nach wie vor ein Wunder, dass wir nach dem europäischen Höllental eines wahnsinnigen Weltkrieges eines noch brutaleren Völkermordes wieder in Frieden und in wachsender nachbarschaftlicher Freundschaft leben dürfen. Mein Beitrag möchte diese Brücke des Vertrauens stärken.

III.

Als ich nach meinem Studium in Hamburg im Jahr 1956 als angehender Lehrer wieder durch Schultüren ging, wusste ich nicht recht, wie man Musik unterrichten sollte. Das hatten wir auf der Hochschule nicht gelernt. Man hielt es leider auch für nicht so wichtig. Ich hatte mir etwas Musikgeschichte angeeignet, machte mich mit einigen Komponisten und Werkgattungen vertraut, studierte fleißig mein Hauptfach Klavier, komponierte ein wenig und lehrte die Sonatenform, die Harmonie- und Formenlehre sowie die wichtigsten Epochenstile.

Aber es war zunächst wenig dabei, was meinen Schülern wirklich helfen konnte, mit Musik so umzugehen, dass sie nicht nur etwas wussten von ihr, sondern dass sie auch mit ihr leben konnten. Ich war mir im Klaren, dass nur verschwindend wenige Schüler einmal die Musik zum Beruf machen würden.

So begann also meine berufliche Aufgabe mit einem wissenschaftlich verengten Bild von Musik. Es war das, was ich in Musiktheorie und Musikologie gelernt hatte. Dort ist bekanntlich das Auge (beim Lesen der Partitur) wichtiger als das Ohr (beim Hören der Musik). Die Partitur ist dort deshalb so bedeutsam, weil sie die Gewissheit des wissenschaftlichen Erkenntnisanspruchs befriedigt. Das Ergebnis ist nachweislich belegbar. Das schriftlich Fixierte ist ein Zeugnis, was man „schwarz auf weiß“ in Händen halten kann. Selbst, wenn man die Musik auch nach der Partituranalyse hört, ist die Musik selbst schon „präpariert“. Sie ist zum „Gegenstand“ geworden. Das ist ein Begriff, der als unabdingbare Voraussetzung wissenschaftlicher Untersuchung gilt, das

heißt: eine objektive Reflexion ermöglichen soll. Dahinter steht die Hoffnung, dem schwankendem Boden von Emotion und das Ergebnis gefährdender Subjektivität zu entgehen. Erst Objektivität garantiere Wahrheit.

Es wäre ungerecht, wenn man nicht annähme, die Musikologen wüssten nicht, was sie damit der Musik antun. Sie wissen ja selbst gut genug, dass die Ausdrucks- und Wirkungsfülle der Musik mit den Instrumenten der Wissenschaft nicht erschließbar ist. Sie wissen auch, dass jedes „Faktum“ nur etwas wert ist, wenn es gedeutet wird. Aber sie entgehen leider dem Eindruck nicht, als sei die Partituranalyse der entscheidende Weg zur Wahrheit der Musik. Das mag im professionellen Umgang mit Musik noch erträglich bleiben, weil man weiß, dass Musik mehr ist wissenschaftlich behandelte Musik. Wenn es aber unkritisch übertragen wird auf eine an Laien orientierte musikalische Bildung, kann diese Verengung zum Verhängnis werden. Weite Bereiche vor allem der schulischen Musikerziehung sind diesem Irrweg gefolgt und haben sich damit Probleme mit ihren Schülern eingehandelt. So auch ich.

Das Problem ist, dass Musik – wie wir alle wissen – vor allem von unserer Seele erzählt und noch mehr: zu ihr spricht. Dieses Herz der Kunst wie der (Kunst-)Musik erschließt sich jedoch bekanntlich nicht dem wissenschaftlichen Zugriff. Selbst die Psychologie weiß, dass sich die Seele als Gegenstand ihrer Forschung diesem Akt weitgehend entzieht.

Die beschränkte Reichweite der wissenschaftlichen Erkenntnismethodik bedeutet freilich nicht, dass Musik die Wissenschaft beurlauben muss. Alle mehr philologischen Klärungs-aufgaben wie Textausgaben und Aufführungspraktiken gehören weiterhin zu ihren unver-zichtbaren Obliegenheiten. Selbst in ausgewählten Bereichen der an Laien orientierten pädagogischen Musikvermittlung wäre sie wünschenswert. Aber noch einmal: der emotionale Innenbezirk von Ausdruck und Wirkung bliebe verwaist.

Was hat diese Einsicht für Folgen? Die schlechteste wäre diejenige, die die nicht-rationalen Bereiche einfach dem Zufall überlassen bzw ganz ausschließen würde, weil man über Gefühle nicht „vernünftig“, das heißt wissenschaftlich, reden könne. Dann aber wäre zu fragen, was Musik ohne Emotionen, das heißt: ohne Seele, überhaupt noch sein kann? Ein bloßes Klanggeschehen? Ein schlichtes rhythmisches Gebilde? Das Dilemma läge auf der Hand. Weil Musik sehr viel mehr ist als nur die Partitur und deren Analyse, ist die Gefahr groß, den schwer greifbaren emotionalen Aspekt „verhungern“ zu lassen.

Noch bedenklicher wäre die musikpädagogische Schlussfolgerung, den mehr gefühlvollen und hedonistisch-animierenden außerschulischen Umgang junger Menschen mit Musik aller Art sollte nun in der Schule als Kompensation der „klare Verstand“ zu Wort kommen. Es wäre dann so, als spräche man am Nachmittag und Abend nur von Gefühlen und Faszinationen und am Vormittag nur über das Skelett von Musik. Eine solche Lehr- und Lernstrategie würde in eine Sackgasse führen, sie grenzte an Betrug sowohl gegenüber der Musik als auch an ihrem Hörer. Genau dieses Verständnis von musikalischer Bildung ist abzulehnen, weil es das trennt, was zusammengehört.

So geht es vielmehr um die angemessene Verflechtung von Kopf und Herz – auch und gerade in der Schule. Vielleicht wäre es ratsam, jetzt noch einmal auf die erste Seite dieses Beitrags zurück zu blättern. Dort wird eine andere, die bisherigen Kontrastierungen eher vermittelnde Zugangsweise zur Musik empfohlen. Denn hier ist weder Gefühllichkeit noch Verkopfung gemeint, sondern die Wahrnehmung der Lebensfülle der

Musik. Sie wird von Claude Debussy zugespitzt, indem er von der Natur spricht, als sei sie für ihn ein beseeltes „Du“.

IV.

Nun ist es in der Tat schwierig, die emotionalen Wirkungen der Musik so zu benennen und in die Wortsprache zu übersetzen, dass sie zum verbindlichen Lernziel des Lehrplans erklärt werden könnten. Das ist nicht sinnvoll und auch nicht möglich. Denn wir sollten uns daran erinnern, dass der Umgang mit und das Urteil über Musik ein hohes Maß an Freiheit des wahrnehmenden Subjekts bereitstellen sollte. Das gilt auch für die schulische Vermittlung. Die beliebte Alternative von „richtig“ und „falsch“ gilt dann höchstens für das Hördiktat und die Akkordbestimmung. Aber nicht für das ästhetische Urteil. Denn jeder hört Musik anders. Viele lassen sich von unterschiedlichen Grundstimmungen des Tages leiten, andere sind mental so geprägt, dass sie Musik entweder mehr melodisch oder mehr rhythmisch oder mehr gestisch erleben. Diese Freiheit muss erhalten bleiben. Sie ist das Herzblut der Kunst.

Aber wie gelingt es, diese ästhetische Freiheit mit der Verbindlichkeit einer schulischen Vermittlung von Musik im Sinne eines verbindlichen Lehrplanes versöhnen?

V.

Ich habe daher vor mehr als 30 Jahren eine Orientierung der Musikerziehung an der „Lebenswelt“ empfohlen. Der Begriff der Lebenswelt spielt eine große Rolle in der philosophischen und soziologischen Phänomenologie. Große Denker wie Edmund Husserl und auch Roman Ingarden haben ihn gebraucht, weil sie spürten, dass die Einseitigkeit des wissenschaftlichen Zugangs im Sinne einer „exakten“ Methodik der Objektivität nicht genügt, um die Wahrnehmung von Welt in allen ihren Schattierungen zu erreichen. Der methodisch scharf lokalisierte Blickwinkel der (Natur-)Wissenschaft blendet naturgemäß vieles ab, was eigentlich zum Verständnis des zu beobachtenden Gegenstandes gehört. Solche Abdunklungen der Zusammenhänge können sogar zum Irrweg der Erkenntnis werden.

Der deutsche Neurologe und Psychiater Viktor von Weizsäcker (1886-1957) hat dieses Problem für die „Schulmedizin“ erkannt und eine „Psychosomatik“ entwickelt, die den inneren Wirkungszusammenhang von Seele und Leib bei Krankheiten wieder deutlicher in den Blick nimmt. Nach ihm gibt es einen „Gestaltkreis“ von körperlichen und seelischen, individuellen und sozialen Ursachen einer Krankheit, die beachtet werden müssen, wenn die Diagnose stimmig sein soll. Da der Begriff „Gestaltkreis“ umstritten geblieben ist, empfehle ich, ihn zu ersetzen durch den des „Wahrnehmungs- und Urteilskreises“. Ein Kreis deshalb, weil die diagnostische Methodik nicht einlinear erfolgen darf, sondern mehrdimensional werden muß, freilich nicht isoliert, sondern in der Konnexion eines Kreises.

VI.

Es ist kein Zufall, dass das Bild vom Wahrnehmungs- und Urteilskreis zentral auch für das Verständnis von „Lebenswelt“ steht.

Im sozialen Kontext von Individuum und Kollektiv, von Person und Gemeinwesen geht es seit Anfang der Menschheit um Verständigung im Sinne des traditionsreichen Begriffs des „sensus communis“. Er steht ein für eine humane und auf das Ganze schauende Lösung von Problemen, das heißt Differenzen im gesellschaftlichen Zusammenleben. Hier ist eine „Vernunft“ erforderlich, die sich nicht auf wissenschaftliche Befragungen und Minderheitsrechte etc. allein beschränken darf, sondern im Gespräch errungen werden muss. Dabei sind Kopf, Herz und Hand des Einzelnen in den allgemeinen Klärungsdialog einzubeziehen. Es geht um einen tragfähigen Kompromiss, um nicht in der Anarchie oder gar einer Diktatur zu enden, wo entweder das Faustrecht oder der Befehl von oben das letzte Wort hat.

Hier geht es um den eine Verständigung im „Kreis“ zwischen Ich und Wir, Individuum und Communio. Ziel ist die Übereinkunft, wie man gemeinsam leben will, ohne den Freiraum des Einzelnen zu sehr zu beschränken. Diese kreisende Verständigungsmethode im Politischen lässt sich mit der Verständigung im Ästhetischen vergleichen, freilich mit dem Unterschied, dass in der Politik das Gemeinsame zum für alle geltenden Gesetz wird, während der ästhetische „sensus communis“ zwar diese Orientierung auf die Gemeinsamkeit der Wahrnehmung und der „Urteilstkraft“ (Kant) auch sucht, aber nicht zum Gesetz erklären kann.

VII.

Nachdem wir das Problem eines der Musik angemessenen Zugangs erörtert und festgestellt haben, dass die wissenschaftliche Methode nur Randbezirke dessen erreicht, was eine an Laien orientierte Vermittlung von Musik ansprechen muss, nähern wir uns nun dem Thema von der Seite des Bildungsbegriffs her. Was ist Bildung und was kann dann musikalische Bildung sein?

Bei der Bildung geht es um das, was vor allem Eltern und Pädagogen aufgetragen ist, um Heranwachsenden eine gute Grundlage für ihr Leben mitzugeben. Das meint ja weit weniger als heute leider üblich, das Wissen und Können als Voraussetzung für eine berufliche Karriere, sondern eine gewisse „Innenausstattung“, die mehr die Seele und den Charakter betrifft. Bildung ist daher auch kein Zustand als Ergebnis, sondern ein andauernder Weg, also ein Prozess.

Darüber wird seit Jahrhunderten nachgedacht. Ich halte mich an das Wort selbst. Bei der Bildung geht es zunächst um ein „Bild von der Welt“ – also ein „Weltbild“. Aus diesem Bild von Welt erwächst dann auch ein Selbstbild, das selbst wieder in die Aufgabe eines Vorbildes hineinwachsen sollte. Welt-Bild, Selbst-Bild und Vor-Bild sind Eckpfeiler von Bildung.

Das „Weltbild“ formt aus der chaotischen Vielfalt der Eindrücke eine sinnvolle Gestalt von eigenen und fremden Erfahrungen, Werten und Horizonten. Das heißt, es wird eine Ordnung von Oben und Unten, von Vordergrund und Hintergrund, von Rahmen und Zentrum, von Ruf und Antwort, von Pflicht und Neigung, von Bindung und Frei-

heit gesucht, die die Welt für „mich“ (und „uns“) sinnhaft werden lässt und damit auch Halt bietet. Nicht alles kann erforscht werden, schon gar nicht alles verstanden. Es bleibt immer rudimentär. Aber es ist eine Ordnung erkennbar.

Wenn dieses Bild von Welt lesbar, das heißt verstanden werden soll, dann erschöpft es sich nicht, wenn man nur den Vordergrund dieses Bildes ins Auge fasst. Da will mehr entdeckt werden als nur die rote oder grüne Farbe und die viereckige oder oktagonale Figuration. Vielmehr ist es notwendig, eine hintergründige Tiefe im Bild zu erkennen, die das „Ganze zusammenhält“ und als Botschaft gelesen werden kann. Dafür ist die leider seltene Fähigkeit wünschenswert, die durch den Vordergrund hindurchschauen und hindurchhören kann. Diese Blick in die Tiefe eines geistigen Wurzelgeflechts beginnt mit der deutschen Redensart, wenn etwas unübersichtlich ist, „müsse man sich ein Bild von der Lage machen“ und endet im Betrachten einer Ikone, die nicht als Kunstbild, sondern als Fenster in die transzendente Wirklichkeit Gottes verstanden werden will. Das ist der erste Schritt.

Der zweite geht teils parallel mit dem ersten, teils folgt er ihm. Aus dem Weltbild erwächst das Selbstbild. Wo stehe ich als Individuum in dieser Welt und was ist meine Aufgabe? Gefragt ist hier eine Haltung zu sich selbst, zu den Menschen und zur Natur – also der Welt schlechthin – bei der man das, was man im Bild von Welt erblickt hat, auch bei sich selbst sucht. „Wer bin ich?“ „Wer soll ich sein?“

Daraus wächst dann als dritter Schritt der Bildung die Aufgabe als Vorbild im unpräntiösen Verständnis des Wortes. Es ist das Amt dessen, der als Vater, Mutter, Vorgesetzter und Begleiter Verantwortung für die ihm folgende Generation hat.

Für Bildung gibt es also keine Medaille für Viel-Wissende, auch nicht für Viel-Könnende. Berufliche Leistung ist noch keine Bildung. Denn Bildung ist nicht zu messen. Es geht hier um eine besondere Qualität der Durchsicht in die Tiefe der Welt und des Selbst, die eine innere Haltung darstellt und Spuren von Lebensweisheit offenbart.

Diese Deutung von Bildung ist zugleich eine kritische Positionierung gegenüber einer europäischen Schulpolitik, die Bildung nur als Vorbereitung auf Berufschancen betrachtet, nicht als Wertschätzung von Haltungen und Einstellungen.

VII.

Vor diesem Hintergrund von Lebenswelt und Wahrnehmungs- und Urteilskreis soll nun konkretisiert werden, was dies für musikalische Bildung bedeutet.

Die erste Erkenntnis lautet: Musik ist selbst eine Welt, aber eine, die unsere alltägliche Welt spiegelt und verdichtet. Sie wird damit anders und auch neu. Alle Kunst – und mit ihr gerade auch die Musik – interpretiert unsere Welt mittels eines besonderen Schlüssels. Deshalb ist Kunst (und damit auch Musik) nie eine abgehobene Welt für sich, sondern immer auch die unsere – wie es der Philosoph Bernhard Waldenfels formuliert hat – „unsere Welt als andere“.

Die zweite Erkenntnis heißt: Musik und Leben lassen sich nicht trennen. Alle Forderungen, Musik autonom zu betrachten, also nur als Kunst mit Eigengesetzlichkeit und Weltedistanz, scheitern an der schlichten Tatsache, dass wir eben nie nur Töne und Akkorde hören, sondern immer mit Tönen und Akkorden unsere Welt im Spiegel.

Die dritte Erkenntnis ist die Konsequenz, dass musikalische Bildung als Erziehung zur und durch Musik diese Orientierung an der Lebenswelt braucht, um nicht nur angemessen verstanden zu werden, sondern damit man mit Musik überhaupt leben kann.

Musikalische Bildung hat – so gesehen – die Aufgabe, mit und durch Musik zu bilden. Entscheidend dafür ist, in und an der Musik das zu entdecken, was sie für das Bild von Welt und das Bild vom Selbst beitragen kann. Dazu ist der Blick in den Hintergrund und in die Tiefe bedeutsam.

Dass Musik nicht nur aus Klängen, Akkorden, Melodien und Rhythmen per se besteht, sondern einer inneren Ordnung folgt, die wir als symbolischen Spiegel der Lebenswelt bezeichnen können, ließe sich an einem Beispiel aus der Formenlehre zeigen. Dazu ist es freilich nötig, zunächst den irrigen Formbegriff auszuräumen. Die Form erschöpft sich nicht in der Aufgabe eines Gerüsts, sondern ist vor allem gestaltete Zeit. Sie ist also kein Rahmen, sondern ein Prozess. Leider wird in der durchschnittlichen Musikerziehung hier viel missverstanden.

Wir wählen die Rondoform Sie gehört zu den nahezu universalen Ordnungsgebilden der Musik. Aber sie bliebe unverstanden, wenn sie nur als Folge im Wechsel von neuen und sich wiederholenden Teilen, also einer Reihung von schlichten Buchstaben wie ABACABA dargestellt und gelernt werden würde. Das wäre nur eine Formel, die nichts sagt über die Form selbst. Hier würde nur definiert, nicht aber gedeutet, geschweige denn verstanden werden. So aber wird leider oft noch unterrichtet.

Die Deutung der Rondoform bietet zwei Perspektiven. Zum einen liegt dem Rondo der alte Rundgesang im Wechsel von Refrain und Couplet als historisches Modell zugrunde. Zwei Gruppen stehen sich gegenüber. Die eine ist im Regelfall größer, die andere kleiner. Die größere besteht aus Laien, die kleinere eher aus Profis. Die einen brauchen nur den Refrain (Teil A) zu lernen, die anderen sind gehalten, in den Couplets (Teile B,C etc.) immer wieder Neues zu erfinden. Auch das musikalische Niveau kann different sein.

Was geschieht hier? Hier ist ein sozialer Vorgang in der Musik gespiegelt, der eine durchaus moderne Bewandnis hat. Raut mit ihm. Er zeigt uns, kunstsymbolisch verdichtet, wie eine Sozietät mit Arbeitsteilung lebt oder leben sollte. Hier wird demonstriert, dass Gemeinsames auf unterschiedlichem Niveau, das heißt arbeitsteilig, möglich ist. Beide Gruppen wissen, dass sie sich gegenseitig brauchen, um erfolgreich zu sein. Sie müssen sich darauf verlassen, dass die Einen sie nicht überfordern und die Anderen sie nicht gering schätzen und „ausbeuten“. Der Vergleich von Arbeitgeber und Arbeitnehmer liegt nahe. Die Musik macht vor, wie dieses umstrittene Miteinander und Gegeneinander von „Kapital“ und „Arbeit“ gelingen könnte.

Die andere Perspektive des Rondos ist eine mehr zeitphilosophische Fragestellung, die zunächst etwas abstrakt wirkt, aber sehr konkret wird, wenn es um unseren Umgang mit Zeit geht. Schon Kinder lassen sich von solcher Fragestellung begeistern.

Es beginnt mit der Frage, was eigentlich eine Wiederholung ist. Wenn der Refrain immer wieder erklingt, ist er dann wirklich immer das Gleiche, oder nicht doch immer etwas Anderes, weil er ja auch jedes Mal einen anderen Ort im Fluss der Zeit einnimmt? Und wie steht es mit dem Neuen, wenn es doch stets wieder zurückkehrt zum „Alten“?

Hinter dieser Frage steckt die Erkenntnis zweier unterschiedlicher Gestalten von Zeitlichkeit. Zum einen ist da die *lineare Zeit*, also eine Zeitstrecke, die einen Anfang

und ein Ende hat und auch mit der Uhr gemessen werden kann. Zum anderen handelt es sich um die *zyklische*, also kreisende Zeitform, die den Eindruck erweckt, hier kehre alles immer wieder in den Anfang zurück, werden also buchstäblich „wieder-geholt“. Dafür stehen die A-Teile. Die lineare Zeit kennt dagegen nur immer Neues, wird jedoch immer wieder überdeckt von der zyklischen Zeit.

Was wird uns hier im Spiegel der Musik erzählt? Die zyklische Zeit ist kein Stillstand, denn sie muss sich der linearen Zeit letztlich beugen. Dennoch ist in ihr Wiederkehr. Denn in jedem Jahr feiern wir „den“ Geburtstag oder „das“ Weihnachtsfest, obwohl wir wissen, dass jeder dieser Festtage im Grunde doch anders ist, weil sich die Zeit geändert hat und wir auch älter geworden sind. Der Refrain kehrt daher streng genommen nicht zurück zum Anfang, sondern gehorcht einer „spiralg-zyklischen“ Zeitvorstellung, sei es in Aufwärts- oder Abwärtsbewegung.

Die lineare Zeit bringt jeweils ein Neues, das nur sehr begrenzt wiederkommt. Zu- meist ist es der Endlichkeit verfallen. Immerhin aber wird es jeweils aufgefangen von Refrains, die man hier auch als Medium der „Entschleunigung“ betrachten kann.

Wir erfahren also in der Rondoform nicht nur ein Urprinzip musikalischer Formungsmöglichkeiten, sondern auch ein Grundwesen unserer Zeiterfahrung selbst. Hier wird Musik als gestaltete Zeit erlebt und nicht als Buchstabenkürzel missverstanden. Dazu aber ist ein Blick in die Bedeutungstiefe des Phänomens nötig. Vom Rondo her kann dann die Vermittlung auf die besondere musikalische Konstellation eines Rondos aus einer Mozartschen Klaviersonate oder des dritten Satzes des Violinkonzerts von Beethoven weitergeführt werden.

Das Exempel der Rondoform ist nur eines unter vielen anderen. Es zeigt, wie durch und mit Musik ein Bild von Welt erkennbar wird, das symbolisch gefestigt gleichsam als eine Art auditives Urbild verstanden werden kann. Es schlägt eine Brücke von der Musik in die Lebenswelt des Hörers. Es ist ein Teil jenes Welt-Bildes, aus dem dann auch das Selbst-Bild erwächst und zum Vor-Bild für Andere werden kann. Bildung ist mehr als Wissen und Kompetenz. Es ist eine Haltung, die gelebt wird. Deshalb erschöpft sich das Eigene der *musikalischen* Bildung nicht in der ästhetischen Sensibilisierung, (die wichtig ist!), sondern findet seine Erfüllung im Ethos. Damit das gelingt, darf Musik nicht zum „Gegenstand“ der (wissenschaftlichen) Untersuchung abgesenkt werden, sondern soll zur Botschaft werden, die einem Menschen gilt. Es ist das, was Rainer Maria Rilke im Anblick des „Archaischen Torso Apollos“ forderte: „Da ist keine Stelle / die dich nicht ansieht. Du musst dein Leben ändern“.

Freilich ist das hier angedeutete Niveau des Musik-Verstehens zweifellos anspruchsvoll. Aber wir brauchen diesen Anspruch, um die schulische Musikerziehung aus der betrüblichen Randposition der Bildungspolitik endlich ins Zentrum zu rücken. Wenn das gelingen soll, sollte man nicht zu bescheiden sein und schon gar nicht beim begrenzten Musikbedürfnis der Laien/Schüler bleiben. Auch hier ist das Beste gut genug: das Beste unserer großen klassischen Musik und das Beste einer musikalischen Bildung, die ihr Licht nicht unter den Scheffel stellt. Das ist eine europäische, wenn nicht weltweite Herausforderung.

Summary

WHAT IS THE MEANING OF MUSIC? THEORETICAL INSIGHTS AND PRACTICAL RECOMMENDATIONS WORLD BASED ON AESTHETIC HERMENEUTICS

The author argues that music should not be mediated as a scientifically reduced object to amateurs and students, but as a message for the listener. Music is not a kind of strange “thing”, but a “virtually-you”, and looks for a dialogue with everybody who listens to it. Music claims: “I mean you! I’m talking about *you*! I want to talk to *you*!” Not only is music sound and structure, but a life lived as a reflection of sounds. It is the shape in which the dialogue with music finds its sustenance. The author examines one of the time-honored musical forms – the rondo – to demonstrate his view. From a historical perspective, the rondo is a round-song, which plays an important role in our daily lives. With its typical contrast between what is already known (chorus) and new elements (couplet), the rondo reflects our different experiences of time: time as a line (time of day) and time as a circle (circle of celebration).

This article offers an insight into the theme of life of the author: hermeneutics as the science of understanding, here is the music.

Key words: *musical hermeneutics, didactic interpretation, music understanding, life-world oriented, aesthetic hermeneutics, music education*