



Anna Unger-Rudroff

BEWEGUNG UND MUSIKVERSTEHEN

Leibphänomenologische Perspektiven
auf die musikalische Begriffsbildung bei Kindern

[transcript] Musik und Klangkultur

Aus:

Anna Unger-Rudroff

Bewegung und Musikverstehen

Leibphänomenologische Perspektiven
auf die musikalische Begriffsbildung bei Kindern

September 2020, 404 S., kart., 4 SW-Abb.

50,00 € (DE), 978-3-8376-5087-7

E-Book:

PDF: 49,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5087-1

Kinder reagieren oft spontan mit Bewegungen auf Musik. Was können uns diese zur Musik gebildeten Bewegungsgestalten über die Tiefe ihres Zugangs zu musikalischen Sinnstrukturen verraten? Anna Unger-Rudroff untersucht in ihrer Studie die theoretischen Grundlagen dieses Zusammenhangs von körperlich-leiblicher Bewegung und Prozessen des Musikverstehens. Ihre Auseinandersetzung mit der Phänomenologie, insbesondere der Leib- und Sprachtheorie Maurice Merleau-Pontys, führt sie bis hin zum konkreten musikpädagogischen Praxisbeispiel. Die musikalische Begriffsbildung erscheint dabei aus phänomenologischem Blickwinkel als eine Bewegung, die im vorschulischen Bereich des leiblichen Vollzugs ansetzt.

Anna Unger-Rudroff (Dr. phil.), geb. 1984, arbeitet als Lehrerin für Musik an einer Grundschule in Lübeck. Nach dem Studium der Musik- und Grundschulpädagogik und einer Weiterbildung im Fach Rhythmik promovierte sie im Fach Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und Theater »Felix Mendelssohn Bartholdy« in Leipzig. Sie erhielt ein Promotionsstipendium der Konrad-Adenauer-Stiftung.

Weitere Informationen und Bestellung unter:

www.transcript-verlag.de/978-3-8376-5087-7

Inhalt

1. Einleitung	9
2. Phänomenologie als Wesensforschung	21
2.1 Zu den Ursprüngen der philosophischen Strömung	21
2.2 Maurice Merleau-Ponty und die Wende von der Transzendentalphilosophie zur Wahrnehmungstheorie	29
2.2.1 Merleau-Pontys kritische Auseinandersetzung mit der Husserlschen Transzendentalphilosophie	31
2.2.2 Merleau-Pontys Wahrnehmungstheorie und die Überwindung von Empirismus und Intellektualismus	38
2.3 Zusammenfassung der Ziele der Phänomenologie als Methode	45
3. Leibphänomenologische Perspektiven	53
3.1 Wesentliche Aspekte des phänomenologischen Leibbegriffs	53
3.1.1 Zur Unterscheidung von Leib und Körper	54
3.1.2 Das Phänomen der Ambiguität	56
3.1.3 Der Leib ist kein Gegenstand – Leib im Bereich des Zwischen	57
3.1.4 Zum Verhältnis der Begriffe Leiblichkeit und Existenz bei Merleau-Ponty	58
3.1.5 Merleau-Pontys Bewegungsbegriff	60
3.1.6 Habituellem und aktuellem Leib – Gewohnheit und Spontaneität	64
3.1.7 Leib und Raum	68
3.1.8 Leib und Zeit – Leib und Geschichtlichkeit	72
3.2 Zum Verhältnis von Leib und Wahrnehmung	73
3.2.1 Die Theorie des Leibes als Grundlegung einer Theorie der Wahrnehmung bei Merleau-Ponty	74
3.2.2 Aller Anfang liegt im Empfinden	80
3.2.3 Wahrnehmung der eigenen Leiblichkeit – Wahrnehmung von Subjektivität	82
3.2.4 Eigenleib und Fremdleib – Wahrnehmung im Bereich der Zwischenleiblichkeit	84

3.2.5	Von der Wahrnehmung hin zum Erkennen	90
3.3	Der Leib, die Sprache und das Sprechen.....	99
3.3.1	Sprache aus phänomenologischer Sicht – die sprechende und die gesprochene Sprache bei Merleau-Ponty	99
3.3.2	Sprechen als Denken	104
3.3.3	Sprache als Geste	108
3.3.4	Die soziale Dimension von Sprache – Sprechen als Verhalten im Bereich des Zwischenleiblichen	111
4.	Musik und Leiblichkeit	119
4.1	Wie begegnet uns Musik?	119
4.1.1	Musik, ein Gegenstand im Bewusstsein?	120
4.1.2	Musik als Phänomen in Raum und Zeit	125
4.1.3	Musik und Empfinden, Wahrnehmen und Erkennen	126
4.2	Musik und Bewegung	139
4.3	Zur Phänomenologie des Musik-Hörens.....	152
4.4	Musik als Lebenswelt	164
4.5	Zusammenfassung	169
5.	Leibphänomenologie und Musikpädagogik?	177
5.1	Musik und leibphänomenologisches Verstehen	178
5.1.1	Charakteristik eines (leib-)phänomenologischen Verstehensbegriffs	179
5.1.2	Musikverstehen aus (leib-)phänomenologischer Perspektive	198
5.2	Musik und leibliches Lernen.....	213
5.2.1	(Leib-)Phänomenologischer Lernbegriff	214
5.2.2	Leibliches Lernen und Musik	246
5.3	Musik und sprachliches Begreifen	259
5.3.1	Gibt es ›leibliche‹ Begriffe?	259
5.3.2	Exkurs: zur Symbol- und Sprachtheorie von Ernst Cassirer und Susanne K. Langer	274
5.3.3	Zur Anwendung eines phänomenologischen Sprachbegriffs auf einen Umgang mit Musik durch Sprache	296
6.	Bewegungen zu einem Orgelstück	323
6.1	Zur Konzeption und Methodik der Studie	323
6.2	Auswertung der Studie aus leibphänomenologischer Perspektive	328
6.2.1	Wo zeigen sich Momente des leiblichen Lernens und des Verstehens aus phänomenologischer Sicht?.....	328
6.2.2	Zum Verhältnis von Verbalisierungen der Kinder zur Musik und vermuteten Prozessen des leiblichen Lernens und Verstehens	358

6.2.3	Zum Verhältnis vom Bewegen zur Musik und dem leiblichen Lernen und Verstehen von Musik	363
6.2.4	Resümee	368
7.	Ausblick	375
8.	Literatur	381
9.	Danksagung	395
10.	Anhang	397
	Geschichten und Erlebnisberichte der Kinder	397
	Notenbeispiele	400

1. Einleitung

Musik umgibt uns von Anfang an. Schon im Mutterleib vernimmt das Kind den musikalisch-rhythmischen Puls des Lebens. Die Welt, in die es hineinwächst, erlebt es als Klangwelt, das Musische als Wesensmerkmal unseres zwischenmenschlichen Miteinanders und als sinngebende Grundlage unserer Sprache. Es erfährt, dass Klänge durch eigenes Tun hervorgebracht und in einer bestimmten zeitlichen Ordnung zu etwas werden können, das Musik genannt wird.

Kinder lassen sich von den Dingen herausfordern. Sie vertiefen sich unmittelbar in das, was sie anrührt. Auch Musik spricht sie ohne Umwege an. Das Lied, das zum Trost oder zum Einschlafen gesungen wird, kann oft sofort beruhigen; tänzerisch-rhythmische Musik beantworten Kinder gern spontan durch Bewegungen. Der erste volle Tutti-Akkord eines Orchesterkonzerts bringt ein Strahlen auf die Gesichter der jungen Konzertbesucher¹, die vielleicht in diesem Moment ahnen, dass ihnen etwas Einmaliges, Ereignishaftes widerfährt.

Das Besondere an Musik ist, dass sie untrennbar an den Faktor Zeit gebunden ist. Musik ist, wenn sie sich ereignet, wenn wir ihr für die Dauer ihres Erklings unsere Aufmerksamkeit schenken. Musikalische Wahrnehmungen stehen daher immer im Zusammenhang mit einem spezifischen Erleben von Zeitlichkeit. Das, was sich im zeitlichen Fluss ereignet, trägt einen Sinn in sich. Dieser bezieht sich auf eine der Musik innewohnende eigene Logik, deren Bezüge und Zusammenhänge im zeitlich klingenden Verlauf erst entstehen.

Da wir sie als mit unserem Leben verwoben erleben, haftet der Musik ein Charakter des Selbstverständlichen an. Die Frage, was Musik eigentlich ist oder was sie ausmacht, drängt sich nicht auf – sie muss bewusst gestellt werden, zum Beispiel im Musikunterricht der Grundschule. Hier wird Musik als Lerngegenstand thematisiert. Dabei soll sie Kindern als etwas begreifbar werden, das ein eigenes Wesen, eine eigene Sinnstruktur hat. Die intuitiven Umgangsweisen, die der musikalischen

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit wird in der gesamten Arbeit für Personenpersonenbezeichnungen konsequent die maskuline Form verwendet. Diese Angaben beziehen sich dabei jedoch stets auf Angehörige der verschiedenen Geschlechter.

schen Lebenswelt der Kinder entstammen und ein, in gewissem Grade, vorstrukturierter und reflektierter Umgang mit Musik werden hier einander angenähert.

Doch wie zeigt sich nun in der musikpädagogischen Situation, dass ein Verstehen von Musik in Gang gesetzt wird? Wie nah ist das Kind der Musik, zu der es sich spontan bewegt, zu der es malt oder über die es frei spricht und assoziiert? Wie genau bezieht es sich mit seinem Handeln auf die untersuchte Musik?

Jegliche Prozesse des Verstehens von Musik sind ohne ihren leiblichen Vollzug nicht denkbar. Um musikalische Wahrnehmungen zu thematisieren, bedarf es jedoch einer reflexiven Distanz zur Musik sowie zum eigenen Erleben. Da sie das Wahrgenommene nur in der ihr eigenen Diskursivität zur Darstellung bringen können, entfernen uns verbale Beschreibungen dabei besonders weit vom musikalischen Vollzug. Denn die zeitliche Ordnung von Sprache ist eine andere. Im Gegensatz zur Musik kann sie Strukturelemente nur in einem sukzessiven zeitlichen Ablauf wiedergeben. Die Komplexität des musikalischen Ereignisses kommt durch sprachliche Beschreibungen daher zwangsläufig abhanden. Sie können zudem nur nachträglich auf etwas Gestalthaftes in der Musik Bezug nehmen, das uns in Erinnerung geblieben ist.

Nun ist jedoch die Wortsprache aus dem Grundschulunterricht nicht wegzudenken. Im Unterricht als sozialer Situation gilt sie als wichtigstes Mittel der Verständigung. Ob sich Prozesse des Lernens und Verstehens vollziehen, wird in der Regel mit sprachlichen Mitteln eruiert.

Die zentrale Frage nach dem Verstehen von Musik ist impulsgebend für die Entwicklung zahlreicher musikdidaktischer Konzeptionen. Dabei wird Verstehen jedoch auf sehr unterschiedliche Weise im musikpädagogischen Kontext ausgelegt und verwendet. Frauke Heß zufolge ist um den Verstehensbegriff gar eine Art »musikpädagogischer Mythos« entstanden.² Sie spricht vom Verstehen als von einem »fast schon inflationär benutzte[m] Terminus der Musikpädagogik«.³ Er werde zu häufig nur einseitig ausgelegt und daher in seiner Komplexität nicht durchdrungen. In musikpädagogischen Theorien, wie der von Wilfried Gruhn und Hans Heinrich Eggebrecht, würden beispielsweise Prozesse des Wahrnehmens, Beschreibens, Deutens oder Interpretierens bereits als Verstehen betrachtet. Dies habe zu Unklarheit beim Umgang mit dem Begriff geführt.⁴ Außerdem sei der Blick vieler Konzeptionen, die das Verstehen von Musik thematisieren, überwiegend auf Probleme und Defizite gerichtet.⁵ Die vorliegende Arbeit will an Heß' Kritik anknüpfen und Wege aufzeigen, wie den beklagten Mängeln begegnet werden kann. Im

2 Heß 2003, 119ff.

3 Heß 2003, 119.

4 Vgl. Heß 2003, 122ff.

5 Vgl. Heß 2003, 120.

Unterschied zu anderen Arbeiten wird der Verstehensbegriff hier aus dem Blickwinkel der Leibphänomenologie erarbeitet und in Bezug auf den Umgang mit Musik als Werkzeug zur Beschreibung musikpädagogischer Situationen verwendet. Dies führt zu einer Öffnung und Weitung des Verstehensbegriffs, einer kritischen Betrachtung des Umgangs mit Musik durch Sprache und der Betonung der Bedeutung der körperlich-leiblichen Bewegung für Prozesse des Wahrnehmens und Erkennens musikalischer Strukturierungen.

Der Begriff Verstehen weist über die Grenzen des Faches Musikpädagogik hinaus. Aus diesem Grund ist im Laufe des nun bald 50 Jahre währenden Diskurses immer wieder auf Erkenntnisse von Nachbardisziplinen zurückgegriffen worden. Peter W. Schatt zufolge waren dies vor allem die Semiotik, Hermeneutik, Rezeptionsästhetik und Phänomenologie, aber auch die Psychologie sowie konstruktivistische Kommunikations- bzw. Interaktionstheorien.⁶ Als richtungsweisend für die Auseinandersetzung mit dem Verstehensbegriff gelten insbesondere die musikpädagogischen Schriften *Musik verstehen* von Hans Heinrich Eggebrecht, Karl Heinrich Ehrenforths *Verstehen und Auslegen*, von Christoph Richter zum Beispiel *Musik verstehen, Hören und Verstehen – Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts* von Hermann Rauhe, Hans Peter Reinecke und Wilfried Ribke, *Verstehen – Hören – Handeln. Destruktion und Rekonstruktion der Begriffe* von Mathias Flämig und neben anderen *Der Musikverstand* von Wilfried Gruhn.⁷ Die Fragen nach der Rolle der Handlung und der Verwendung der Wortsprache im Hinblick auf das Musikverstehen sind häufig ausschlaggebend für die Ausrichtung und Schwerpunktsetzung der verschiedenen Konzeptionen.

Da er für pädagogisches Handeln und Alltagsgebrauch oftmals die Tarnkappe der Selbstverständlichkeit trägt, wird es als unerlässlich erachtet, auch mit diesem Buch die Auseinandersetzung mit dem Begriff des Verstehens fortzuführen. Der Fokus liegt hier nun auf der Verwobenheit von »Verstehen« mit Begriffen wie Leib, Wahrnehmen, Lernen und Bewegen, da diese im Kontext musikalischer Verstehensprozesse bei Kindern im Grundschulalter eine bedeutende Rolle spielen. Einmal mehr soll hiermit der Dualismus von richtig und falsch im Hinblick auf das Verstehen überwunden und eine Ziel- beziehungsweise Erfolgsausrichtung des Verstehensbegriffs im musikpädagogischen Anwendungsgebiet kritisch hinterfragt werden. Gesucht wird vielmehr nach Wegen eines *adäquaten* Verstehens,⁸ bei dem das verstehende Kind und der Lerngegenstand Musik gleichwertig Beachtung finden. In diesem Zusammenhang soll aufgezeigt werden, dass sich die leiblich-

6 Vgl. Schatt 2007, 41ff.

7 Vgl. Ehrenforth 1971, Rauhe/Reinecke/Ribke 1975, Eggebrecht 1995, Flämig 1998, Richter 2012 und Gruhn 2014; zusammenfassend vgl. Schatt 2007, 41ff.

8 Diese Frage findet beispielsweise bei der Theorie der mentalen Repräsentationen von Gruhn keine Berücksichtigung.

körperliche Bewegung zur Musik als Zugangsweise besonders eignet. Denn sie kommt sowohl dem kindlichen (leiblichen) Lernen als auch dem Wesen der Musik besonders nahe. Zentral ist für die vorliegende Untersuchung daher der Vergleich des Umgangs mit Musik durch Wortsprache mit dem leiblich-bewegten Erschließen von Musik im Hinblick auf die Unterstützung von Verstehensprozessen. Leitend ist hierbei die Vermutung, dass sprachlich artikulierte Wahrnehmungen von musikalischen Sinnstrukturen erst einen späten und unvollständigen Einblick in die Art und Weise des Zugangs des Kindes zur Musik ermöglichen. Es ist anzunehmen, dass schon in Momenten des leiblich-bewegten Nachvollzugs, des Wahrnehmens und Empfindens, Wege des Verstehens von Musik eröffnet werden.

Die Arbeit zeigt auf, dass für Prozesse des Bildens musikalischer Begriffe⁹ ein leiblich-bewegtes Erschließen von dem, was im musikalischen Vollzug als gestaltung und strukturhaft hervortritt, von basaler Bedeutung ist. Hierfür wird der Bewegungsbegriff nach leibphänomenologischem Verständnis an den Verstehensbegriff angenähert, Verstehen als Bewegung und Bewegung als Weise der vorsprachlichen Reflexion begriffen.

Angeknüpft wird dabei zum einen an Literatur aus dem Bereich der Rhythmik, Bewegungserziehung oder Tanzpädagogik, zum anderen an Konzeptionen zum Umgang mit Sprache im Musikunterricht und Theorien der Symbolbildung. Im Bereich der Bewegungserziehung und Rhythmik sind dies beispielsweise Publikationen, die der Frage nachgehen, wie das Bewegen zur Musik die Wahrnehmung von Musik zu differenzieren vermag. Zu nennen wären in diesem Zusammenhang unter anderem Autoren wie Barbara Haselbach (vgl. 1993), Michael Furgber (vgl. 2002), Marianne Steffen-Wittek und Eckart Lange (vgl. 2004), Eva Bannmüller und Peter Röthig (vgl. 2005), Helga Tervooren (vgl. 2005), Brigitta Stummer (vgl. 2006) oder Teresa Leonhardmair (vgl. 2014).¹⁰

Der Rolle der körperlich-leiblichen Bewegung bei Prozessen des Verstehens von Musik haben sich weiter bereits die wegweisenden Arbeiten der *Embodiment*-Bewegung gewidmet. Dazu zählen beispielsweise Autoren wie Sabine C. Koch (vgl. 2013), Ivo Ignaz Berg (vgl. 2017) sowie die Autoren des von Lars Oberhaus und Christoph Stange herausgegebenen Sammelbandes *Musik und Körper* (vgl. 2017). Der Fokus liegt auf den jüngeren Embodiment-Konzepten, da sie nicht nur von der Musik als Verkörperung sprechen, sondern auch den Prozess der ›Einleibung‹ von Musik thematisieren. Sie verweisen auf die Verbindung von Prozessen des In-der-Musik-Seins und Zur-Musik-Seins bei der verstehenden Annäherung an Musik. Impulsgebend hierfür sei, so Berg, die Erkenntnis Christoph Richters, dass

9 Hiermit sind auch vorsprachliche bzw. leibliche Begriffe gemeint.

10 Die angeführten Veröffentlichungen beschäftigen sich besonders mit der genannten Fragestellung.

Verkörperung auf die Vorstellung zurückwirke.¹¹ »Embodiment zeichnet sich aus durch den Doppelcharakter einer Einschreibung von Musik in den Leibkörper und von Leibkörperlichkeit in geformte Musik.«¹² Wolfgang Rüdiger versteht daher das musikalische Erlebnis als »Ein- und Verkörperung von Musik«.¹³ Obwohl sich alle Ansätze der Embodiment-Theorie, so sagt Sabine C. Koch, auch auf Merleau-Pontys Leibphilosophie beziehen, gingen sie dennoch nicht ausreichend auf die »dynamischen und qualitativen Aspekte«¹⁴ von Bewegung ein. Es lohne sich daher, so Koch, die bestehenden Embodiment-Ansätze im Hinblick auf eine Vertiefung in den Leibbegriff weiterzuführen.¹⁵ Sie schlägt außerdem vor, Embodiment besser als »Leiblichkeit« zu übersetzen.¹⁶

»Embodiment bezeichnet Leibphänomene, bei denen dem Körper als lebendigem Organismus, seinen Bewegungen und Funktionen sowie der Interaktion von Leib und Umwelt eine zentrale Rolle im Rahmen der Erklärung von und den Wechselwirkungen mit Denken, Wahrnehmen, Lernen, Gedächtnis, Intelligenz, Problemlösen, Affekt, Einstellungen und Verhalten zugewiesen wird.«¹⁷

Als Konsequenz aus der beschriebenen Verwobenheit von Leib und Musik entwickelt Berg die entscheidende Frage, die auch für die vorliegende Arbeit ausschlaggebend ist: »Sind körperliche Bewegungen zur Musik und beim Musizieren auch Teil eines kognitiven, strukturellen Verstehens von Musik?«¹⁸ Auf der Suche nach einer Antwort hierauf, liegt der Fokus dieser Darstellung jedoch nicht, wie bei Berg, auf neuropsychologischen Erkenntnissen, sondern vielmehr auf Erkenntnissen der Leibphänomenologie und Symboltheorie, die für eine Anwendung im musikpädagogischen Praxisfeld handhabbar gemacht werden sollen.

Interessant ist im Zusammenhang mit dieser Fragestellung auch ein Blick auf Nachbardisziplinen, wie der Tanz-, Sport- oder Bewegungspädagogik. Hier sind es unter anderem Publikationen von Andreas M. Marlovits (vgl. 2001), Ommo Grupe und Michael Krüger (vgl. 2007), Sabine Gehm, Pirkko Husemann und Katharina von Wilcke (vgl. 2007), Carla Hannaford (vgl. 2008) oder Beate Schüler (vgl. 2014), die für den musikpädagogischen Bereich wichtige Impulse geben.

Auch die Frage, inwiefern sich Musik überhaupt durch das Medium der Wortsprache erschließen lässt, gilt längst als ein wichtiger Bestandteil des musikpäd-

11 Vgl. Berg 2017, 12.

12 Rüdiger 2017, 286.

13 Rüdiger 2017, 287.

14 Koch 2013, 4.

15 Vgl. Koch 2013, 18. Koch fordert, »dass sich die Embodiment-Forschung noch umfassender in Richtung einer Leiblichkeitsforschung entwickeln muss, da dynamische und kinästhetische Aspekte noch nicht hinreichend berücksichtigt werden.« Koch 2013, 20.

16 Vgl. Koch 2013, 19.

17 Koch 2013, 22.

18 Berg 2017, 13.

agogischen Diskurses zum Musikverstehen. Insbesondere durch Ursula Brandstätters Theorie der »ästhetischen Transformationen«¹⁹ werden Möglichkeiten der Übersetzung musikalischer Sinnstrukturen in andere Symbolformen eruiert. Dabei verweist sie auf die Grenzen der sprachlichen Annäherung. Musik, so Brandstätter, nehme metaphorisch Bezug.²⁰ Der einzig adäquate Weg der sprachlichen Beschreibung von Musik sei also im Metapherngebrauch zu sehen.

»Musikalische Erfahrungen können mit nicht-musikalischen Erfahrungen verknüpft werden. Diese Verknüpfung beruht auf der Übertragung von musikalischen Merkmalen auf nicht-musikalische Merkmale. Diese Übertragung – sie beruht auf Analyse, Abstraktion, Vergleich und Zuordnung von Merkmalen – bedarf nicht notwendiger Weise der Sprache (viele Wahrnehmungsprozesse laufen unabhängig von begriffsbildenden sprachlichen Prozessen ab).«²¹

Der beschriebenen metaphorischen Bezugnahme steht Brandstätter zufolge ein »involvierendes Hören«²² gegenüber, bei dem wir uns als »Mittelpunkt der Wahrnehmung«²³ und die Musik als »emotionale[n] Ausdruck«²⁴ erleben.

Diese These, dass allein der metaphorische Sprachgebrauch geeignet ist, um Erkenntnisse über Musik zu gewinnen, vertreten neben Brandstätter auch Jürgen Oberschmidt (vgl. 2011) sowie Bernd Enders und Gerhard Schmitt (vgl. 2013). Besonders Oberschmidt entwickelt eine Konzeption zum Umgang mit Metaphern für den musikpädagogischen Anwendungsbereich.

In der vorliegenden Darstellung werden Erkenntnisse der phänomenologischen Sprachtheorie Merleau-Pontys sowie der Symboltheorie von Emil Cassirer und Susanne K. Langer in den Diskurs zum Umgang mit Musik durch Sprache eingeflochten. Damit soll einmal mehr begründet werden, warum der metaphorische Sprachgebrauch für ein Sprechen über Musik als adäquat betrachtet werden kann.

Diese Arbeit zeigt auf, dass sich die leibphänomenologische Perspektive besonders eignet, um musikpädagogische Konzeptionen zur Rolle der Bewegung und Konzeptionen zum metaphorischen Sprachgebrauch fruchtbringend zusammenzuführen. Dies wird zum einen anhand einer Vertiefung in phänomenologische Kernbegriffe und zum anderen durch die Generierung einer, auf die Musikpädagogik bezogenen, Theorie des leiblichen Lernens verdeutlicht.

19 Vgl. Brandstätter 2008 und 2013.

20 Vgl. Brandstätter 2004, 148.

21 Brandstätter 2004, 149f.

22 Sie spricht auch vom »involvierende[n] Charakter der musikalischen Wahrnehmung«, Brandstätter 2004, 150.

23 Brandstätter 2004, 151.

24 Brandstätter 2004, 152.

Eine Ausweitung des Verstehensbegriffes auf den Bereich des Empfindens und Wahrnehmens erfolgt im Besonderen durch den französischen Phänomenologen Maurice Merleau-Ponty. Als dessen Hauptwerk zur Leib- und Wahrnehmungstheorie gilt die *Phänomenologie der Wahrnehmung* (1945, 1966 ins Deutsche übersetzt). Er ergründet darin das *Wie* von Verstehensprozessen, indem er aufzeigt, dass bei dem Verhältnis von *Ich* und *Welt* von Wechselwirkungen auszugehen ist. Dass das Sein des Menschen immer als ein Zur-Welt-Sein zu verstehen ist, bringt Merleau-Ponty mit dem Begriff des Leibes zum Ausdruck.

Auf das Potential des Leibbegriffes für die Musikpädagogik haben bereits Autoren wie Werner Pütz (vgl. 1990), Rudolf zur Lippe (vgl. 1990), Christoph Richter (vgl. 1987 und 1995), Jürgen Vogt (vgl. 2001), Matthias Flämig (vgl. 2004), Christoph Khittl (vgl. 1997 und 2007), Lars Oberhaus²⁵ (vgl. 2006 und 2017) und Constanze Rora (vgl. 2010 und 2014) aufmerksam gemacht.²⁶ Mit Bezug auf phänomenologische sowie auf philosophisch-anthropologische Erkenntnisse beklagen sie mehrheitlich, dass der Begriff Leib beziehungsweise Körper²⁷ im Kontext musikalischer und musikpädagogischer Praxis in den letzten Jahren zunehmend in Vergessenheit geraten und dass seine Bedeutung für Verstehensprozesse bisher unterschätzt worden ist. In ihren Forschungen beziehen sie sich auf deutschsprachige Theoretiker der letzten 20 Jahre aus den Bereichen Philosophie und Pädagogik/Erziehungswissenschaft wie Helmuth Plessner, Bernhard Waldenfels, Klaus Mollenhauer oder Käthe Meyer-Drawe. Insbesondere auf die Schriften von Waldenfels und Meyer-Drawe soll im Rahmen dieser Arbeit Bezug genommen werden, da diese Autoren philosophische Erkenntnisse zur Leiblichkeit im Bereich der (Musik-)Pädagogik zur Anwendung bringen.

Dass wir die Welt nie »in völliger Transparenz vor Augen«²⁸ haben und vielmehr immer mit ihr verwoben bleiben, darauf habe insbesondere die französische Phänomenologie aufmerksam gemacht, so Rüdiger Müller. Auch die philosophische Anthropologie in Deutschland – insbesondere mit Helmuth Plessner und seiner Unterscheidung in Körper-haben und Körper-sein – hat sich mit diesen Fragen beschäftigt.²⁹

25 Oberhaus bietet in seiner Schrift *Musik als Vollzug von Leiblichkeit* (2006) einen Überblick darüber, wer sich bisher mit dem Leibbegriff auseinandergesetzt hat.

26 Auch hier beziehen sich die genannten Jahreszahlen lediglich auf Werke, bei denen der Leibbegriff eine besondere Rolle spielt. Die Leibtheorie beeinflusste jedoch auch weitere, hier nicht aufgezählte Arbeiten der genannten Autoren.

27 In der musikpädagogischen Literatur ist sowohl von Leib als auch von Körper die Rede, wobei der Leibbegriff noch stärker betont, dass es gerade die Abgrenzung zwischen Körper und Musik ist, die im Hinblick auf Verstehensprozesse zu Missverständnissen geführt hat.

28 Müller 2004, 63.

29 Vgl. Müller 2004, 63. »Der Mensch ist zentrisch in einer Welt verankert, zu der er sich zum Zentrum seines Seins aus verhält, und er ist zugleich diesem Zentrum und der von ihm aus erschlossenen Welt *gegenüber* positioniert, exzentrisch.« Müller 2004, 64; Herv. im Original.

»Sich des eigenen Lebens und Tuns bewusst werdend, greift das menschliche Subjekt strukturierend ein in diejenigen Prozesse, von denen es selbst strukturiert wird.

In dieser wechselseitigen Verschränkung von Reflexion und Vollzug konstituiert sich die menschliche Erfahrungswelt als eine durch und durch gedutete, gestaltete, künstliche Welt, d.h. als eine kulturelle Welt, die dennoch gebunden bleibt an unser leiblich-sinnliches Verhältnis zu den Dingen und zu uns selbst.«³⁰

Symbolische Strukturierungen sind in einem Bereich anzusiedeln zwischen reflexiver Ordnung und Hingabe an die Wahrnehmung der Sachen (hier der Musik) in ihrem ursprünglichen Erscheinen und leiblichen Sein.³¹ Diesen Zwischenbereich gilt es im Hinblick auf Prozesse des Musikverstehens zu erschließen.

Aus leibphänomenologischer Sicht ist Verstehen etwas Vorläufiges und Unabgeschlossenes. Dies erklärt, warum sich die Begriffe Lernen und Verstehen so nahestehen. Bildung wird hier nicht länger nur als beständiger Wissens- und Kompetenzzuwachs verstanden. Vielmehr spielen Momente des Infragestellens ebenso für das Verstehen eine Rolle. Diese Richtung wird bereits von der Theorie der ästhetischen Erfahrung, der ästhetischen Erziehung eingeschlagen (beispielsweise mit Gerhard Schneider 1988). Nach Hans-Rüdiger Müller ist ästhetische Erfahrung eher etwas, was Bildung negiert, indem sie Schon-Verstandenes wieder in Frage stellt. Daher fordert er zum Überdenken des Bildungsbegriffs auf und sucht nach einem Begriff, der Gewohnheiten und blindes Übernehmen ausschließt.³² In diesem Sinne fragt auch Eva Bannmüller: »Wie lassen sich Ausdrucksqualitäten entwickeln und freisetzen? Und wie lassen sich Kinder von Normen, Kopien, Gewohnheiten, Klischees wegführen und zu selbstständigen Darstellungsformen bringen?«³³ Sie sieht die Aufgabe ästhetischer Erziehung darin, »sich als ein Stück didaktisch inszenierter Lebenswirklichkeit«³⁴ zu verstehen. Insbesondere für eine leibphänomenologisch fundierte Musikpädagogik wird daher die Lebenswelt zu einem zentralen Begriff. Als Schlüssel für die Verbindung von Schule und Lebenswelt des Kindes lässt sich der Erfahrungsbegriff betrachten. Schon Karl Heinrich Ehrenforth rät, den »Schritt von der Hermeneutik des Text-Verstehens zur Phänomenologie der Lebenswelt«³⁵ zu gehen. Die ästhetische Erziehung plädiert daher dafür, Fächer wie Musik und Sport als »ausgleichende Fächer« nicht mehr nur den »kopflastigen« Fächern gegenüberzustellen und stattdessen die Leiblichkeit als Grundlage jeglicher Wahrnehmungserziehung und ästhetischer Erziehung überhaupt zu

30 Müller 2004, 65.

31 Vgl. Müller 2004, 65.

32 Vgl. Müller 2004, 75.

33 Bannmüller 2005b, 111f.

34 Bannmüller 2005b, 117.

35 Ehrenforth 2001, 11.

verstehen.³⁶ Umso sinnvoller erscheint es, dem Begriff der Wahrnehmung als Erkenntnisweise so auf den Grund zu gehen, wie die Phänomenologie es tut.

Wie bereichernd philosophisch-phänomenologische Erkenntnisse für die Musikpädagogik sein können, zeigt die Dissertationsschrift *Tonwahrnehmung und Musikhören* von Josephine Geisler (vgl. 2016). Mit dem Ziel, »das musikalische Verstehen zu verstehen«,³⁷ setzt sich die Autorin intensiv aus philosophischer Perspektive mit dem Begriff des Musikhörens und der »Tonwahrnehmung« auseinander. Aufbauend auf die These Edmund Husserls, dass der Wahrnehmung bei Erkenntnisakten eine Vorrangstellung einzuräumen ist, geht sie in phänomenologischer Manier mit der Frage: »Was ist Musik«³⁸ auf die *Sache selbst* zurück. Sie befragt Theoretiker, die sich mit Husserls Schriften kritisch auseinandergesetzt haben, wie Martin Heidegger, Helmuth Plessner und Günther Anders, um letztlich die aus dem philosophischen Diskurs gewonnenen Erkenntnisse im Gebiet der Musik zum Tragen zu bringen. Dabei stellt auch sie heraus, dass Musikverstehen untrennbar an den leiblichen Vollzug gebunden und als eine Antwort auf die erlebte musikalische Bewegtheit zu verstehen ist. »Musikalisches Verstehen besteht in einer Bewegungsumsetzung von musikalischer Bewegung in leiblich-seelische Bewegtheit.«³⁹ Auch die vorliegende Arbeit will die von Geisler beschriebene Bedeutung der Leiblichkeit für Fragen des Musikverstehens unterstreichen, tut dies jedoch in Bezugnahme auf die Leibtheorie von Maurice Merleau-Ponty,⁴⁰ da sie sich besonders dem Zusammenhang zwischen leiblich-körperlicher Bewegung und Musikverstehen widmet. Der Bogen wird dabei bis hin zur konkreten musikpädagogischen Praxissituation gespannt, weshalb hier auch der Begriff des Lernens unter leibphänomenologischem Blickwinkel betrachtet wird.

Mit dem Lernen als musikpädagogischem Kernthema haben sich bisher die Autoren Michael Dartsch, Georg Brunner und Mechthild Fuchs beschäftigt, Namen, die insbesondere im Zusammenhang mit der Konzeption des *Aufbauenden Musikunterrichts* zu nennen sind. Lina Oravec und Anne Weber-Krüger geben im Sammelband *Musiklernen in der Grundschule* (vgl. 2016) einen Überblick, welche musikpädagogischen Publikationen sich in den letzten Jahren dem Lernbegriff gewidmet haben. Im Rahmen dieser Arbeit soll an ihre Überlegungen angeknüpft, der Lernbegriff jedoch stärker mit dem Verstehensbegriff ins Verhältnis gesetzt und die leibphänomenologische Perspektive auf das Themenfeld erschlossen werden. Auf die Bedeutung des leiblichen Lernens beim Umgang mit Musik machen bereits

36 Bannmüller 1988, 50.

37 Geisler 2016, 15.

38 Geisler 2016, 11.

39 Geisler 2016, 83.

40 Auf die Leibtheorie Merleau-Pontys wird in der Arbeit von Josephine Geisler möglicherweise deswegen nicht eingegangen, weil sich Merleau-Ponty selbst nur sehr wenig mit dem Gebiet der Musik – eher mit dem der Malerei – befasst hat.

Constanze Rora und Cathleen Wiese (vgl. 2014) in ihrer Weiterentwicklung der *Verständigen Musikpraxis* aufmerksam. Sie reflektieren das Verhältnis von Leiblichkeit und diskursivem Lernen mit Blick auf die konkrete Praxis des Grundschulmusikunterrichts. Weiter sind es insbesondere die Erkenntnisse der Pädagoginnen und Erziehungswissenschaftlerinnen Käthe Meyer-Drawe (vgl. 2008), Klaudia Schultheis (vgl. 1998) und Ursula Stenger (vgl. 2002), die im Hinblick auf eine Aufarbeitung des Themenfeldes des leiblichen Lernens im Kindesalter für die Musikpädagogik interessant sind.

Zusammenfassend sollen nun einige Fragen für die Lektüre mit auf den Weg gegeben werden, die für das Verfassen dieser Dissertationsschrift handlungsleitend und strukturgebend waren:

- Wie lässt sich unser Verstehen aus leibphänomenologischer Sicht erklären?
- Wie lässt sich Musik aus leibphänomenologischer Sicht beschreiben und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Art und Weise des Verstehens von Musik?
- Wie empfinden wir Musik, wie nehmen wir sie aus leibphänomenologischer Sicht wahr?
- Welche Rolle spielt die Sprache beim Begreifen von wahrgenommenen musikalischen Sinnzusammenhängen?
- Was bedeutet Lernen und Verstehen aus leibphänomenologischer Sicht und wie lässt sich dieser Betrachtungswinkel auf den Musikunterricht übertragen?
- Inwiefern kann durch den Bewegungsbegriff eine fruchtbringende Verbindung aus Leibphänomenologie und Musikpädagogik gelingen?
- Wie verhalten sich ein leiblich-bewegter Nachvollzug und eine reflexiv-sprachliche Distanz zum musikalischen Erleben im Prozess des Verstehens von Musik? Schließen sich Bewegen und Sprechen gegenseitig aus? Oder kann es auch ein Sprechen *als Bewegung* geben?
- Wie zeigen sich Momente des leiblichen Lernens und Verstehens von Musik und lassen sich diese in unterrichtlichen Situationen hervorrufen?

Im ersten Teil der Arbeit wird die Herkunft und Bedeutung des Leibbegriffes nachvollzogen. Weiter wird »Leib« ins Verhältnis gesetzt zu Begrifflichkeiten wie Wahrnehmen, Sprechen, Bewegen, Lebenswelt, Verstehen, Lernen und Begreifen, die für die Aufbereitung des Topos des Leibes und der Leiblichkeit für den musikpädagogischen Kontext relevant sind.

Merleau-Ponty beschreibt den Umgang der Phänomenologie mit Begriffen als umkreisende Bewegung. Er spricht im Hinblick auf Themenkerne auch von konzentrischen Kreisen, die sich mit anderen Themenbereichen überschneiden. »Es gibt keine übergeordneten und keine untergeordneten Probleme: alle Probleme

sind konzentrische.«⁴¹ Merleau-Ponty bringt hier das Phänomen zum Ausdruck, dass eine gedankliche Vertiefung in ein Problem stets dazu führt, dass seine Bezüge zu anderen Themenfeldern umso vielfältiger werden. Da die Phänomenologie von diesen Verzweigungen ausgeht, kennt sie keine hierarchischen Strukturen von Begriffen. Einzelne Aspekte und Begriffe betrachtet sie daher wiederholt aus verschiedenen Blickwinkeln, in ihren variierenden Bezügen.

Das Prinzip der Wiederholung ist nicht nur strukturgebend für die Musik, sondern auch im Hinblick auf musikalische Verstehensprozesse ohne Ersatz. Seine gestaltbildende und wesensbestimmende Wirkkraft wird im Rahmen der vorliegenden Untersuchung bewusst als Forschungsmethode eingesetzt. Begriffe wie Intentionalität, Bewegung, Lebenswelt, Gewohnheit und Spontaneität, Struktur und Gestalt werden wiederholt aufgegriffen, im Laufe des Textes in jeweils neuen Zusammenhängen eingebunden und erschlossen.

Bevor die Ergebnisse der Begriffsarbeit im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit im Bereich der Musikpädagogik Anwendung finden, soll mit der Frage nach dem Phänomen Musik vorab geklärt werden, warum es wichtig ist, sich mit dem Verstehensbegriff im musikpädagogischen Kontext kritisch auseinanderzusetzen und welche Art des verstehenden Umgangs mit Musik überhaupt angemessen sein kann. Hier wird an Gedanken von Christian Grüny (vgl. 2014) und Susanne K. Langer (vgl. 2018) angeknüpft.

Die Strukturierung, die dem pädagogischen Praxisfeld eigen ist, macht eine durch und durch leibphänomenologische Betrachtung der Prozesse Verstehen, Lernen und Begriffsbildung schwer. Nachdem die Begriffe in ihrer Bedeutung geweitet wurden, sollen sie jedoch nicht einem pädagogischen Fehlschluss anheimfallen, nicht durch die pragmatischen Rahmenvorgaben erneut als schulpädagogische Schlagwörter eine Einengung erfahren. Sie sollen weder für einseitige pädagogische Zwecke genutzt noch durch die Situation der Bewertung außer Kraft gesetzt werden. Im Rahmen dieser Untersuchung wird versucht, die Erkenntnisse der Symboltheorie von Ernst Cassirer und Susanne K. Langer zu nutzen, um eine Lösung für die gesuchte Verbindung von phänomenologischen Thesen mit der Struktur der pädagogischen Situation zu finden. Denn wenn Prozesse der Begriffsbildung allgemein als Symbolbildungen betrachtet werden, die bereits auf nichtdiskursiver Ebene beginnen, lässt sich die Begriffsbildung insgesamt auch auf den vorsprachlichen Bereich ausweiten. Musikalische Begriffsbildung ist, so betrachtet, nicht Ziel oder Endpunkt einer Auseinandersetzung mit Musik, sondern vielmehr Auslöser und Antrieb. Dies untermauert letztlich die These, dass Verstehen von Musik bereits im vorsprachlichen Bereich, mit dem Wahrnehmen und Empfinden von Musik, beginnt. »Durch die enge Umfassung von lebensweltlich Konkretem und wesensmäßig Allgemeinen, lässt sich die phänomenologische

41 Merleau-Ponty 1966, 466.

Methode nicht von ihrem Gegenstand loslösen. [...] Sie ist eine *Bewegung* und eher Weg als Ziel.«⁴² Das leibliche Lernen wird daher als Quelle und Weg musikalischer Begriffsbildung verstanden. Es handelt sich um Momente von musikalischen Verstehensbewegungen, die niemals zu einem Ende gelangen, die es vielmehr gilt in Bewegung zu halten.

Die geschilderte Herangehensweise schlägt sich in folgender Struktur der Arbeit nieder: Das Kapitel 2 führt in die Denkströmung der Phänomenologie ein. Um im weiteren Verlauf den Schwerpunkt auf die Wahrnehmungs-, Leib- und Sprachtheorie von Merleau-Ponty zu legen, wird danach gefragt, wie sich Merleau-Pontys Ansatz zur gesamten Strömung und insbesondere zur Transzendentalphilosophie Husserls verhält.

Aus phänomenologischer Sicht existiert Musik nur durch ihren Vollzug. Die Kapitel 3 und 4 sollen daher klären, ob es überhaupt möglich ist, Musik als Gegenstand zu begreifen. Da es das Phänomen Musik notwendig macht, werden hier die Vollzugsweisen Empfinden, Wahrnehmen und Erkennen im Hinblick auf Musik phänomenologisch betrachtet. Weiter wird untersucht, worin die Nähe zwischen Leib und Musik begründet liegt. In diesem Zusammenhang werden die Aspekte Zeitlichkeit, Räumlichkeit und Bewegung besonders vertieft.

Die Frage, wie Umgangsweisen mit Musik bewusst so gestaltet werden können, dass leibliches Lernen und Verstehen bewirkt werden, ist Hintergrund der Kapitel 5 und 6. Es wird untersucht, welche Rolle der Sprache hierbei zukommt und welche Möglichkeiten der vorsprachlichen Begriffsbildung beim Umgang mit Musik bestehen.

Kapitel 6 entfaltet beispielhaft konkrete Beobachtungen im musikpädagogischen Praxisfeld. Hierbei wird vor allem die Frage verfolgt, inwiefern die Beobachtungen im beschriebenen Praxisprojekt auf erfolgtes leibliches Lernen und Verstehen von Musik schließen lassen. Insbesondere die Möglichkeiten, Musik mit Hilfe von Wortsprache oder Bewegung zu erschließen, werden einander vergleichend gegenübergestellt und miteinander in Beziehung gebracht.

42 Seewald 1992, 200; Herv. im Original.