

Guru-Shishya Parampara
Europäische Verstehenswege zur indischen Musikerziehung*

„Der Glaube an die Individualität –
ob man ihn wohl weglassen könnte!“

Friedrich Nietzsche 1875

Musik macht Sinn. Die Frage ist nur: welchen? Wenn Musik weder als natur- oder gottgegeben noch als universale Sprache der Menschheit (vgl. Kopiez 2004), sondern als Ausdruck von Kultur aufgefasst wird, dann lässt sich diese Frage nicht ein für alle mal beantworten. Sie muss unter dieser Voraussetzung kulturgebunden, also unter Berücksichtigung des jeweiligen kulturellen Kontexts, in den die Musik als soziale Praxis eingebettet ist, beantwortet werden. Eine solche „Analyse *kultureller Verhaltensweisen* ist die eigentliche Domäne der als Kulturwissenschaft begriffenen Musiksoziologie“ (Blaukopf 1996:3).

In dieser kultursoziologischen Perspektive kommt insbesondere dem Lehren und Lernen von Musik eine hohe Bedeutung zu. Hier, in der Praxis musikalischer Wissensvermittlung, wird der Grundstein für die Reproduktion einer Musikkultur gelegt. Hier zeigt sich nicht nur, wie mit Klängen Sinn verbunden wird; hier zeigt sich auch, in welchen sozialen Beziehungsformen musikalisches Wissen durch das Nadelöhr der Erziehung an die nächste Generation weitergegeben wird. Im Anschluss hieran stellen sich zwei weitere Fragen: Gibt es einen Bedeutungszusammenhang zwischen der sozialen Form der Wissensvermittlung und ihrem musikalischen Inhalt, und: Welche kulturellen Wertvorstellungen werden im Was und Wie der Wissensvermittlung zum Ausdruck gebracht?

Kulturen vergleichen

Interessant ist das Thema Erziehung auch als Gegenstand des Kulturvergleichs. Erziehung - also im engeren Sinne der Einfluss, den Erwachsene auf Kinder und Jugendliche ausüben (vgl. Durkheim 1987:51) – ist nicht nur ein Mittel, „mit dem die Gesellschaft immer wieder

* Teile dieses Textes habe ich 2009 in mein Buch "Indien und Europa. Ein kultur- und musiksoziologischer Verstehensversuch" integriert; vgl. Kurt 2009: 133-158.

die Bedingungen ihrer eigenen Existenz erneuert“ (Durkheim 1973:46), sie ist auch zugleich eine anthropologische Notwendigkeit: „Der Mensch wird erst Mensch durch Erziehung“ (Kant 1968:699). Die Antworten auf die Fragen ‚Was bedeutet Erziehung?‘ und ‚Wer erzieht wen wie auf was hin?‘ sind indes in unterschiedlichen Kulturen unterschiedlich ausgefallen.

Als sozialanthropologische Konstante, die sich in kultureller Variabilität manifestiert, eignet sich das Thema Erziehung als tertium comparationis für kulturvergleichende Studien. Kulturwissenschaftlich betrachtet ist das tertium comparationis – das gemeinsame Dritte, auf das hin das Gleiche, Ähnliche und Ungleiche zweier Kulturen in ein Verhältnis gesetzt werden kann (vgl. Matthes 1992) – ein unverzichtbares Forschungsinstrument. Es gibt der Operation des Vergleichens ein Aussichtsplateau, um aus einem gewissen Abstand und in einer bestimmten Perspektive die Nähe beziehungsweise Ferne zweier Kulturen in den Blick nehmen zu können. Ohne den Vergleichspunkt Erziehung wären die nachstehenden Überlegungen gleichsam aussichtslos. Im Grunde geht es im Folgenden zwar nur um die musiksoziologische Analyse einer indischen Beziehungsform (Guru-Shishya Parampara). Weil aber das Verstehen des kulturell Fremden vom Eigenen ausgehen muss, ist in diesen Bezug auf Indien zwangsläufig auch Europäisches miteingemischt. Insofern können meine Gedanken über das Guru-Shishya-Verhältnis nicht nicht kulturvergleichend sein. In diesem Sinne begegne ich dem mir fremd Erscheinenden nicht unmittelbar, sondern immer schon vor dem Hintergrund meiner alltagsweltlichen und wissenschaftlichen Vorverständnisse (bereits existierende Indienbilder miteinbegriffen). Das kulturell Fremde lässt sich nur von diesen Vorverständnissen her anvisieren; in der Form eines Vergleichens, das Verhältnisse formiert: Was ist gleich? Was ist ähnlich? Was ist anders? Und wenn dieses Vergleichen methodisch kontrolliert durchgeführt werden soll, dann ist hierfür ein Orientierungspunkt vonnöten, durch welchen sich Eigenes und Fremdes voneinander trennen und aufeinander beziehen lassen. In diese Position des tertium comparationis rückt hier die Erziehung bzw. Musikerziehung ein, definiert als die Aufgabe, die theoretischen und praktischen Aspekte einer bestimmten (Musik-)Kultur an die nachwachsende Generation weiter zu geben.

In jeder Bezugnahme auf fremde Kulturen schwingt, meistens mehr implizit als explizit, ein, meistens mehr positives als negatives, Selbstbild mit. Wenn ein Deutscher behauptet: ‚Die Amerikaner sind oberflächlich‘, dann ist damit doch vor allem dies gesagt: ‚Die Deutschen, haben Tiefe – und die Amerikaner nicht!‘. Jedes Fremdverstehen vollzieht sich im Rahmen von Wir-Ihr-Unterscheidungen. „Über andere zu reden heißt, über sich selbst zu reden. Die Konstruktion des Anderen ist zugleich die Konstruktion des Selbst“ (Fuchs/Berg 1993:11). Es ist nun aber nicht so, dass die Voreingenommenheit des Verstehenden das Verstehen

unmöglich machen würde. Im Gegenteil: Zum einen ist ein „voraussetzungsloses Erfassen eines Vorgegebenen“ (Heidegger 1993:150) gar nicht möglich. Zum anderen ist das Immer-schon-verstanden-Haben die Bedingung für die Möglichkeit, das eigene Verstehen nicht nur zu hinterfragen, sondern auch Horizont erweiternd über dieses Verstehen hinauszugehen (vgl. Kurt 2004). Es geht beim Verstehen schließlich nicht darum, aus der Subjektivität und Perspektivität des Verstehens herauszukommen. Es geht vielmehr darum, sich methodisch kontrolliert in die Zirkularität des Verstehens hineinzudenken (vgl. Heidegger 1993:153).

Die Perspektivität, die Vorstrukturiertheit und der Vergleichscharakter des Fremdverstehens sind so trivial wie das Ignorieren dieser Aspekte fatal sein kann. Wer nicht weiß, wie er versteht, der weiß letztlich auch nicht, was er versteht. Ein Fremdverstehen, das ohne Vergleichspunkt operiert und nicht auf seine subjektive und soziohistorische Perspektivität reflektiert, gerät schnell ins Fahrwasser undurchschauter Vormeinungen, Werturteile und Interessen. In einem unreflektierten Verstehensprozess läuft das Kulturen vergleichen Gefahr, das Fremde unkontrolliert in den Kategorien der eigenen Kultur zu spiegeln. Wenn in einer solchen Verspiegelung das Unbekannte auf Bekanntes zurückgeführt wird, dann ist dieses Erkennen lediglich ein Wiedererkennen von dem, was man ohnehin schon wusste. Das Vergleichen reduziert sich dann auf die Form des Abgleichens – nach dem Maß des Eigenen (vgl. Matthes 1992:83). Eine Blume aus dem Garten der eigenen Kultur pflücken, und dann feststellen, dass es so etwas in der fremden Kultur nicht gibt, taugt nicht als Methode des Kulturvergleichs. Ein methodisch kontrollierter Kulturvergleich muss, um im Bild zu bleiben, den Boden, in dem die Blume wurzelt und den Himmel, dem entgegen sie ihre Blüten treibt, miteinbeziehen. So vorgehend, kann das zu Vergleichende im Lichte seines Gewordenseins, seiner Gebrauchsweise und seines Wertbezugs gesehen werden. Daraus ergibt sich die Forderung für den Kulturvergleich, alles in dem ihm eigenen Sinnzusammenhang zu sehen; das Eigene, Vertraute genauso wie das Fremde, Unvertraute. Weil der Weg zum Verstehen des Fremden notwendigerweise über das Eigene führt, beginnt das methodisch kontrollierte Fremdverstehen vorzugsweise bei der Besinnung auf das Eigene. Eine klare und deutliche Vorstellung von dem, was man für das Eigene hält, bietet nach wie vor den besten Ansatzpunkt für eine trennscharfe Abhebung des Anderen vom Eigenen. (Dabei gehe ich, wie in den Kulturwissenschaften heute üblich, davon aus, dass es sich erstens bei diesem Eigenen nicht um etwas Essentielles, sondern um kontingente Konstruktionen handelt und dass sich zweitens Eigenes und Anderes nicht getrennt voneinander, sondern im wechselseitigen Bezug aufeinander herausbilden. Vgl. Kurt 2007a, Matthes 1992)

Am Menschen hängt, zum Menschen drängt doch alles im Abendland

Der Geschichte des Christentums ist ein doppeltes Paradoxon eigen. Einerseits haben sich die Christen in ihrem religiösen Drängen zu Gott wider willen selbst säkularisiert. Sie kamen sich aus der Richtung, in der sie zu Gott strebten, gleichsam als Geisterfahrer, selbst entgegen. Andererseits sind aus den Wurzeln christlicher Selbst- und Weltverneinung weltbejahende Ideologien hervorgegangen, in deren Mitte nun das geradezu als heilig empfundene Ich gravitiert. Nicht beabsichtigt, aber folgerichtig, geht der Glaube an den allmächtigen und allwissenden Schöpfergott über in den Glauben an das vernunftbegabte schöpferische Ich.

Als Beispiel für diesen Prozess kann die Geschichte der Exegese der Heiligen Schriften dienen. Bei dem Versuch, den Worten Gottes einen einheitlichen Sinn zu geben, entwickelte die Kirche einen Kanon von Regeln der Schriftauslegung, der – in Gegenrichtung zur eigentlichen Absicht – zur Historisierung der Heiligen Schriften und zur Einsicht in die Subjektivität und Perspektivität des Interpretierens führte. Die Schrift blieb gleichwohl heilig, als künstlerisches Ausdrucksmittel und kulturelles Gedächtnis des Menschen (- insbesondere im Bereich der Musik, denn hier entwickelte sich in der Verzahnung von Notation und schriftlichem Komponieren die Kunst der abendländischen Mehrstimmigkeit, was wiederum zu einer notenschriftzentrierten Musikerziehung führte). Auf diese Weise transformierte sich der Glaube an Gott in die Wissenschaft vom Menschen und so verwandelte sich schließlich das theozentrische Weltbild in ein anthropozentrisches. In der Orientierung an die Philosophie der Antike und gleichsam hinter dem Rücken seines Bekenntnisses zu einer von Gott geschaffenen Welt erschuf sich das neuzeitliche Denken seine eigene Welt. In seiner Mitte: der Mensch, der wie ein Gott auf Erden kulturschöpferisch tätig wird. Dieses neue Menschenbild hat Giovanni Pico della Mirandola in seiner Akademierede über die Menschenwürde feierlich verkündet (1486). Er lässt Gott das Folgende zu Adam sagen: „Keinen festen Ort habe ich dir zugewiesen und kein eigenes Ansehen, ich habe dir keine dich allein auszeichnende Gabe verliehen, da du, Adam, den Ort, das Ansehen, die Gaben, die du dir wünschst, nach eigenem Willen erhalten und besitzen sollst (...). Ich habe dich nicht himmlisch noch irdisch, nicht sterblich noch unsterblich geschaffen, damit du dich frei, aus eigener Macht, (...) zu der von dir gewollten Form ausbilden kannst“ (Mirandola zitiert in Buck 1996:6).

Als Schwellengestalt zwischen Mittelalter und Neuzeit lässt sich neben Francesco Petrarca zum Beispiel auch Nikolaus von Cues anführen. Das Schöpfertum, von dem er kündigt, klingt im Vergleich zu Mirandello fast unerhaben und würdelos, es enthält aber den Keim für die Kraft, die später als Wille zur technischen Weltbeherrschung den Gang der Geschichte

maßgeblich mitbestimmte. Ein Mensch, der Löffel herstellt, wie die Figur des Idiota in den Dialogen des Cusanus aus dem Jahr 1450, ist ein Schöpfer, ein Gott-Mensch, weil er etwas produziert, für das es weder seitens Gott noch seitens der Natur ein Vorbild gibt. Interessanterweise geht dieser schöpferische Impuls bei Cusanus nicht vom Künstler, sondern vom technischen Laien aus. „Der Löffel, kein Hochprodukt gerade der Kunst, ist doch etwas absolut Neues, ein in der Natur nicht vorgegebenes Eidos, und der schlichte ‚Laie‘ ist der Mann, der das hervorbringt“ (Blumenberg 1999:59).

In der Renaissance wird der Mensch schöpferisch, in diesem Sinne ganz Ebenbild Gottes, und er beginnt, sein Tun und sich als Täter dieses Tuns zu beobachten. Montaignes Selbstbeobachtungen sind in diesem Zusammenhang ein wichtiges historisches Indiz für das Entstehen eines Denkens, das um das eigene Ich kreist. Das Reflektieren des Ichs auf das Ich beginnt mit spürbar schlechtem Gewissen. 1580 wendet sich Montaigne im Vorwort zu seinen Essays wie folgt ‚An den Leser‘: „Lieber Leser! In dem Buche, das ich vorlege, will ich aufrichtig sein. Ich sage dir gleich, dass die Absichten, die ich darin verfolge nur privater und persönlicher Natur sind. Ich habe gar nicht daran gedacht, ob du es brauchen kannst und ob es mir Ruhm einbringt ... So also, lieber Leser, bin ich selber der Gegenstand meines Buches: es lohnt sich nicht, dass du deine Zeit auf einen so gleichgültigen und unbedeutenden Stoff verwendest; also: leb wohl!“ (Montaigne 1993:34). Und man beginnt zu ahnen: Der abendländische Mensch kommt von sich selbst nicht mehr los. Das Ich wird zum Gravitationszentrum seines Seins und damit zum Hauptgegenstand seiner Aufmerksamkeit und Gestaltungskraft - auch seiner erzieherischen.

Europäische Erziehungsideale

Von der Renaissance bis heute stehen die Bemühungen um die Erziehung des Menschen im Spannungsfeld zwischen Vernunft und Natur, Gesellschaft und Individuum, Gemeinsinn und Egoismus. Dabei hat die westliche Pädagogik den Menschen nie isoliert, sondern immer im Wechselverhältnis mit anderen Kräften gesehen: Die italienischen Humanisten des 15. Jahrhunderts tendierten dazu, die Vervollkommnung des Menschen durch das Studium der Literatur und Kunst der Antike in den Dienst einer aktiven und moralischen Lebensweise zu stellen; Locke und Rousseau arbeiteten ihre Erziehungstheorien an der Schnittstelle zwischen Natur und bürgerlicher Gesellschaft aus; die Pädagogik der Philanthropen zielte auf die Produktion fleißiger Staatsdiener; die Aufklärer wollten die Menschen zur Vernunft bringen; die Neuhumanisten strebten nach einer allgemeinen Menschenbildung, in der sich das allseitig gebildete Individuum mit der Totalität der Welt verschränkt, und den Pädagogen der

Gegenwart ist es angesichts der Bildungsfrage insbesondere um die Integration des Individuums in die demokratische Gesellschaft zu tun.

So verschieden diese pädagogischen Theorien auch ansetzen, sie kreisen letztlich doch alle um den gleichen Kern: die Freiheit des Menschen. Diese Freiheit ist zwar keine reine, sondern eine von Zwängen umzingelte – Triebe, genetische Anlagen, natürliche und niedere Bedürfnisse, Unvernunft, Egoismus, auferlegte soziale Rollen, Normen und Werte, Entfremdung, Klassenkämpfe, Naturkatastrophen und Kriege stehen der freien und vernunftgemäßen Selbstbestimmung des Menschen entgegen -, aber es sind genau diese Widerstände, an denen sich Freiheit (als Freiheit von etwas für etwas) verwirklichen kann. Auf die Verwirklichung dieser Freiheit hinzuwirken, hat sich die westliche Pädagogik zum Programm gemacht. Dabei haben sich um den Kernbegriff der Freiheit noch Ausdrücke wie Selbstbestimmung, Autonomie, Unabhängigkeit, Selbstreflexion, Bildung, Mündigkeit, Selbstzucht, Individualität und Selbstständigkeit ankrystallisiert. Die folgenden Zitate, die von der Renaissance bis zur Moderne reichen, verdeutlichen, wie sehr sich die westliche Pädagogik der Erziehung zum Freisein verpflichtet fühlt.

Erasmus von Rotterdam (1466/9-1536): „Bäume wachsen vielleicht von selbst (...), Pferde kommen zur Welt (...), aber Menschen, glaube mir, werden nicht geboren, sondern gebildet“ (Erasmus zitiert in Buck 1996:7).

John Locke (1632-1704): „Jeder Mensch muß früher oder später einmal sich selbst und seiner eignen Leitung überlassen werden, und wer ein guter, tugendhafter und tüchtiger Mann ist, muß in seinem Innern so gemacht werden. Deshalb muß das, was er von der Erziehung mitnehmen soll, was sein Leben beherrschen und bestimmen soll, in sein Herz eingepflanzt werden“ (Locke zitiert in Herrmann 2005:102).

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778): „Laßt die Kindheit im Kinde reifen ... Laß ihn zunächst den Keim seines Charakters in voller Freiheit entfalten“ (zitiert in Knoop/Schwab 1999:47).

Wilhelm von Humboldts Bildungsideal (1767-1835): „die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt in der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1960:235f.)

Maria Montessoris Bildungsideal (1870-1952): „Hilf mir, es selbst zu tun“ (zitiert in Knoop/Schwab 1999:190).

Klaus Schaller (1925*): „Erziehung ist die Hervorbringung und Vermittlung ‚humaner‘ Handlungsorientierung in tendenziell symmetrischen Prozessen gesellschaftlicher Interaktion und Kommunikation unter dem Horizont von Rationalität“ (zitiert in Ostertag 2001:10).

Diese Stimmen stehen für sich – und, im weitesten Sinne, für das Programm der Aufklärung. An den Thesen, dass Kultur die Natur des Menschen überformen muss, Menschen zur Selbsterziehung zu erziehen sind und Mündigkeit auf Freiheit und Vernunft beruht, richtete auch Immanuel Kant seine Beantwortung der Frage *Was ist Aufklärung?* aus: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (Kant 1975:55). Der Wahlspruch der Aufklärung - „Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“! - hat sich tief in das kulturelle Gedächtnis des Abendlandes eingepägt. Heute gehören der Anspruch auf ein eigenes Urteil und die Forderung nach einem selbstbestimmten Leben zu den fraglos geltenden Selbstverständlichkeiten der westlichen Welt. Wenn etwas im Westen unantastbar und über jeden Zweifel erhaben ist, dann ist das die Idee der Freiheit. Entsprechend hoch ist auch die Bereitschaft, die Freiheit zu verteidigen. Wahrscheinlich ist der Glaube an den Wert der Freiheit gegenwärtig der höchste Identifikationspunkt für das westliche Wir. Die hohe symbolische Wertschätzung, die das Abendland der Idee der Freiheit entgegenbringt, darf freilich nicht darüber hinwegtäuschen, dass die gesellschaftliche Praxis den hehren Ansprüchen des Ideals nicht selten nicht entspricht. Insbesondere in der pädagogischen Praxis liegen Anspruch und Wirklichkeit oftmals weit auseinander. Das gilt nicht nur, aber eben auch für Deutschland. Von PISA und anderen aktuellen Problemen des deutschen Bildungssystems einmal abgesehen, kann ich mich in einem natürlich nicht verallgemeinerungsfähigen Rückblick auf meine eigene Schulzeit in den 70er, 80er Jahren an keinen Lehrer erinnern, der mich zur Selbsterziehung erzogen hätte oder mich gar dazu ermunterte, eigene Urteile zu bilden. Das Eintrichtern vorgefertigter Wissens war die Lehrmethode Nr. 1 und wenn ich mich nicht irre, dann ist sie dies auch heute noch. Hinter dem ideologischen Schleier der Freiheit verheißenden Theorien der Pädagogik hat sich eine soziale Praxis eingespielt, die weniger zu aktiver Selbst- als vielmehr zu passiver Fremdbestimmung führt. Zugespitzt formuliert: Die Fluchtpunkte zeitgemäßer Erziehung sind weniger innere Bildung und moralische Handlungsorientierung, als vielmehr äußere Anpassung und marktgängige Leistungsorientierung.

Derartige Divergenzen zwischen Idealem und Realem sind auch kennzeichnend für andere westliche Wertbezüge. Die Idee der Gleichheit und der Glaube an die Wichtigkeit des Individuums stellen ebenfalls selbstverständlich geltende Werte des Westens dar, aber ihre Implementierung im Bereich der Erziehung ist doch eher suboptimal. Die Selektionsmechanismen schulischer Erziehung führen in der Regel nicht zu mehr, sondern zu weniger gesellschaftlicher Gleichheit, und bei der Förderung von Individualität, Kreativität

und Demokratie wird selbst an Kunst- und Musikhochschulen ziemlich viel Zurückhaltung geübt. Auch wenn das Fordern und Fördern von Freiheit, Gleichheit, Individualität und Demokratie faktisch im Missverhältnis zum theoretischen Anspruch steht, dem Bekenntnis zum Ideal ist das eher zu- als abträglich. Nach wie vor sind das Gebot der Gleichheit und der Glaube an das Individuum, das selbstbestimmt und schöpferisch für eine bessere demokratische Gesellschaft tätig ist, Grundwerte westlicher Weltorientierung.

Dieser weit ausholende Rekurs auf zentrale Werte des Abendlandes ist meines Erachtens nötig, um das westliche Denken vor Verteidigungsreflexen, ethnozentristischen Selbstüberhebungen und vorschnellen Verurteilungen zu bewahren, die sich meistens dann einstellen, wenn Abendländer mit Werthaltungen konfrontiert werden, die den eigenen diametral entgegenstehen. Die Besinnung auf den Unterschied zwischen theoretischem Anspruch und empirischer Wirklichkeit soll zudem schrägen Vergleichen zwischen der empirischen Realität des Fremden und Idealvorstellungen des Eigenen entgegenwirken. Vor dem Hintergrund des Verständnisses der eigenen Voreingenommenheit ist es zudem leichter, die Voreingenommenheiten anderer Kulturen zu verstehen. Das Wissen um die Missverhältnisse zwischen abstraktem Ideal und konkreter Wirklichkeit in der eigenen Kultur bewahrt darüber hinaus vor der unkritischen Übernahme von Selbstbildern, die Repräsentanten fremder Kulturen von sich selber zeichnen. Eine gewisse Skepsis gegenüber der Art und Weise, wie sich Kulturen selbst beschreiben, ist jedenfalls in Kulturvergleichenden Studien nie Fehl am Platz.

Verstehende Musiksoziologie

Musiksoziologisches Verstehen zielt einerseits auf die Rekonstruktion des sozialen Sinns, den Menschen mit dem Machen und Hören von Musik verbinden, andererseits auf die idealtypische Konstruktion von Strukturmodellen sozialer Beziehungen und kultureller Wertbezüge, die direkt oder indirekt auf Musik bezogen sind (vgl. hierzu Blaukopfs Weberrezeption 1996). Der Weg zum Sozialen führt in der verstehenden Soziologie über das handelnde Individuum. Diese Vorgehensweise hat Max Weber ‚methodologischer Individualismus‘ genannt. Die Anwendungsbedingungen für diesen Ansatz sind günstig, wenn der verstehende Soziologe und das zu verstehende Individuum derselben Kultur angehören. In diesem Fall vollzieht sich das Verstehen innerhalb einer gemeinsam geteilten Lebenswelt. Was aber ist zu tun, wenn das zu verstehende Individuum einer fremden Kultur entstammt? Wie kann man verstehen, wenn man so gut wie nichts gemeinsam hat?

Die Auseinandersetzung mit den Texten einer fremden Kultur ist dem Verstehen meistens förderlich, kann aber auch in die Irre führen, wenn die Sinnwelt der Texte nicht an der empirischen Wirklichkeit überprüft wird. Auf sichererem Boden bewegt sich das Fremdverstehen, wenn, über das Textstudium hinaus, Handlungsprozesse in der fremden Kultur beobachtet, und, sofern möglich, aufgezeichnet werden können. Dabei reduzieren sich die Möglichkeiten des Missverstehens um so mehr, je näher der Forscher an den Fremden nicht nur räumlich und zeitlich, sondern auch sozial herangelangt.

In diesem Sinne habe ich mich nicht nur gedanklich in die Perspektive indischer Musiker hineinzusetzen versucht. Ich habe mich darüber hinaus in eine fremde soziale Rolle hineinbegeben, um auf diese Weise den kulturellen Sinn einer bestimmten sozialen Situation so unmittelbar wie möglich an beziehungsweise in mir selbst zu erfahren. Angesichts der Unmöglichkeit, die Gedanken und Gefühle anderer unmittelbar mit- oder nachzuerleben, ist diese Methode des ‚rollenübernehmenden Erlebens‘ ein Weg, um das Verstehen, „also den Vorgang, in dem wir aus Zeichen, die uns von außen sinnlich gegeben sind, ein Inneres erkennen“ (Dilthey 1957:319) durch die Erzeugung eigener Erlebnisse Erkenntnis erweiternd ergänzen zu können.

Die Ergänzung der Außen- durch eine Innenperspektive wurde nötig, als ich bei der Erforschung der indischen Musikerziehung mit den Techniken Lesen, Interviewen und Beobachten nicht mehr weiter kam. Die sozialen Regeln des Lehrens und Lernens klassischer indischer Musik blieben aufgrund des gemeinsamen kulturellen Vorverständnis der Handelnden implizit, und die Sinnstrukturen der Musik offenbarten sich mir auch nach vielmaligem Zuhören nicht.

Von meiner Rollenübernahme erhoffte ich mir zweierlei. Einerseits wollte ich das Guru-Shishya-Verhältnis aus der Binnenperspektive des Shishyas erleben (- soweit wie dies einem Fremden eben möglich ist). Andererseits wollte ich den Guru durch mein Nichtverstehen zur Explikation impliziten Wissens bewegen. So setzte ich mein kulturell bedingtes Nichtverstehen methodisch ein, um dem in Selbstverständlichkeit verborgenen Vertrautheitswissen der indischen Musikkultur auf die Spur zu kommen.

Diese Annäherung an das Fremde war im übrigen kein einseitiger, sondern ein wechselseitiger Prozess. Der Fremde ist ja nicht nur Objekt, sondern auch Subjekt des Verstehens. Das heißt, der Andere kann auf mein Fremdverstehen mit seinem Fremdverstehen antworten - und damit das einseitige Verstehen in einen interkulturellen Dialog verwandeln.

Guru-Shishya Parampara

Guru-Shishya Parampara ist eine exklusive soziale Beziehungsform, die bis in die Kolonialzeit hinein in allen Bereichen des Wissens als Kerninstitution indischer Erziehung galt, heute aber im Grunde nur noch in der Sozialwelt der indischen Kunstmusik (und im klassischen indischen Tanz) fortexistiert. Und selbst hier verliert sie an Bedeutung: „A beautiful relationship is fading“ (Shankar 1968:13), diagnostizierte der Sitarist Ravi Shankar bereits Ende der 60er Jahre. Seitdem haben sich durch die Auswirkungen der Globalisierung die Rahmenbedingungen für Guru-Shishya Parampara nicht gerade verbessert. Das ursprüngliche Ideal dieser in Indien nach wie vor hoch angesehenen Sozialbeziehung lässt sich folgendermaßen charakterisieren:

1. Der Guru gilt als gottgleiches Wesen: „Der Guru ist Brahma; der Guru ist Vishnu, der Guru ist Gott Mahesvara; der Guru ist selbst das höchste *brahman*; Verehrung dem herrlichen Guru“ (in Steinmann 1986:249).
2. Der ideale Guru lehrt und lebt unfehlbar und vorbildlich. Er führt den Schüler aus der Dunkelheit ins Licht. „Die Silbe gu bedeutet Dunkelheit; die Silbe ru Zerstörer der Dunkelheit. Weil er die Kraft hat, die Dunkelheit zu zerstören, wird er guru genannt“ (Acaryalaksanam zitiert in Steinmann 1986:252, Übersetzung R.K.)
3. Vom Shishya wird erwartet, dass er seinen Guru achtet und ehrt. Aus dem *Loblied auf den Guru*: „Ehrerbietung dem Guru, der die Wunsch-Gottheit verkörpert (und) dessen Wortes unvergängliche (Lebenskraft) das samsara-Gift unschädlich macht“ (zitiert in Steinmann 1986:248). Und wehe dem, der seinen Guru nicht verehrt: „Der Guru ist Vater; der Guru ist Mutter; der Guru ist Gott Siva; Wenn Siva sich erzürnt, ist der Guru der Erretter; aber wenn der Guru erzürnt ist, bleibt niemand (zur Errettung)“ (Kularnava-tantra XIII.57, in Steinmann 1986:100).
4. Der Shishya soll lernwillig, rezeptiv und ichlos sein und sich in respektvoller Hingabe der Führung des Gurus anvertrauen. In Sankara's Svatmanirupana heißt es: „Meine höchste Zuflucht soll diese sein: Der Fuß, den mein Lehrer auf mein Haupt gesetzt hat“ (zitiert in Neuber 2006:145).
5. Der Schüler lebt im Haus des Gurus. In der Probezeit prüfen beiden Seiten, ob sie sich aneinander binden sollten. Das Guru-Shishya-Verhältnis ist streng hierarchisch strukturiert und beruht auf wechselseitigem Vertrauen. Es tendiert in Richtung Geheimbund und symbiotischer Nichtzweiheit. Der Unterricht erfolgt unentgeltlich; dafür steht der Schüler seinem Lehrer in allen Lebensbereichen zu Diensten. Der Bund zwischen Guru und Shishya ist lebenslänglich. Die Ausbildungszeit dauert mindestens zwölf Jahre. Auch nach dem

Abschluss der Lehrzeit bleibt der Guru gewordene Shishya „ein ergebenen Schüler des eigenen Gurus“ (Neuber 2006:149).

6. Verlässt der Schüler das Haus seines Gurus, so ist er dazu verpflichtet, seinem Lehrer etwas zu geben (Gurudakschina). (vgl. hierzu aus indischer Sicht Singh 2004, Jahan 2002).

Die Praxis hat sich von diesem Ideal mittlerweile weit entfernt, aber nicht so weit, dass ich als deutscher Soziologe im Rahmen einer Feldforschung von einem Guru als Shishya akzeptierbar wäre. Die soziale Rolle des Shishyas blieb mir verwehrt. Es fehlte an allem, nicht nur an Zeit und Talent, sondern insbesondere an innerer Bereitschaft: einerseits der Bereitschaft indischer Gurus, einem deutschen Soziologen aus Forschungszwecken Zutritt zum Allerheiligsten zu gewähren, und andererseits meiner Bereitschaft, sich dem Willen und Wissen eines Gurus ohne Wenn und Aber hinzugeben. Statt Shishya bin ich dann zahlender Schüler in der Bhatkhande Musicschool in New Delhi geworden. Fern ab des für mich unzugänglichen Kerns der Guru-Shishya-Beziehung habe ich also mit der Schülerrolle vorlieb nehmen müssen. Nichtsdestotrotz haben sich die Erfahrungen, die ich einmal wöchentlich für 45 Minuten im Einzelunterricht als Schüler des Sängers Vinod Kumar machen durfte, musikalisch wie soziologisch als sehr ergiebig erwiesen.

Auge in Auge mit dem Anderen

In der ersten Unterrichtsstunde führte mich mein Lehrer vor eine Statue von Saraswati, der Göttin der Musik, des Wissens und des Lernens. „Bow“, sagte er in indischem Englisch (ohne die im Westen üblichen Höflichkeitsformeln), „this is our Goddess“. Keinen Millimeter beugte ich mich. Im Gegenteil: Starr vor Schreck versteinerte ich zu einer Art Freiheitsstatue. Entgegen meinem ersten Impuls zitierte ich dann aber nicht das Hegelianische ‚wir beugen die Knie nicht mehr‘, sondern antwortete mit ethnologischem Gespür für die Situation: „In the West Christians must not bow in front of foreign Gods.“ Das war wahr, betraf mich als ungläubiger Protestant allerdings persönlich nicht. So konnte ich, ohne Unwahres zu sagen oder gegen meine Überzeugung zu handeln, die Aufforderung zur Verrichtung eines religiösen Rituals mit einer religiösen Antwort verweigern – die mein Lehrer, als Hindu, auch problemlos akzeptierte. Dieser Initiationsritus trug weniger religiöse als vielmehr interkulturelle Züge. Er konstituierte ein soziales Verhältnis, das dem Anderssein des Anderen Spielraum gewährte.

Nach der ersten Stunde fragte ich Vinod Kumar, ob er etwas dagegen hätte, wenn ich beim nächsten Mal den Unterricht mit einer Videokamera aufzeichnen würde. Wie erwartet hatte er

nichts dagegen. Damit eröffnete sich mir die Chance, die Erforschung des Lehrens und Lernens indischer Musik sowohl von außen, durch Videoaufnahmen, als auch von innen, durch eigenes Erleben, anzugehen. Bei der Auswertung der äußeren und inneren Daten wendete ich hermeneutische und phänomenologische Methoden an. Die audiovisuellen Daten interpretierte ich als dauerhaft fixierte Zeichen, die von außen sinnlich gegeben sind, hermeneutisch, während ich die Erinnerungen an mein Erleben der Unterrichtsstunde phänomenologisch reflektierte.

Die Videoaufnahme fand am 20.2.2002 zwischen 10:30 Uhr und 11:10 Uhr in der Bhatkhande Music School, New Delhi, statt. Für die vierzigminütige Aufnahme (ohne Schnitt und Schwenk) wählte ich eine Kameraperspektive, die den Lehrenden und den Lernenden von der Seite her zeigt. Links der Lehrer im traditionellen indischen Kurta, rechts der Lernende in Jeans und Polo hemd. Schuhlos sitzen sie sich auf dem Teppichboden mit verschränkten Beinen gegenüber. Zwischen ihnen steht ein Harmonium, mit dem der Lehrer den Gesang begleitet. Der Schüler hat rechts neben sich ein Notenblatt liegen. Im Hintergrund des Unterrichtsraumes ist der Tablaspieler zu erkennen, der mit seiner Doppeltrommel die Gesangsstunde rhythmisch grundiert, und zwar durchgängig, von der ersten bis zur letzten Sekunde des Unterrichts.

Der Musikunterricht beginnt mit Tönen, nicht mit Worten. Über die ersten Harmonium- und Tablaklänge legt der Lehrer dann die Ansage: „First we will sing again Sa Re Ga Ma“. Die Aufforderung zum Tonleiterüben – Sa Re Ga und Ma entsprechen in etwa den europäischen Tönen Do Re Mi und Fa (vgl. aber Kurt 2007b) – ist kaum ausgesprochen, da stimmt der Lehrer auch schon den Grundton Sa an. Sofort versucht der Schüler, das Sa des Lehrers mitzusingen. Der Gesangsversuch gelingt und der Lehrer geht dann sofort weiter zum nächst höheren Ton Re. Intonationsfehler werden vom Lehrer umgehend korrigiert. Dabei wird solange vorgesungen, bis der Schüler die Klänge richtig reproduziert. Während der Lehrer den Schüler auf diese Weise durch die Höhen und Tiefen der Tonleiter führt, kommuniziert der Lehrer nicht sprachlich, sondern ausschließlich musikalisch, mimisch und gestisch.

Aus der Perspektive des Schülers erlebte ich diese Momente als Sprung in eine andere soziale und musikalische Wirklichkeit. Die soziale Intensität und die wortlose Komplexität des unmittelbaren Aufeinanderbezogenenseins waren extrem hoch, der Führungsanspruch des Lehrers war so selbstverständlich wie total und das Leitprinzip der Situation hieß Imitation.

Im Rahmen dieser sozialen Beziehungsform erfuhr ich das Singen als eine Art Verschmelzungsprozess. Das Sich-fallen-Lassen ins Folgen-Müssen führte zu einem Einssein im Klang und damit zu einer Entdifferenzierung der Lehrer-Schüler-Beziehung in einem

musikalischen Einheitsgefühl. Auge in Auge mit dem Anderen und dabei Ton in Ton, ohne genau zu wissen, wo die eigene Stimme im Zusammenklang mit der Stimme des anderen aufhört oder beginnt. Auch die Grenze zwischen Ich und Du verlor dabei deutlich an Kontur; eigenartiger noch: sie war im Grunde gar nicht relevant, weil sich die Gegenwart so weit ausdehnte, dass für Differenzierungen, Reflexionen und Selbstinszenierungen keine Räume blieben. Das war eine neue Erfahrung für mich. In meiner selbst- und notenblattzentrierten Musikerziehung hatte sich ein derartiges Musikempfinden jedenfalls nie eingestellt.

Zwei Welten begegnen sich

Das Gefühl der musikalischen und sozialen Differenzlosigkeit war nur von kurzer Dauer. Es hörte auf zu sein als ich mich am Notenblatt zu orientieren begann. Der Blick auf meine Aufzeichnungen aus der ersten Stunde war nötig, weil ich mir bei einigen Tonleiterübungen die Silbenkombinationen nicht merken konnte. Dadurch blickte ich nun nicht mehr in Richtung Lehrer, sondern in Richtung Notenblatt, was dazu führte, dass der Lehrer die Kontrolle und die Situation ihre Unmittelbarkeit verlor. Hieraus entspann sich dann eine Art Kampf der Kulturen. Während mich der Lehrer wieder und wieder in die Lehrer-Schüler-Blickachse zurückholen wollte, bevorzugte ich immer mehr den Blick aufs Blatt. So wippte die Kommunikation von Ost nach West und West nach Ost. Einmal gelingt es dem Lehrer, meinen Blick vom Blatt zu lösen, indem er seinen ganzen Körper als Ausdrucksfeld benutzt, ein anderes Mal versenke ich mich schreibend ins Papier.

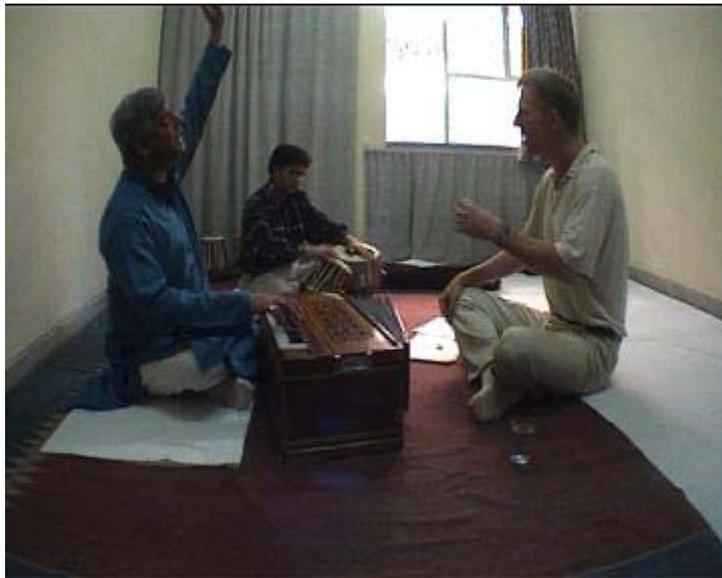




Mein kulturelles Standbein war die Schrift, seins die unmittelbar wechselseitige face-to-face-Interaktion (- das Gegensatzpaar Schriftlichkeit versus Mündlichkeit würde hier zu kurz greifen). Neben unserem kulturellen Standbein setzten wir aber auch, um im Bild zu bleiben, unser interkulturelles Spielbein ein. Das heißt, jeder machte einen Schritt in Richtung des Anderen. So griff der Lehrer im Verlauf des Unterrichts selbst zum Stift, um für seinen Schüler etwas zu notieren.



Der Schüler wiederum hatte am Ende der Stunde Gesten seines Lehrers in sein Verhaltensrepertoire übernommen, insbesondere das Heben der Hände, um während des Singens die Höhe der Töne anzuzeigen.



Interessant ist dabei, dass ich mir in der Unterrichtsstunde selbst weder meiner schriftkulturellen Attitüden noch meiner mimetischen Aneignung einer fremden Gestik bewusst war. Erst die Videoaufnahmen machten sichtbar, wovon ich im Moment des Erlebens in keinsten Weise Bewusstsein hatte.

Dass ich als Schüler von Vinod Kumar vieles über das Lehren und Lernen indischer Musik erfahren konnte, lag einerseits am gemeinsamen Musikerleben, andererseits am wechselseitigen Nicht-Verstehen, das durch die Rollenübernahme sozusagen methodisch evoziert worden war. Das widerborstige Anderssein des Anderen warf beide Seiten auf das ihnen Eigene zurück. Dabei führten sich die füreinander Fremden in ihrer interkulturellen Kommunikation gegenseitig zur Explikation dessen, was in intrakultureller Kommunikation implizit bleiben würde.

Indische Erziehungsideale

Durch meine Erfahrungen mit dem Lehren und Lernen indischer Musik habe ich mich in einen kulturgeschichtlichen Kontext hineinbewegt, der auf Wert- und Wirklichkeitsvorstellungen beruht, die dem Abendland bis heute weitest gehend fremd

geblieben sind, insbesondere dann, wenn es um die Vergleichsgrößen Freiheit und Erziehung geht. Die Freiheit, die der Westen meint, zielt auf selbstbestimmte Lebensführung und vernunftgeleitete Weltgestaltung. Die Freiheit, die der Osten meint, zielt auf die Loslösung von Ich, Vernunft und Welt. Entsprechend verschieden sind auch die jeweiligen kulturellen Erkenntnis- und Erziehungsziele.

Im Abendland wird die Suche nach Wissen und Wahrheit traditionell als denkerische Bewegung des Subjekts in Richtung eines objektiven, subjektunabhängigen Seins konzipiert. Aus diesem Grund ist die Ausbildung des denkenden Ichs immer schon ein Kernaspekt abendländischer Erziehung gewesen. In Indien denkt man vom denkenden Ich eher weniger hoch. Dort gilt es als ein notwendiges Übel, das man im Griff haben beziehungsweise überwinden soll. Die Befreiung vom Ich als Möglichkeitsbedingung für die Erfahrung der Einheit von Selbst und Welt ist immer schon ein Kernpunkt indischer Weisheitslehre gewesen. Als Zeichen guter Erziehung gelten in Indien deshalb auch heute noch: Aufgabe des Ich und Hingabe an den Guru. Die Auffassung, dass nur die selbstlose Hingabe des Shishyas an den Guru zu Wissen und Wahrheit führen kann, hat ihre Wurzeln im Hinduismus. Von dort aus hat sie in Südasien, auch über religiöse Grenzen hinweg, als pädagogisches Grundprinzip weite Verbreitung gefunden – nicht nur im Buddhismus und in der Religionsgemeinschaft der Sikhs, sondern auch im Islam: Bei den Moslems findet die Guru-Shishya-Beziehung in der Ustad-Shagird-Beziehung ihre Entsprechung; im Sufismus bezeichnet man den Guru als Shaikh und den Shishya als Murid (vgl. Slawek 2000:457).

Diese Rollenbeziehungen sind religiös fundiert, reichen aber gleichzeitig auch weit ins Weltliche hinein. Das Zusammenleben von Guru und Shishya (im Haus des Gurus) umfasst alle Bereiche des menschlichen Lebens. Bereits im vedischen Zeitalter zielte sie auf eine Harmonisierung von Überweltlichem und Weltlichem (vgl. Chaube/Chaube 1999:V). So wie der soziale Alltag ins Allerheiligste der Guru-Shishya-Beziehung hineinragte, so diente umgekehrt die Guru-Shishya-Beziehung als Basisschema für indische Sozialbeziehungen. Die gegenseitige Durchdringung von Profanem und Sakralem zeigt sich zudem in der ursprünglichen Verzahnung der Vater-Sohn- mit der Guru-Shishya-Beziehung. Der Guru war der „Angelpunkt des gesamten altindischen Erziehungssystems“ (Kane in Steinmann 1986:8) und er gilt in Indien auch heute noch als Garant für gute Erziehung. Mehr noch: Die altehrwürdige Beziehung zwischen Guru und Shishya dient in weiten Bereichen der modernen indischen Gesellschaft nach wie vor als Rollenmodell für die Gestaltung von Sozialbeziehungen.

Warum kommt dem Guru im indischen Denken eine so hohe Bedeutung zu?

Judentum, Christentum und Islam sind Schriftreligionen. Die dazugehörigen Offenbarungstexte heißen Thora, Bibel und Koran, die Gründerfiguren Abraham/Moses, Jesus und Mohammed. Kennzeichnend für den Hinduismus ist demgegenüber der Glaube, dass die göttliche Wahrheit nicht schriftlich, sondern mündlich offenbart worden ist. Empfangen wurde sie auch nicht von einem, sondern von vielen. Ursprünglich sollen es weise Seher (Rishis) gewesen sein, die das heilige Wissen (Veda) in unmittelbarer Anschauung beziehungsweise Anhörung (Shruti) erfahren haben. Dieser direkte, intuitiv-ekstatisch-visionäre Kontakt mit dem Göttlichen war nur wenigen Seher-Generationen möglich. Mit dem Verlust dieser Verbindung zum Göttlichen wurde es nötig, dass die Rishis als Erben des Veda ihr Wissen um die Wahrheit an ausgewählte Nachfahren mündlich weitergaben (vgl. Steinmann 1986:48). Die Weitergabe unterstand dem Gesetz der identischen Reproduktion: wie der Lehrer, so der Schüler, das heißt Vorgabe und Nachahmung hatten sich Hundertprozent zu entsprechen. Stille-Post-Effekte mussten unbedingt verhindert werden. Die auf lautgetreuer Rezitation beruhende Wissensvermittlung innerhalb einer zum Großteil aus Brahmanen bestehenden Elite wurde so zum Garant für den Fortbestand der Wahrheit (und der Macht der Priesterkaste). Die Exklusivität der oral-auratischen Wissensweitergabe zeigt sich zum Beispiel im Vidya-Sukta, in dem sich das Wissen (Vidya) in personifizierter Form dem Brahmanen anvertraut: „Vidya, fürwahr, trat an den Brahmanen heran (und sprach): Wache über mir! Ich bin deine Schatzkammer. Einem (mich) Geringschätzenden, Unehrliehen (und) Ungezügelden gegenüber sollst du nicht über mich sprechen, damit ich kraftgeladen bleibe“ (zitiert in Steinmann 1986:53f.).

Hier kristallisiert sich ein Bedeutungskern heraus, der nicht nur für das frühe, sondern auch noch für das heutige Indien kennzeichnend ist: Die Wahrheit ist im Guru und ihr Vehikel heißt Guru-Shishya-Parampara. Als Heimstatt der Wahrheit ist der Guru gleichsam ein Gefäß des Göttlichen, aber seine soziale Funktion geht weit darüber hinaus: Der Guru hat die heilige Pflicht, das Licht der Wahrheit an würdige Nachfolger weiterzugeben, die dann ihrerseits als Gurus die Wahrheit der nächsten Generation anvertrauen müssen. Gurus und Shishyas bilden auf diese Weise eine unendliche Kette, deren Glieder lückenlos ineinandergreifen. In der Perspektive des Hinduismus besteht die Wahrheit in einer sozialen Beziehung! Guru-Shishya Parampara ist das soziale Perpetuum Mobile, in dem sich die Wahrheit, aus den Tiefen der Vergangenheit kommend, in Richtung Zukunft bewegt.

Schriftlich ist diese Wahrheit nicht zu übermitteln. „Nur das Wissen, das aus dem Mund des Lehrers (guru) fließt, ist lebendig“ (Shiva-samhita, zitiert in Steinmann 1986:103). Das Wissen steht nicht still, es lebt in den Lehr- und Lernprozessen einer Sozialbeziehung, die in

Form ihrer autopoietischen Selbstreproduktion sozusagen eine Art Durchreiche der Wahrheit ist.

Neben diesem Typus von Guru-Shishya Parampara haben sich in der jahrtausende langen Geschichte dieser Beziehungsform auch Spielarten entwickelt, die dem Shishya eine aktivere Rolle zuweisen. In einigen Traditionen des Hinduismus gilt die höchste Wahrheit, also die Einheit von Atman (Einzelseele) und Brahman (Weltseele), als nicht vermittelbar. Der Guru hat hier durch seine Unterweisungen vielmehr die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass der Shishya die Wahrheit beziehungsweise die Wahrheit den Shishya finden kann. Ein vorrangiges Erziehungsziel ist in diesem Zusammenhang die Brechung des Ich. Nur wenn das Ich überwunden ist, kann das Atman beziehungsweise die Nichtzweiheit von Atman und Brahman erfahren werden. Was das Atman ist, kann letztlich niemand erklären, aber: „Wen er sich erwählt, der kann ihn erfassen, dem enthüllt sich selbst dieser atman“ (KathU II.23 zitiert in Steinmann 1986:70). Auf dem Weg zu diesem intuitiven Wahrheitserleben erlauben einige Texte auch hartnäckiges Nachfragen – „ein Frager wie du soll uns recht sein, o Naciketas“ (KathU. II.9 in Steinmann 1986:68) - und eigenständige Selbsterforschungen. So wendet sich die weise Cudala auf ihrer Suche nach der Erlösung aus dem Kreislauf von Tod und Wiedergeburt nicht an den Guru, sondern an ihr Inneres: „Ich will nun das eigene Selbst erforschen, indem ich mich selbst frage, was ich (wirklich) bin“ (Yogavasistha VI.9.21, in Steinmann 1986:140). Positionen wie diese sind freilich nicht überzubewerten. Prägender für die Geschichte Indiens sind diejenigen Guru-Shishya-Modelle gewesen, die vom Lernenden blinden Gehorsam verlangen und einer dem gemäßen Metapher den Guru als Töpfer und den Shishya als Ton betrachten (vgl. Steinmann 88f.). In dieser Traditionen stehen letztlich auch Neo-Hinduisten wie Ramakrishna - „If by the mercy of the guru egotism vanishes God is seen in his full glory“ (Ramakrishna 2005:1) - und dessen Shishya Vivekananda – „The living secrets must be handed down from Guru to disciple“ (Vivekananda 2006:18).

Als Indien im 19. und 20. Jahrhundert der Unabhängigkeit zustrebte, kritisierten Gandhi, Tagore und Krishnamurti die Guru-Shishya-Beziehung als elitär, hierarchisch, rückwärtsgewandt und antidemokratisch (vgl. Bhattacharya 1998, Krishnamurti 1974). Bezeichnenderweise ging diese Kritik aber wiederum von Menschen aus, die in Indien als Gurus verehrt wurden (und sich auch als solche inszeniert haben). Ganz ohne Guru geht es in Indien dann scheinbar doch nicht.

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist der indische Guru schließlich zu einem erfolgreichen (und gleichzeitig anrühigen) Exportartikel der indischen Kultur geworden. Die Position des Shishyas nehmen nun im Westen Menschen ein, die, weit ab von der religiösen

Grundidee der Guru-Shishya-Beziehung, dem Guru als Gegenleistung für seine spirituellen Dienste Geld anbieten. Wer wem auf diesem umsatzstarken Markt der (schein-)heiligen Erlösungsbedürfnisse und -angebote schadet oder nutzt, ist schwer zu sagen. Mitunter sind diese institutionalisierten Formen interkulturellen (Miss-)Verstehens aber durchaus produktiv. Yoga beispielsweise, ursprünglich eine in Indien entwickelte Erlösungstechnik, die den Menschen aus seiner Ich- und Weltverhaftetheit befreien soll, hat sich im Westen in erster Linie als Anti-Stress-, Gesundheits- und Wohlfühlprogramm etabliert - was im Grunde nicht erstaunlich ist: Kulturell bedingt neigt der Westler ja eher dazu, ein Bad im Ich zu nehmen als das Ich mit dem Bade auszuschütten.

Guru-Shishya Parampara und indische Musikerziehung

Soziale Beziehungsformen sind nicht selbstgenügsam, sondern gehören einem gesellschaftlichen Ganzen an, mit dem sie funktional harmonieren. Das Gesellschaftssystem, in dem klassische indische Musik in der Guru-Shishya-Beziehungsform gelehrt und gelernt wurde, existiert heute nicht mehr. Die Herrschaft der Fürstenhöfe (und der britischen Kolonialherren) endete am 15. August 1947 mit der Unabhängigkeit Indiens. Und mit den Höfen, an denen die Gurus als Schutzbefohlene der Fürsten ihr musikalisches Wissen von einer Generation an die nächste weitergeben konnten, sind auch im Bereich der Musik die institutionellen Rahmenbedingungen für Guru-Shishya Parampara verschwunden. (Zudem etablierten sich neben dem elitären Guru-Shishya-System auch öffentliche Musikschulen. So gründete bereits 1901 Vishnu Digambar Paluskar die Musikschule Gandharva Mahavidyalaya in Lahore.)

Als Guru-Shishya Parampara der institutionelle Boden entzogen wurde (und gleichzeitig alternative Formen der Musikerziehung in Indien Fuß fassten), mussten die indischen Musikgurus ihre soziale Enklave verlassen und sich in einer veränderten Institutionen-Landschaft neu positionieren. Die Gurus wurden gleichsam vom höchsten Punkt der Gesellschaft in ihre Mitte verschlagen. Auf dem Musikmarkt des modernen Indiens bieten sie ihre musikalischen Kompetenzen nun in traditionellen wie auch in modernen Formen an. Unterrichtet wird zu Hause, in Musikschulen, in Universitäten und neuerdings auch im Internet. Trotz aller Technisierungs- und Globalisierungsschübe ist es dabei immer noch die Tradition, die zählt. Das heißt, der Schüler muss sich vom Guru führen lassen wollen und das Wissen, das vermittelt wird, gilt nach wie vor als eine Art Geheimwissen, das über eine ununterbrochene Guru-Shishya-Kette vom vedischen Zeitalter bis in die Gegenwart transportiert wurde und im Hier und Jetzt des Unterrichts als lebendiges Wissen an zukünftige

Musikergenerationen weitergegeben wird. Auf diesen Traditionalitätsanspruch zu verzichten hieße, die Übermenschlichkeit des Gurus und der klassischen Musik zu unterminieren. Das erklärt auch die Neigung vieler indischer Musiker, Neues als alt zu interpretieren. Unterhalb des Anspruchs auf Reinheit des Lehrens und Reinheit der Lehre geht die soziale Praxis derweil ihre eigenen Wege. Shishyas lernen gleichzeitig von mehreren Gurus, ohne sich dabei langfristig zu binden; Gurus gründen im Ausland Ausbildungsinstitute für klassische indische Musik; Shishyas zeichnen Unterrichtsstunden mit digitaler Technik auf; Gurus unterrichten im Fernsehen und geben Lehrvideos heraus.

Ob sie wollen oder nicht, die Gurus der Gegenwart müssen sich in diesem Spannungsfeld zwischen Tradition und Moderne sozialtaktisch hin und her bewegen. (Zahlungskräftige) Schüler aus dem Westen zu unterrichten, ist dabei ein Teil des Spiels. Gemessen am hehren Anspruchs des Guru-Shishya-Ideals, basierte mein Verhältnis zu Vinod Kumar sicherlich auf einem eher unreinen Interessengemisch. Trotzdem eröffnete mir der Unterricht einen Einblick in die sozialen und musikalischen Grundlagen einer Musikkultur, die anders als die unsrige ist. Das Anderssein des Anderen nahm ich insbesondere in der Rolle des Schülers wahr. Dem anderen auf der Spur, kam ich vom eigenen Weg ab – den ich von dort erst in den Blick bekam. Will sagen, das Imitieren, Memorieren und Sich-vom-Guru-führen-Lassen entfernte mich von meiner Schrift- und Ichzentriertheit – und ermöglichte mir dadurch erst den Blick auf die fraglos geltenden Selbstverständlichkeiten meiner eigenen Musikkultur. Im Kontrast zum Eigenen stellte sich mir die fremde Musikkultur dabei zunächst einmal, rein negativ, als schrift- und ichlos dar. Mehr erlebend und weiter denkend gelangte ich dann von dieser Negation des Westens zu einer Position des Ostens, die ich wie folgt charakterisieren möchte.

1. Guru-Shishya Parampara ist das Ideal einer Beziehungsform, das in der indischen Musikerziehung auch heute noch eine wichtige Orientierungsfunktion erfüllt.
2. Diese Beziehungsform bildet einerseits den weltanschaulichen Hintergrund für eine ästhetische Einführung in eine (nach wie vor sehr) hierarchische Gesellschaft: Hören-Horchen-Gehorchen-Hörigkeit-Homo hierarchicus (- die ersten drei Glieder dieser Begriffskette sind einem Gadamer-Text entnommen; vgl. Gadamer 2001; den Begriff des homo hierarchicus hat Luis Dumont geprägt; vgl. Dumont 1976).
3. Sie konserviert und kontiniert musikalisches Wissen beziehungsweise musikalische Wahrheit in Face-to-face-Kommunikationen, die in der Form einer sozialen Kette Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander verknüpfen.

4. Sie ermöglicht den Musizierenden ein musikalisches und soziales Einheitserleben, das im Bewusstseinsstrom der Beteiligten die Grenzen zwischen den Tönen und Personen zum Verschwinden bringen kann.

5. Sie ist das beste Mittel, um das gesellschaftliche Wissen von den rhythmischen und mikromelodischen Feinheiten der klassischen indischen Musik von einer Generation an die nächste weiter zu geben.

In der sozialen Praxis der Musikerziehung sind diese Aspekte ineinander verwoben. Das Was und das Wie des Lehrens und Lernens von klassischer indischer Musik bilden ein Verhältnis, in dem Form und Inhalt kongenial aufeinander bezogen sind. Mit den musikalischen Strukturen lernt der Lernende auch die sozialen und kulturellen kennen. "No ego, total surrender, then knowledge flows" (Shiv Kumar Sharma 2007:30ff.).

Literatur

Bhattacharya, Sabyasachi (1998) (Hg.): The Contested Terrain. Perspectives on Education in India. New Delhi: Orient Longman.

Berg, Eberhard/Fuchs, Martin (1993) (Hg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Blaukopf, Kurt (1996): Musik im Wandel der Gesellschaft. Grundzüge der Musiksoziologie. 2. erweiterte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Blumenberg, Hans (1999): Wirklichkeiten in denen wir leben. Stuttgart: Reclam.

Buck, August (1996): Der italienische Humanismus. In: Berg, Christa (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band 1: Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe. München: Beck. 1-56.

Chaube, S.P./ Chaube, A. (1999): Education in Ancient and Medieval India. New Delhi: Vikas Publishing House.

Dilthey, Wilhelm (1957): Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Gesammelte Schriften V. Band. Leipzig und Berlin: Teubner.

Dumont, Louis M. (1976): Gesellschaft in Indien. Die Soziologie des Kastenwesens. Wien: Europaverlag.

Durkheim, Emile (1973): Erziehung, Moral und Gesellschaft: Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903. Übersetzung von Ludwig Schmidts. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Durkheim, Emile (1987): Erziehung, ihre Natur und ihre Rolle (1911). In: Klassiker der Erziehungssoziologie. Herausgegeben von Klaus Plake. Düsseldorf: Schwann.

Gadamer, Hans-Georg (2001): Sprache und Musik – Hören und Verstehen. In: Gerhart Schröder und Helga Breuning (Hg.): Kulturtheorien der Gegenwart. Ansätze und Positionen, Frankfurt/New York: Campus. S. 13-25.

Hahn, Alois (1994): Die soziale Konstruktion des Fremden. In: Walter M Sprondel (Hg.): Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion. Für Thomas Luckmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 140-163.

Heidegger (1993): Sein und Zeit. Tübingen: Niemeyer.

Herrmann, Ulrich (2005): Pädagogisches Denken. In: Herrmann, Ulrich /Hammerstein, Notker (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II. 18. Jahrhundert. München: Beck. 97-133.

Humboldt, Wilhelm von (1969): Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Werke in fünf Bänden. Band I. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Jahan, Ishrat (2002): Indian Music and its Assessment. A Sociological Perspective. New Delhi: Kaniska Publishers.

Kant, Immanuel (1968): >Über Pädagogik<. In: Schriften zur Anthropologie, Politik und Pädagogik. Werkausgabe Bd. XII/1. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 697-761.

Kant, Immanuel (1975): Was ist Aufklärung? Aufsätze zur Geschichte und Philosophie. Herausgegeben und eingeleitet von Jürgen Zehbe. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Knoop, Karl / Schwab, Martin (1999) (Hg.): Einführung in die Geschichte der Pädagogik, Heidelberg, Wiesbaden: Quelle & Meyer,

Kopiez, Reinhard (2004): Der Mythos von Musik als universell verständlicher Sprache. In: Claudia Bullerjahn und Wolfgang Löffler (Hg.) Musikermymen. Alltagstheorien, Legenden und Medieninszenierungen. Hildesheim et al.: Georg Olms Verlag.

Krishnamurti, Jiddu (1974): On Education. New York et al.: Harper & Row.

Kurt, Ronald (2009): Indien und Europa. Ein kultur- und musiksoziologischer Verstehensversuch. Inkl. einer DVD mit den Dokumentarfilmen: Be a Medium, Indische Musik - Europäische Musik, Raga Jog. Bielefeld: transcript.

Kurt, Ronald (2007a): Indische Musik – Europäische Musik. Möglichkeiten und Grenzen interkulturellen Verstehens. In: Peter Stegmeier und Jochen Dreher (Hg.): Die Unüberwindbarkeit kultureller Differenz. Bielefeld: transcript. Im Erscheinen.

Kurt, Ronald (2007b): Klangkulturen in Indien und Europa. Vom objektiven und subjektiven Sinn musikalischen Handelns. In: Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Herausgegeben von Karl-Siebert Rehberg. Frankfurt am Main: Campus, CD-Rom. Im Erscheinen.

Kurt, Ronald (2004): Hermeneutik. Eine sozialwissenschaftliche Einführung. Konstanz: UTB/UVK.

Matthes, Joachim (1992): The Operation called ‚Vergleichen‘. In: Joachim Matthes (Hg.): Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co.. 75-99.

Montaigne, Michel de (1993): Die Essais. Ausgewählt, übertragen und eingeleitet von Arthur Franz. Stuttgart: Reclam.

Neuber, Erika (2006): Die Guru-Sisya-Beziehung. In: Hermann Mückler (Hg.) Ethnohistorie. Empirie und Praxis. Wien: WUV-Universitätsverlag. 145-155.

Ostertag, Margit (2001): Kommunikative Pädagogik und multikulturelle Gesellschaft. Eine Studie zur systematischen Begründung Interkultureller Pädagogik durch eine kommunikative Bildungstheorie. Opladen: Leske + Budrich.

Ramakrishna (2005): The Message of Ramakrishna. Kolkata: Advaita Ashrama.

Shankar, Ravi (1968): My Music, My Life. With an introduction by Yehudi Menuhin. New Delhi: Vikas Publishing House.

Sharma, Shiv Kumar (2007): in Ronald Kurt (2009): Be A Medium (Dokumentarfilm) in: Indien und Europa. Ein kultur- und musiksoziologischer Kulturvergleich. Bielefeld: transcript.

Singh, Nivedita (2004): Tradition of Hindustani Music. A Sociological Approach. New Delhi: Kanishka Publishers.

Slawek, Stephen (2000): The Classical Master-Disciple Tradition. In: Alison Arnold (Hg.): South Asia. The Indian Subcontinent. The Garland Encyclopedia of World Music. Volume 5. New York, London: Garland Publishing.

Steinmann, Ralph Marc (1986): Guru-Sisya-Sambandha. Das Meister-Schüler-Verhältnis im traditionellen und modernen Hinduismus. Stuttgart: Steiner Verlag Wiesbaden.

Vivekananda (2006): The Voice of Vivekananda. Chennai: Sri Ramakrishna Math.

Biographie

Ronald Kurt

September 2008 Auszeichnung mit dem "Gisela Bonn Award" für richtungsweisende Beiträge zu den deutsch-indischen Beziehungen vom Indischen Kulturrat (ICCR - Indian Council for Cultural Relations)

Seit April 2008 Leitung des DFG-Projektes 'Interkulturelles Verstehen in Schulen des Ruhrgebiets' am Kulturwissenschaftlichen Institut in Essen

2007/08 Vertretungsprofessor an der Universität Kassel

2004 bis 2007 Leitung des DFG-Projektes „Indien und Europa. Ein musiksoziologischer Kulturvergleich“ am Kulturwissenschaftlichen Institut in Essen

2006 Außerplanmäßiger Professor für Soziologie an der Universität Konstanz

2005 Gastprofessor am Institut für Soziologie der Universität Wien

2001 Habilitation im Fach Soziologie an der Universität Konstanz

1993 Promotion (Dr. rer. soc.) an der Fernuniversität Hagen

1984 bis 1989 Studium der Soziologie, Philosophie und Germanistik an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (M.A.)

Publikationen

Bücher

Kurt, Ronald (2009): Indien und Europa. Ein kultur- und musiksoziologischer Verstehensversuch. Inkl. einer DVD mit den Dokumentarfilmen: Be a Medium, Indische Musik - europäische Musik, Raga Jog. Bielefeld: transcript.

Kurt, Ronald und Klaus Näumann (2008) (Hg.): Menschliches Handeln als Improvisation. Sozial- und Musikwissenschaftliche Perspektiven. Bielefeld: transcript.