

Pütz, Werner

Erfahrung durch die Sinne und Sinnerfahrung. Perspektiven für den Umgang mit Musik

Pütz, Werner [Hrsg.]: *Musik und Körper. Essen : Die Blaue Eule 1990, S. 65-82. - (Musikpädagogische Forschung; 11)*



Quellenangabe/ Reference:

Pütz, Werner: Erfahrung durch die Sinne und Sinnerfahrung. Perspektiven für den Umgang mit Musik - In: Pütz, Werner [Hrsg.]: *Musik und Körper. Essen : Die Blaue Eule 1990, S. 65-82* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-92646 - DOI: 10.25656/01:9264

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-92646>

<https://doi.org/10.25656/01:9264>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

**Musikpädagogische
Forschung**

**Werner Pütz
(Hrsg.)**

**Musik
und Körper**

D 122/90/11/2



Themenstellung: Daß es der Leib ist, der die Musik macht, hört und erlebt und daß jeder Umgang mit Musik geistige, emotionale und körperliche Prozesse gleichermaßen mit einschließt, scheint eine Selbstverständlichkeit, die jedem Musiker, Musikwissenschaftler und Musikpädagogen vertraut ist. Trotzdem ist das Verhältnis vieler Musiker und Musikologen zu ihrem Körper nicht ohne Irritationen, Folge einer leibfernen musikalischen Ausbildung, die ihrerseits die im Verlaufe ihrer Geschichte zunehmende Entkörperlichung der abendländischen Musik und Körperfeindlichkeit der westlichen Kultur insgesamt widerspiegelt.

Die im vorliegenden 11. Band der Musikpädagogischen Forschung versammelten Beiträge des Cloppenburgers Symposions „Musik und Körper“ gehen die elementare Beziehung zwischen Leib und Musik im interdisziplinären Dialog an. Pädagogen, Wissenschaftler, Therapeuten und Künstler reflektieren das Thema aus musikpsychologischer, anthropologischer und philosophischer Sicht, entwerfen Modelle zu einer ganzheitlichen, körperbewußten Instrumental- und Gesangspädagogik (Alexander-Technik, Feldenkrais-Methode, Klavierunterricht im 19. Jahrhundert) und stellen Beispiele künstlerischer Praxis vor (Chinesische Nationaltänze und Performance Art); sie diskutieren Fragen der pädagogischen und therapeutischen Praxis und Theorie (Musikhören; Regulatives Musiktraining; elementares „leibhaftes“ Musizieren; Afrikanisches Trommeln; Musik und Bewegung, Rock- und Pop-tanz im Musikunterricht; Körperbewußtheit und musikalische Interpretation). Außerdem enthält der Band zwei Beiträge zur Musik in der Erwachsenenbildung.

Der Herausgeber: Dr. Werner Pütz, geb. 1939, Studium der Schulmusik, Germanistik und Musikwissenschaft (Musikhochschule und Universität Köln), Professor für Musikpädagogik an der Universität Gesamthochschule Essen, Veröffentlichungen zur Didaktik der Neuen Musik, zum fächerübergreifenden Unterricht und zu therapeutischen Aspekten des Musikunterrichts.

ISBN 3-89206-351-6

Musikpädagogische Forschung

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e.V.

Band 11

Werner Pütz
(Hrsg.)

Musik und Körper



CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Musik und Körper / Werner Pütz (Hrsg.). -
Essen : Verl. Die Blaue Eule, 1990

(Musikpädagogische Forschung ; Bd. 11)

ISBN 3-89206-351-6

NE: Pütz, Werner [Hrsg.]; GT

ISBN 3-89206-351-6

© Copyright Verlag Die Blaue Eule, Essen 1990

Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck oder Vervielfältigung, auch auszugsweise,
in allen Formen, wie Mikrofilm, Xerographie,
Mikrofiche, Mikrocard, Offset, verboten

Printed in Germany

Herstellung:

Merz Fotosatz, Essen

Broscheit Klasowski, Essen

Difo-Druck, Bamberg

„Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit
Mitteln des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft
(Förderungszeichen: B 3786.003) gefördert. Die Verantwortung
liegt bei den Autoren.“

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
AMPF-Tagung Cloppenburg 13.-15. Oktober 1989	15
MANFRED CLYNES	
Mind-Body Windows and Music	19
RUDOLF ZUR LIPPE	
Es ist der Leib, der die Musik macht	43
CHRISTOPH SCHWABE	
Regulatives Musiktraining und Körperwahrnehmung	56
WERNER PÜTZ	
Erfahrung durch die Sinne und Sinnerfahrung. Perspektiven für den Umgang mit Musik	65
BARBARA HASELBACH	
Zur elementaren Erfahrung leib-haften Musizierens	83
RUDOLF KRATZERT	
Alexander-Technik als Basis-Technik für Musiker	87
PETER JACOBY	
Die Feldenkrais-Methode im Instrumental- und Gesangsunterricht	99
MARTIN GELLRICH	
Die Disziplinierung des Körpers. Anmerkungen zum Klavierunterricht in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts	107
WENJUAN SHI-BENEKE	
Chinesische Nationaltänze Musik- und Tanzstile verschiedener Regionen	139
GERTRUD MEYER-DENKMANN	
Performance-Art - Versuch einer Orientierung	166
HEINER GEMBRIS	
„For me, it’s a little microcosmos of my life“ Über die Performance von Jana Haimsohn	179

FRAUKE GRIMMER		
Körperbewußtsein und „innere Bewegtheit des Ganzen“		
Voraussetzungen lebendiger Interpretation in der Musikpädagogik		
Heinrich Jacobys		185
WOLFGANG MEYBERG		
Afrikanisches Trommeln. Aspekte einer körperorientierten		
Musikpädagogik		198
ULRICH GÜNTHER		
Musik und Bewegung in der Unterrichtspraxis.		
Bericht über eine Befragung von Musiklehrern		205
RENATE MÜLLER		
Rock- und Poptanz im Musikunterricht.		
Musikpädagogische Aspekte		223
HORST RUMPF		
Sinnlichkeit - Spiel - Kultur		
Erinnerung an verpönte Spiel-Arten		234
URSULA ECKART-BÄCKER		
Musikpädagogik in der Erwachsenenbildung - eine gesellschaftliche		
und pädagogische Notwendigkeit:		
Einführung in die Problematik		246
WERNER KLÜPPELHOLZ		
Erwachsene als Instrumentalschüler		
Eine empirische Studie		263

Erfahrung durch die Sinne und Sinnerfahrung. Perspektiven für den Umgang mit Musik

WERNER PÜTZ

I. *Einleitung*

Meine musikpädagogische Arbeit an der Universität, verschiedenen Schulformen und mit musikalischen Laien konfrontiert mich immer wieder mit zwei grundlegend unterschiedlichen Umgangsweisen mit Musik: ich meine einerseits die sachorientierte Behandlung, die Musik in der professionellen Ausbildung von Musikern und Musikpädagogen erfährt und andererseits ihre subjektive Aneignung, wie sie im alltäglichen Leben vor allem Laien pflegen.

In unseren pädagogischen Institutionen wird Musik zuerst als eine Sache gelernt. Losgelöst aus dem Kontext der lebendigen Erfahrung wird Musik zu einem Gegenstand, den es zu lernen, zu analysieren gilt und an dem es etwas zu erkennen gibt. Unter dem Diktat von Objektivität, Meßbarkeit und Vergleichbarkeit von Leistungen gerät Musik als ein Medium der Sinnerfahrung mittels der Sinne fast gänzlich aus dem Blickfeld. Musizieren und Musik hören als den ganzen Menschen betreffende Sinnesschulung finden nur sehr äußerlich oder überhaupt nicht statt. Auf der anderen Seite benutzen viele Menschen Musik in ihrem privaten Alltag, unbeschadet von ihrer schulischen Ausbildung, im Sinne des Wortes als ein Lebens-Mittel, nämlich zur Entspannung, Selbstverwirklichung und Sinnfindung oder auch ganz einfach als Trost- und Freudenspender. Dabei spielt das, was die Essenz unserer Lehrpläne, Prüfungsordnungen und Studienordnungen ausmacht, keine oder nur eine untergeordnete Rolle. Ganz im Gegenteil wird die „Durchnahme“ der Musik im Musikunterricht als nicht hilfreich, sondern eher als hindernd beschrieben - so jedenfalls die überwiegende Meinung von Teilnehmern mehrerer an der Volkshochschule Essen durchgeführter Kurse zum Thema „Musik hören, erleben und verstehen“.

Was Musik ihnen bedeutet und gibt, ist für sie weniger an dieser selbst festzumachen als vielmehr an den durch sie ausgelösten subjektiven Empfindungs- und Erlebnisprozessen. Die freilich sind naturgemäß nur schwer auf den schulischen Lernen beherrschenden Begriff zu bringen und sperren sich einer unmittelbaren intersubjektiven Vermittlung.

Die Diskrepanz zwischen dem Erklären der Musik, als sei sie ein Gegenstand und dem Erleben von Musik als einem Teil von uns selbst, ist in den letzten Jahren in der Literatur wiederholt angesprochen worden. Vor allem Christian G. Allesch hat immer wieder unter Hinweis auf zahlreiche Beispiele aus der Geschichte der psychologischen Ästhetik auf die Notwendigkeit hingewiesen, den Prozeß des Erlebens und der Sinnfindung durch die Sinne in die Diskussion der Wirkung des Ästhetischen mit einzubeziehen. Christoph Schwabes Konzept des in diesem Band vorgestellten Regulativen Musiktrainings ist ein praktischer Beitrag zur Nutzung von Musik in dieser Absicht.

Ich möchte heute einige Zeugnisse von sog. musikalischen Laien und Fachleuten vorstellen, die für einen sinnerfüllten und subjektorientierten Umgang mit Musik stehen, und auf dem Hintergrund der Erfahrung durch die Sinne reflektieren. Mich interessiert dabei besonders, herauszufinden, was in den Musikhörern konkret abläuft und was daraus möglicherweise für die musikpädagogische Praxis gefolgert werden kann.

II. *Über einige subjektgeleitete Arten, Musik zu hören*

1. *Henry David Thoreau oder Die Musik der Natur - eine Schwingung der großen Lyra des Alls*

Ich beginne mit einem Text des amerikanischen Existentialisten und Anarchisten Henry David Thoreau, dessen Denken die Lebensphilosophie und Musik von Charles Ives und John Cage maßgebend prägte. Es ist die Beschreibung einer Art Naturkonzert und entstand in der Mitte des vorigen Jahrhunderts während eines über zweijährigen Aufenthaltes Thoreaus als Einsiedler in der Wildnis der Wälder von Massachusetts.

Manchmal, am Sonntag, hörte ich die Glocken: die Glocke von Lincoln, Acton, Bedford oder Concord, wenn der Wind günstig stand - eine leise, liebliche und gleichsam natürliche Melodie, die es verdiente, in die Wildnis importiert zu werden. Bei genügend Abstand über die Wälder hin bekommt dieser Klang ein vibrierendes Summen, wie wenn die Kiefernnadeln am Horizont die Saiten einer Harfe wären, auf der er spielte. Jeder Klang bringt, hört man ihn aus der größtmöglichen Entfernung, ein und dieselbe Wirkung hervor: eine Schwingung der großen Lyra des Alls - gerade so, wie der Dunstkreis, der zwischen uns und einer fernen Hügelkette

liegt, sie durch den bläulichen Farbton, den er ihr mitteilt, für unsere Augen interessant macht. In diesem Falle kam eine Melodie zu mir, die die Luft gefiltert hatte, die Umgang hatte mit jedem Blatt und jeder Nadel des Waldes, derjenige Anteil des Klages, den die Elemente aufgenommen, moduliert und von Tal zu Tal zu Tal zurückgeworfen hatten. Das Echo ist bis zu einem gewissen Grade ein ursprünglicher Klang, und darin liegt sein Zauber und sein Reiz. Es ist nicht bloß eine Wiederholung dessen, was an dem Glockenklang wiederholenswert war, sondern zu einem Teil die Stimme des Waldes: dieselben belanglosen Worte und Noten, aber gesungen von einer Waldnymphe.

Des Abends klang das ferne Muhen einer Kuh am Horizont jenseits der Wälder süß und melodisch, und zuerst verwechselte ich es immer mit den Stimmen von ein paar Spielleuten, die mir manchmal ein Ständchen brachten und jetzt wohl über Berg und Tal streifen mochten. Doch es war mir nicht unangenehm, alsbald enttäuscht zu werden, wenn es sich in die kostenlose und natürliche Musik der Kuh verlängerte. Nicht um mich lustig zu machen, sondern um auszudrücken, wie sehr ich den Gesang der jungen Leute schätzte, stellte ich fest, daß ich zwischen ihm und der Musik der Kuh eine entschiedene Ähnlichkeit wahrnahm: beides war letztlich eine einzige Äußerung der Natur. (Thoreau, zit. nach Zimmermann, 1987, 44)

Bemerkenswert an diesem Text finde ich die Selbstverständlichkeit und Mühelosigkeit, mit der Thoreau den Klang der Glocken, die eigentlich nur die Funktion haben, zum Gottesdienst zu rufen und den Sonntag einzuläuten, zu Musik werden läßt und wie er diese gleichsam von ihm geschaffene Musik in das Gesamtableau der Szene einbettet, in seine ganze Wahrnehmung mit allen Sinnen und mit Denken und Fühlen in sein Leben integriert.

Er hört die Glocken als „eine leise liebliche und gleichsam natürliche Melodie ...“. In ihr klingen nicht nur die Glocken, sondern die ganze Natur: „eine Melodie ..., die die Luft gefiltert hatte, die Umgang hatte mit jedem Blatt und jeder Nadel des Waldes, derjenige Anteil des Klages, den die Elemente aufgenommen, moduliert und von Tal zu Tal zurückgeworfen hatten.“

Dies entspricht zwar auch der akustischen Realität - jeder Klang wird vom Raum, in dem er erklingt, mitgeprägt - für Thoreau jedoch bedeutet dieser banale physikalische Vorgang der Resonanz weit mehr: Er wird zur Stimme des Waldes: „...gesungen von einer Waldnymphe“, bekommt „ein vibrierendes Summen, wie wenn die Kierfernnadeln am Horizont die Saiten einer Harfe wären, auf der er spielte ... und jeder Klang bringt ein und dieselbe Wirkung hervor: eine Schwingung der großen Lyra des Alls...“

Thoreau schafft eigenschöpferisch aus den ihn umgebenden Klängen seine Musik. Sie entsteht als ein Zusammenspiel der eigentlichen Klangquelle, der Glocke, seiner Wahrnehmung und Vorstellungskraft und der von ihm beseelten Natur. Im zweiten Teil des Zitats wird sogar die Trennung zwischen der Naturmusik der Tiere und dem musikalischen Ständchen der Spielleute aufgehoben. Er erlebt diese „Allklangsmusik“ als eine Manifestation der Schöpfung. Der Glockenklang wird zum erlebten Symbol von Thoreaus Erfahrung des Einsseins mit der Welt, und er erhält eine subjektive Bedeutung, die weit über seine Anzeichenfunktion, nämlich des Gottesdienstes, hinausgeht.

2. *Musik hören - sich gestaltend einfühlen und nachempfindend erleben*

Um dem Charakter der Wahrnehmung, die Thoreaus Erleben seiner natürlichen Klangkulisse am Rande der Zivilisation prägt, näher zu kommen, nun einige Kommentare und Texte zu einem Beispiel sog. Kunstmusik, die aus der Arbeit mit musikalischen Laien und Studenten der Musikpädagogik an dem bekannten „Bruder-Martin-Satz“ aus Gustav Mahlers erster Sinfonie entstanden.

So was habe ich noch nicht erlebt. Ich fühle mich von Kopf bis Fuß angesprochen. Nicht nur ganzheitlich, sondern differenziert-ganzheitlich.

Ich hörte die Musik und bin mit feierlich gemessenen Schritten mitgeschritten. Ich war im schwarzen Anzug wie die Juden in Arosa. Es war ein schwerer Trauergesang, Friedhofsgesang.

Ich war voll seelisch angesprochen, erlebte zugleich Trauer und Freude. Nicht nebeneinander gespalten, wie Pole manchmal auseinanderfallen, sondern integriert, aber nicht symbiotisch. Differenziert und zugleich integriert. Zum ersten Mal erlebte ich lebendiges Leben und Sterben. Also ein Leben, das den Tod nicht ausklammert.

Die Zitate stammen von einem Psychologen und Therapeuten, der hin und wieder Barockmusik hört, aber weder über musiktheoretische Kenntnisse verfügt noch Noten kennt. Für ihn steht die Erfahrung der Gleichzeitigkeit von Ganzheit und Differenziertheit, die untrennbare Zusammengehörigkeit von im normalen Leben oft getrennten Gegensätzen wie Trauer und Freude, Leben und Tod im Vordergrund seiner Erfahrung. Er hört den Trauermarsch nicht nur, sondern er ist „mit feierlich gemessenen Schritten mitgeschritten... war im schwarzen Anzug wie die Juden in Arosa.“ D.h.: er hat die Musik, ihre Bewegung in seiner Vor-

stellung innersensorisch mitvollzogen, war (auch) ein Teil von ihr. Dies unterstreicht auch eine weitere Äußerung zum Charakter seines Umgangs mit Musik:

„Ich nehme die Musik in mich hinein und sehe, was sie mit mir macht. Ich sehe nicht auf die Musik.“ (Letzteres mit Blick auf die die Musik analytisch beschreibenden Studenten der Musikpädagogik).

Das Vokabular verrät den Fachmann für ganzheitliches Erleben, ein klassisches Beispiel dafür, wie die eigene intellektuelle und psychische Disposition sowie alle unsere Vorerfahrungen unsere Wahrnehmung mitgestalten. In dieser ersten, spürbar von der Intensität des Erlebnisses geprägten und spontanen Äußerung wird seine ganzheitliche Erfahrung noch nicht konkret beschrieben. Dies geschieht erst allmählich im Verlauf der weiteren verbalen Aufarbeitung, die freilich Erfahrungen zutage fördert, die das, was eine traditionelle am Werk orientierte Interpretation und Mahlers weiter unten angeführten Äußerungen zu diesem Satz herausstellen, teilweise mit einschließen.

Die beiden hier ausschnittsweise wiedergegebenen Texte zum ersten Teil des Satzes drücken das Erleben der Musik in einer poetischen Form aus:

„Plötzlich waren sie wieder da.
Wie eine lange, graue
Schlange schritten
die Unglücksboten voran,
gemessen.
Warte nur, warte,
keiner kann entrinnen,
wir kommen, wir kommen,
langsam, keine Eile, Flucht
ist sinnlos,
wie das Wasser,
ruhige, stille Macht...“

„Überdimensionale Körper
große brennende Augen in die Welt
voller trockener Tränen, stummer Schreie
wachsend ins Unermeßliche
mitschwingend, der Traurigkeit zu trotzen.

The goddess is back
Voller Schmerz und Zuversicht.“

Beide Texte erklären die Musik nicht, sondern gestalten das Erleben der Musik. Im ersten Text wird eine Szene mit herankommenden Unglücksboten, also eine Art Programm zur Musik entfaltet. Doch hat das, was der Text über die Musik und die Verfasserin mitteilt, nur äußerlich etwas mit diesem Programm zu tun. Entscheidender als der Inhalt, der Zug der Unglücksboten, ist die Gestaltung der Stimmung, des Gefühls, die die Musik in der Schreiberin auslösen. Für die von ihr empfundene Bedrohung findet sie sinnhaltige Bilder und Gestaltungsformen:

„Plötzlich waren sie wieder da...“ - „lange, graue Schlange...“ - „Wasser, ruhige, stille Macht“. Eindrückliche Wiederholungen wie: „warte nur, warte“ - „wir kommen, wir kommen.“

Der zweite Text, die poetischste Anverwandlung der Musik, ist eine assoziative Folge sinnträchtiger Bilder voller Paradoxa, deren konkrete Körperlichkeit mir besonders auffällt, die für sich sprechen und einer weiteren Interpretation nicht bedürfen:

„Überdimensionale Körper“ - „trockene Tränen“ - „stumme Schreie“ - „wachsend ins Unermeßliche mitschwingend“

Es lohnt, sich in die einzelnen Bilder, ihre emotionale Ausstrahlung und untergründigen Bedeutungen mit seinem ganzen Körper einzufühlen - nicht: sie zu denken -, den Zug der Unglücksboten auch szenisch nachzugestalten, selbst zum stummen Schrei zu werden, ins Unermeßliche zu wachsen, um über das Erleben des Textes auch die Musik wieder neu zu erfahren. (Diese gestaltende Form der Auseinandersetzung mit Musik erinnert mich an John Cages Vorstellung, die einzige für ihn geltende Art der Kritik an einem Musikstück sei, mit einem eigenen zu antworten. (Kostelanetz, 1973, 59))

Zusammenfassend möchte ich die folgenden Gemeinsamkeiten herausstellen, die für die beschriebene Art des Umgangs mit Musik charakteristisch sind:

Alle Hörer suchen und finden einen individuellen Sinn in dem, was sie hören. Der Akt der Wahrnehmung sowie die daraus erwachsenden Kommentare und Gestaltungen erweisen sich als höchst schöpferische Anverwandlungen des Gehörten. Sie erschöpfen sich nicht in der Aufnahme und Verarbeitung von äußeren Sinnesreizen, sondern stellen ein komplexes Zusammenspiel von aufeinander bezogenen subjektiven und objektiven Strukturen dar. Der hier geübte Umgang mit Musik ist ein ganzheitlicher Prozeß, in den der ganze Mensch mit all' seinen Sinnen, mit Fühlen und Denken, Reflektieren und Handeln involviert ist. M.a.W.: nicht das Ohr hört, das Auge sieht, sondern der ganze Mensch. Auffal-

lend, besonders bei Thoreau und den Äußerungen des Therapeuten, die Erfahrung der Verbundenheit mit den Naturklängen bzw. der Musik: In-Beziehungsein als eine grundlegende Erfahrung der Wahrnehmung durch die Sinne. Wer nach einer weiterführenden Begründung für einen derartigen Umgang zumindest mit Mahlers Musik sucht, kann leicht fündig werden: bei Mahler selbst und - was mich besonders überraschte - bei Arnold Schönberg, der ja mit seiner Harmonielehre statt einer schlechten Ästhetik eine solide Handwerkslehre liefern wollte und wie kein anderer das Handwerk des Analysierens beherrschte.

3. Gustav Mahler - Von der „Stimmung“ zur „Idee“

Es ist allgemein bekannt, daß Mahler zum „Bruder-Martin-Satz“ seiner ersten Sinfonie durch ein parodistisches Kinderbild, „Des Jägers Leichenbegräbnis“, angeregt wurde. (s. dazu Eggebrecht, 1986, 16) Auch schwebte ihm, wie er im November 1900 gegenüber Natalie Bauer-Lechner äußerte, so etwas wie ein Leichenzug vor, der an einem Helden vorbeizieht und ihn „das ganze Elend“, den ganzen „Jammer der Welt mit ihren schneidenden Kontrasten und der gräßlichen Ironie“ erleben läßt. (Bauer-Lechner, in Killian, 1984, 174) Es geht Mahler jedoch nicht um dieses Programm, das für ihn nur äußerlich ist, sondern um das dadurch bei ihm und durch seine Musik bei den Hörern ausgelöste Erleben.

„An dieser Stelle ist es aber irrelevant, *was* (Hervorhebung von mir) dargestellt wird - es kommt nur auf die *Stimmung* (Hervorhebung im Original) an, welche zum Ausdruck gebracht werden soll.“ (Mahler 1982, 147)

Und weiter heißt es in einem anderen Brief, daß Mahler zwar bei verschiedenen Teilen einen realen Vorgang sich dramatisch abspielen sah, jedoch durchaus nicht verlangte, daß jeder ihm darin folgen sollte, sondern die Auffassung der Details gerne der individuellen Anschauungskraft des einzelnen überließ. (Mahler 1982, 141)

Hans Heinrich Eggebrecht faßt Mahlers Kompositionsphilosophie folgendermaßen zusammen:

„Worauf es ihm von Anbeginn seines kompositorischen Schaffens und so auch hier einzig und allein ankam, war das rein als Musik Mitteilbare, das er im Brief vom 20. März 1896 'Stimmung' nennt und an anderen Stellen... besser als 'Empfindung', 'Gefühlsgang' und noch besser als 'Bedeutung', 'Intention', 'Konzeption', 'gedankliche Basis des Werkes', 'Idee' umschreibt

und das ich den intendierten Gehalt nenne, der als solcher zwar als Musik erscheint und gleichwohl begrifflich ansprechbar ist.“ (Eggebrecht, 16)

Die auch begrifflich benennbare Idee des Satzes ist, wie Eggebrecht unter Bezug auf Mahler herausstellt, Heuchelei und Ekel, der ganze Jammer, die ganze Rohheit, Lustigkeit und Banalität der Welt auf der einen Seite und das Beschwören einer anderen, von der Realität unberührten Naturwelt (Eggebrecht, 17), das „Versinken in die schmerzlich beglückte Traumstimmung“ auf der anderen. (Bekker, 1969, 53)

Zur hier nur verkürzt wiedergegebenen Idee des Werkes finden sich konkrete Entsprechungen in der Musik, die an der Partitur nachvollzogen werden können. Sie lassen sich festmachen an dem, was Eggebrecht als „musikalische Vokabeln“ bezeichnet, „musikalische Gebilde innerhalb der komponierten Musik, die an vorkompositorisch geformte Materialien anknüpfen.“ (Eggebrecht, 67) Es sind dies tradierte musikalische Gestalten, Wendungen, die sich im Laufe der Musikgeschichte voller - insbesondere konnotativer - Bedeutungen gesogen haben und emotionale und assoziative Bedeutungshöfe mit sich führen. Dazu zählen:

- die Quartetten der gedämpften Pauken im langsamen Marschrhythmus;
- die nach Moll verfremdete Kinderliedmelodie des Bruder-Martin-Kanons;
- insgesamt das Wechselspiel mit Dur und Moll;
- die gequält in extrem hoher Lage spielenden Baßinstrumente Solo-Kontrabaß, Celli (jeweils mit Dämpfer) und Fagott;
- die in hoher Lage plärrend einfallende Oboe;
- die „mit Parodie“ zu spielende Tanzbodenweise in den Holzbläsern u.ä.

Alle diese Mittel tragen dazu bei, die von Mahler beabsichtigte Wirkung des Befremdend-Unheimlichen und Gepreßt-Gewaltsamen entstehen zu lassen. (Vgl. dazu Bauer-Lechner, 175f.)

Diese kulturell vermittelten, teilweise auch evolutionär begründeten Symbole in der Musik sind freilich nur Angebote an den Hörer, sie mit seiner Lebensgeschichte zu konfrontieren. Was sich im Verlauf der Geschichte sedimentiert hat, zu festen Gestalten, Klischees geworden ist, muß, um für den einzelnen seine Lebenskraft entfalten zu können, gleichsam wieder aufgelöst, verflüssigt werden, um in die eigene subjektive Lebenswirklichkeit eingehen zu können. In der Terminologie C.G. Jung's wären die im Werk liegenden Symbole die allen gemeinsamen, kollektiven Themen, die daraus von jedem immer wieder neu geformten individuellen Symbolisierungen deren Variationen. Es geht also nicht vornehmlich darum, Mahler zu verstehen, sondern durch die Musik Mahlers hindurch,

eine Art geronnenen Lebensprozeß, *empfindend, nacherlebend* und *nachgestaltend*, die eigene Erfahrungswelt zu erweitern und sich verstehen zu lernen.

4. Arnold Schönberg - Fühlen, Empfinden und Spüren statt „Verstehen“

Genau dies meint Schönberg, wenn er zu Mahlers Musik an den Komponisten schreibt:

„Verehrter Herr Direktor, um dem unerhörten Eindruck, den mir Ihre Symphonie gemacht hat einigermaßen beizukommen, darf ich nicht wie der Musikant zu Musikanten, sondern ich muß wie der Mensch zum Menschen reden. Denn: ich habe Ihre Seele gesehen, nackt, splitternackt. Sie lag vor mir wie eine wilde, geheimnisvolle Landschaft mit ihren grauenerregenden Untiefen und Schluchten und daneben heitere, anmutige Sommerwiesen, idyllische Ruheplätze. Ich empfand sie wie ein Naturereignis mit seinem Schrecken und Unheil und seinem verklärenden, beruhigenden Regenbogen. Was verschlägt es da, daß, als man mir nachher ihr 'Programm' sagte, dieses zu meinem Empfinden wenig zu passen schien. Kommt es darauf an, ob ich ein guter oder schlechter Zeichendeuter bin der Empfindung, die ein Erlebnis in mir auslöst? Muß ich richtig *verstehen*, wo ich erlebt, empfunden habe? Und ich glaube, ich habe ihre Symphonie empfunden. Ich *fühlte* das Kämpfen um die Illusionen; ich *empfand* den Schmerz des Desillusionierten... ich *spürte* einen Menschen, ein Drama, Wahrheit, rücksichtsloseste Wahrheit.“ (Hervorhebungen von mir. G. Mahler in A. Mahler, 1949, 335)

Schönbergs sichtlich unter dem Eindruck eines existentiellen Erlebnisses entstandene Mahlerdeutung rührt an ein Tabu aller, die Musik berufsmäßig mit Worten zu erklären versuchen. Offensichtlich ist ihm das richtige Verstehen, im Sinne eines kognitiven Erkennens des Werkes, nicht wichtig, entscheidend vielmehr ist für ihn, zu erleben, zu empfinden und zu fühlen: einen Menschen, ein Drama, rücksichtsloseste Wahrheit zu spüren.

Was macht nun die besondere Qualität der Beziehung zur Musik aus, wie sie in den zitierten Beispielen anklingt? Welche psychischen und physischen Prozesse laufen in den Hörern ab? Welche Rolle spielen dabei der Körper und die Sinne? Handelt es sich um ein Hören in Ausnahmesituationen? Schließlich: Welchen Stellenwert haben die vorgestellten Umgangsweisen mit Musik im Musikunterricht und in der Musiklehrerausbildung?

III. Einige Reflexionen aus rezeptionspsychologischer Sicht

Bereits ein flüchtiger Blick in die wissenschaftliche Literatur zur musikalischen Rezeption belehrt uns, daß es sich bei den behandelten Beispielen keineswegs um Ausnahmen handelt. Im Gegenteil: Selbst Musikstudenten bekennen, daß beim Musikhören körperliche Empfindungen an erster, Gefühle an zweiter und kognitive Momente, die im Zentrum ihrer Ausbildung stehen, erst an letzter Stelle ihrer Werteskala rangieren. (Schneider, 1989) Sie bestätigen damit Erkenntnisse der musikalischen Rezeptionsforschung, nach denen der auditive, auf's Strukturelle gerichtete Wahrnehmungstyp eher als Ausnahme anzusehen ist. Danach sind der motorische Hörer, der Musik insbesondere über die in ihr enthaltenen Bewegungsenergien sich „einverleibt“ und der visuell-imaginative Hörer, der bildhafte Assoziationen und Vorstellungen mit der Musik verbindet, der Regelfall. (Rösing, 1981, 258 ff.)

Mein Plädoyer für eine Ergänzung der analyse- und werkorientierten Unterrichtsmethoden durch eine stärkere Berücksichtigung der nicht- bzw. vorbegrifflichen Anteile der Rezeption läßt sich freilich noch weitergehend begründen.

1. Sprache als Medium der Interpretation von Musik

Die von H. Heinrich Eggebrecht ermittelte Begriffsreihe zu Mahlers Musikverständnis erscheint mir wie eine fortschreitende Entwicklung: An ihrem Anfang steht eine vage, unbestimmte „Stimmung“, aus der heraus nach und nach die Umriss der „Bedeutung“ sich herausbilden, bis schließlich am Ende die „Idee“ des Werkes erscheint, die zwar mit Worten angesprochen, aber nicht in ihrer eigentlich musikalischen Substanz erfaßt werden kann. Dieser Vorgang des Erkennens, genauer des Gewährwerdens einer existentiellen Erfahrung, aus einem zunächst unbestimmten, oft auch körperlich spürbaren Empfinden begegnet auch in der Therapie. Nach Erich Fromm ist es „für jede wahre Einsicht charakteristisch, daß man sie gedanklich nicht formulieren kann ... Sie beginnt nicht in unserem Gehirn, sondern, um ein japanisches Bild zu verwenden, in unserem Bauch.“ (Fromm, 1974⁴, 168f.)

Eine derartige Vorstellung freilich steht quer zu einer Pädagogik, die einseitig begriffliches Denken und sprachliches Begreifen favorisiert. Mit Sprache jedoch, zumindest der präzisen Sprache der Begriffe, ist der Substanz sinnlichen Wahrnehmens und ästhetisch Gestaltetem nur peripher beizukommen. Sprache als

Agens, des abstrakten Denkens nämlich, birgt bei allen Vorteilen, die sie der Spezies Mensch vor den anderen Lebewesen gebracht hat, auch die Gefahr, sein Denken und seine Vorstellungskraft von seinen Sinnen und Gefühlen und damit auch von der Wirklichkeit zu entfremden. Nach Moshé Feldenkrais dörrt ein Denken, das vom übrigen Menschen getrennt ist und „nicht von Zeit zu Zeit seine Nahrung aus tieferliegenden Quellen schöpft“, aus und „wird zum Wörterfabrikat ohne menschlichen Inhalt.“ (Feldenkrais, 1978, 80 f.)

Fachsprachen - und da macht das Vokabular der Musikwissenschaft und -pädagogik keine Ausnahme - sind sehr oft von genau dieser Machart. Musikalische Formschemata ebenso wie harmonische Verlaufsskizzen sind vom konkreten Einzelfall abstrahiert, sie zielen auf Eindeutigkeit und allgemeine Gesetzmäßigkeiten, in der Regel ist ihnen alles Individuelle ausgetrieben. Es ist vornehmlich ein Denken in vorgegebenen Kategorien.

Demgegenüber plädiert Feldenkrais dafür, „in Empfindungen, in Bildern von Beziehungen und Konfigurationen zu denken, die von der Bestimmtheit der Wörter und der Konventionen hinsichtlich ihres Gebrauchs gelöst sind ...“ Dann nämlich, so Feldenkrais, „kann man in sich ungeahnte Möglichkeiten entdecken: die Fähigkeit, neue Muster, neue Verhaltens- und Verfahrensweisen zu bilden und solche Beziehungsmuster oder Konfigurationen von einer Disziplin auf andere übertragen. Kurz, dann denken wir ursprünglich und bahnen uns in die schon bekannte Richtung einen neuen, anderen Weg.“ (Feldenkrais, 1985², 65)

2. *Musikhören als Symbolisierungsprozeß*

Susanne K. Langer sieht in diesem Vermögen des vorbegrifflichen Symbolisierens, das sie zu den Grundbedürfnissen des Menschen wie „Essen, Schauen oder Sichbewegen“ zählt, den Ausgangspunkt allen Verstehens (Langer, 1984, 49). Es gründet auf der Fähigkeit unserer frühen Kindheit, auf synästhetischer Grundlage zwischen Sinnesempfindungen Assoziationen zu knüpfen und eigene Gefühle in Gegenstände der äußeren Welt zu projizieren, ein Vermögen, das mit der zunehmenden Entwicklung des rationalen Denkens abnimmt. (ebd., 126) Diese Art der Weltaneignung, des sog. präsentativen Symbolisierens, hat nach Langer nachahmende, vergegenwärtigende Qualitäten, es macht das Wahrgenommene ganzheitlich präsent in all' seinen Dimensionen, d.h. auch mit seinen Widersprüchen, die nicht aufgelöst oder erklärt, sondern erlebbar und erfahrbar werden. Es zielt auf Individualisierung und ist stark von persönlich-biographi-

schen Zügen durchsetzt und widersetzt sich so auch systematisierenden und kategorisierenden Ordnungskriterien.

Da musikalische Kategorien wie Ruhe - Bewegung, Spannung - Entspannung, Übereinstimmung - Unstimmigkeit, Vorbereitung, Erfüllung, Erregung u.ä. innerkörperlichen und innerpsychischen Bewegungsmustern nahestehen, läßt Musik möglicherweise besonders zum symbolischen Belegen mit eigenen Projektionen ein. (ebd. 225) Dazu zusammenfassend Susanne K. Langer:

„Die Sinnbeilegung ist ein immer wechselndes, kaleidoskopisches Spiel, das vermutlich unterhalb der Bewußtseinsschwelle, sicherlich außerhalb der diskursiven Vernunft vonstatten geht. Die der Musik respondierende Imagination ist persönlich, assoziativ und logisch, gefärbt mit Affekten, durchdrungen vom Rhythmus des Körpers und von Träumen; aber für die Fülle ihres wortlosen Wissens um emotionale und organische Erfahrung, Lebensimpulse, Gleichgewicht und Widerstreit, um das Wie des Lebens, Sterbens und Fühlens steht ihr eine Fülle möglicher Formen zu Gebote ... so besteht die bleibende Wirkung der Musik darin, daß Dinge begreifbar, nicht daß Aussagen gespeichert werden.“ (ebd., 239)

IV. *Perspektiven für die musikpädagogische Praxis*

Die beschriebenen Prozesse, die nach Susanne K. Langer in der menschlichen Natur gründen, dürften somit *eine* Ursache für das große Bedürfnis vieler Menschen sein, Musik mit Körpergefühlen, Bildern und Assoziationen zu verbinden. Musiker und Musikpädagogen allerdings deuten diese verbreitetste Form des Umgangs mit Musik oft als ein Fehlverhalten den Klängen der absoluten Musik gegenüber und wollen es allenfalls als eine Vorstufe des richtigen Hörens gelten lassen.

Nun weist in der Tat das, was Hörer von ihren musikalischen Erlebnissen verbalisieren, sehr oft auf ein klischeehaftes Verstehen der Musik hin. Ich bin jedoch nach meinen Erfahrungen nicht sicher, ob diese formelhaften Äußerungen das wirklich Erfahrene überhaupt wiedergeben. Vielmehr vermute ich, daß die geäußerten Klischees sich zum innerlich Erlebten wie das Etikett einer Weinflasche zu ihrem Inhalt verhalten: Es gibt uns Auskunft über den Jahrgang, die Lage, Qualitätsstufe und Geschmacksrichtung - was wirklich drinsteckt, erfahren wir erst, wenn wir die Flasche öffnen und ihren Inhalt kosten. Außerdem muß ein in vorgeprägten Mustern befangenes Hören nicht dabei stehen bleiben - Kli-

schees können auch aufgelöst, differenziert und auf den persönlichen Erlebnis-hintergrund hin geöffnet werden.

Genau dies intendierte die Arbeit mit Mahlers Musik, die über die verbalen Äußerungen und Gestaltungen hinaus Reflexionen über die Natur und Inhalte des Erlebten, persönliche und allgemeine Hintergründe musikalischer Rezeption sowie deren Beziehungen zur kompositorischen Struktur und zu den gesellschaftlichen wie biographischen Hintergründen der Musik mit einschlossen. Musikalische Formschemata und Strukturanalysen sowie historische und soziologische Informationen zur Musik werden also nicht überflüssig. Sie werden freilich nur dann sinnträchtig, wenn sie in der beschriebenen Weise mit Leben erfüllt werden bzw. die Verbindung zur persönlichen symbolischen Bedeutung, zur konkreten und aktuellen, emotionalen und leiblichen Gegenwart der Musik nicht verlieren. Nimmt man diesen Zugang zur Musik als *eine* Möglichkeit musikerzieherischer Arbeit ernst, so heißt das, unsere analyse- und werkorientierten Unterrichtsmethoden durch entsprechende Verfahren zu ergänzen.

Dem stehen allerdings drei Schwierigkeiten entgegen:

1. Hemmnisse, die ihre Ursache in der spezifischen Sozialisation und dominierend sachorientierten, leibfernen Ausbildung von Musikern und Musikpädagogen haben.
2. Die äußeren Rahmenbedingungen unserer Ausbildungsstätten. Dazu zähle ich - besonders ausgeprägt in der allgemeinbildenden Schule - die Fixierung auf Sachlernen, den weitgehend unreflektierten Leistungsdruck, bürokratische Zwänge und soziale Probleme.
3. Eine Musikwissenschaft, die Interpretation vornehmlich am musikalischen Objekt, worunter häufig der abstrakte Notentext verstanden wird, und ohne ausreichende Berücksichtigung der Subjekt-Seite betreibt und immer noch analytisch-strukturelle Verfahren vor inhaltlich-semantischen favorisiert.

Alle drei Punkte verlangen eine umfassende und sorgfältige Reflexion, die den Rahmen dieser Studie sprengen würde. So begnüge ich mich in diesem Zusammenhang, in dem es mir vor allem um die bislang vernachlässigte Subjektseite, den Musikhörer, ging, damit, abschließend mögliche Perspektiven für einen sinn-erfüllten Umgang mit Musik in Schule und Hochschule vor allem aus dieser Sicht aufzuzeigen. Ich tue dies anhand einiger mir zentral erscheinender Aspekte und auf dem Hintergrund meiner persönlichen Erfahrungen in der Lehrerausbildung.

1. *Voraussetzungsloses Hören als Arbeiten mit dem Widerstand*

Der Versuch, Musikhören stärker an emotionales Erleben und das Erschließen subjektiver Bedeutung anzubinden, bedingt ein größeres Maß an Freiheit, als es sonst im Unterricht üblich ist. Ermunterung zu individuellem Ausdruck und mehr Offenheit im Umgang miteinander sind auch mit einem Wagnis verbunden, das leicht Ängste auslöst: Wie soll ich bei einer derartig zeitaufwendigen Arbeit die Stofffülle bewältigen? Das läßt sich nicht mit Zensuren beurteilen! Wie werden die Schüler und Kollegen auf ein derart ungewohntes Angebot reagieren?

Es bedeutet, den gesicherten Boden professioneller Kompetenz und sachlich distanzierter Lehrens zu verlassen und sich auf ungesichertes Terrain zu begeben. Konkret: Kein Hören mit gezielten Aufträgen, in der Absicht, etwas Bestimmtes herauszufinden, sondern sich darin üben, mit frei schwebender Aufmerksamkeit in die Klänge der Musik hineinzuhorchen, um erst allmählich den persönlichen Zugang zu erspüren und sich entfalten zu lassen. Dabei ist zumindest für eine gewisse Zeit vieles von dem, was wir gelernt haben, hinderlich, weil es dazu verführt, zu hören, was wir schon wissen, nicht, was wir im Augenblick tatsächlich wahrnehmen und empfinden. Das fällt professionellen, ergebnisorientierten Musikern nicht immer leicht. Es verlangt viel Geduld und das Aufbauen einer gewährenden, warmen Atmosphäre, in der, frei von Leistungsdruck, sich Persönliches angstfrei äußern kann.

Das auf den ersten Blick hin Befremdende dieser Arbeitsweise hat jedoch auch einen motivierenden Stimulus: es läßt in der Regel niemanden unbeteiligt und kann so, falls nicht ausgewichen wird - dazu zähle ich auch zuviele methodische Hilfen, um die Fremdheit schnell zu überwinden - zum Anlaß werden, an den Kern der Erfahrung heranzuführen. Der durch die Fremdheit oft ausgelöste Widerstand erinnert mich an das „Störungskonzept“, wie es Ruth Cohn in ihrem Modell der Themenzentrierten Interaktion versteht: Danach sind Störungen keine lästigen, schnell zu beseitigenden Hindernisse, sondern Sensoren für tiefer liegende Probleme und somit für die Arbeit notwendig und förderlich. Insofern gehören sie zur Arbeit und sind eigentlich zu begrüßen, auch wenn dies in der aktuellen Situation schwierig ist. Der Umgang mit dieser Art negativer Motivation verlangt vom Lehrenden gleichermaßen Standfestigkeit wie Einfühlungsvermögen in die aktuelle Situation. Dies allerdings sind Fähigkeiten, die eigentlich ein Studium voraussetzen, in dem die Förderung kommunikativer Kompetenz und persönlichen Wachstums den gleichen Stellenwert wie die sachlich-fachliche Ausbildung einnehmen. Immerhin können sie auch jetzt schon in prakti-

schen Veranstaltungen der pädagogischen Psychologie aber auch in diesem Zusammenhang geübt werden.

2. *Spürend wahrnehmen*

Schönberg spricht im Zusammenhang mit seinem Erleben der Musik Mahlers von „spüren“, einem Begriff, der ja auch bei Elsa Gindler und Heinrich Jacoby (s. dazu den Beitrag von Frauke Grimmer in diesem Band) eine zentrale Rolle spielt und das, was beim einfühlenden Hören abläuft, sehr schön beschreibt. „Spur“ enthält die Vorstellung von „etwas kaum Merkbares“ - „eine Spur von...“ und „spüren“ wird synonym für „wahrnehmen“, seit dem 18. Jahrhundert auch für „empfinden“ verwendet. (Duden, 1963, 666) Es verweist auf das Vage, noch Vorläufige dieses Vorgangs, ein Wissen aufgrund von im wörtlichen Sinne flüchtiger Indizien: ein Hauch, ein Geruch, der einen auf die richtige Fährte bringen kann, die freilich leicht auch wieder verloren geht. Was da weiter führt, ist nicht schnell in Worte zu fassen, sondern verlangt Wachheit im Augenblick und auf den Augenblick hin. „Et fängt am brodeln“, wie ein Student diese Phase, in der sich allmählich eine Gestalt herausbildet, in schönstem Ruhrgebietsdeutsch beschrieben hat. Es ist eine Form des Empfindens, die im Anfang noch sehr diffus ist und Denken im Sinne von Einordnen, Beurteilen, Beobachten und Prüfen ausschließt, weil es nämlich nicht nur diesen wortlosen Prozeß behindert, sondern die darin stattfindende Identifikation mit den sinnlichen Gestalten, die es nachzuempfinden und in die es sich einzufühlen gilt, zerstört. Sprachlich ist den hier ablaufenden Prozessen, wenn überhaupt, dann auf eine poetische Weise oder in den eher tastenden Versuchen eines mit vielen Pausen und „Ahs“ und „Ohs“ durchsetzten Sprechens näherzukommen. Es gilt, Gefühle nicht zu denken, sondern nur wahrzunehmen, keine von außen vorgegebenen Kategorien und Erwartungen zu haben, sondern ganz im Augenblick spürend anwesend zu sein.

In diesem Sinne auf die Signale des Körpers hören, heißt auch: ein Stück Selbstfindung, Vertrauen in die eigenen sinnlichen Fähigkeiten fördern und ist damit nach meiner Meinung ein an den Wurzeln unserer Existenz ansetzender Beitrag zur vielzitierten Erziehung zur Mündigkeit.

3. *Im Hier und Jetzt sein*

Spürendes und subjektive Erfahrungen zulassendes, ja förderndes Hören verlangt sehr viel Zeit. Tastendes Suchen ist auch mit Stillstand sowie häufigen Pausen verbunden und läßt sich nicht forcieren. Wenn es gelingt, stellt sich die Erfahrung von absoluter Gegenwart ein - die Zeit steht still, man schaut nach einiger Zeit auf die Uhr und wundert sich, wieviel Zeit inzwischen vergangen ist. Dies ist freilich nur auf Kosten anderer Lerninhalte möglich, eine Entscheidung, die jeder Pädagoge in eigener Verantwortung fällen muß. Deren Beantwortung hängt freilich nicht nur, wie oft behauptet, von den Vorgaben der Lehrpläne und Studienordnungen ab, sondern auch von der persönlichen Eigenständigkeit, diese entsprechend zu interpretieren oder sich darüber hinwegzusetzen.

4. *Mit allen Sinnen*

Musik einführend nacherleben und nachvollziehen, spielt sich zwar in erster Linie innersensorisch ab, legt es jedoch nahe, sie auch in anderen Medien, besonders natürlich mit dem Körper nachzugestalten. Dabei geht es nicht in erster Linie darum, sich zur Musik adäquat zu bewegen, sondern darum, sich in sie insgesamt, aber auch in einzelne Gestalten nachahmend einzufühlen und im anderen Medium die eigenen Symbole für die persönliche Erfahrung zu finden. Dies kann unmittelbar zur Musik geschehen, aber auch sie erinnernd, etwa in Standbildern oder -figuren, die einzelne Passagen oder, wenn das möglich ist, ganze Sätze ausdrücken. Ähnlich kann mit Malen und dem Schreiben von poetischen Texten verfahren werden. Wichtig ist dabei, aus dem augenblicklichen Erleben heraus zu handeln und sich zu artikulieren, vorerst nicht planend zu denken. Gerade für Laien erscheint dieser Weg, sobald die anfänglichen Hemmungen überwunden und der Mut zum eigenen Gestalten und Gestalteten gewachsen sind, als ein natürlicher Zugang zur Musik. Dabei ist gerade die zeitweise Entlastung vom Wort sehr hilfreich, zumal bei unbekannter, spontan Widerstand auslösender Musik.

5. *Und wo bleibt die Theorie?*

Ein schwieriges, weitgehend noch ungelöstes Problem ist die Verbindung dieses Zugangs zur Musik mit der im Unterricht geforderten theoretischen Refle-

xion. Eigentlich müßte sie, nachdem eine affektive Beziehung zur Musik hergestellt ist, besser als im normalen, einseitig objektorientierten Unterricht gelingen. In der Praxis ist dies jedoch nicht immer der Fall. Oft ist gerade nach sehr intensiven Erlebnissen das Bedürfnis nach einer auch theoretischen Begründung nur sehr gering, vielleicht aus Furcht, eine schöne, ganzheitliche Erfahrung durch Analysieren zu zerstören. Andererseits kann der durch intensives Erleben gestiftete Bezug zur Musik Motor sein, auch etwas über deren Struktur, historische und gesellschaftliche Bedingtheiten, über das, was die Wirkung in uns auslöste, erfahren zu wollen. Es geht offensichtlich dann am besten, wenn aus dem Augenblick heraus die theoretischen Befunde zum Erlebten in Beziehung gesetzt werden können - das ist jedoch nicht immer das, was in fein ausziselierten, abstrakten Analysen zu finden ist, sondern verlangt nach persönlichen Begründungen, dem Aufzeigen von Querverbindungen und außermusikalischen Bezügen, auch Mut, analytisch sich auf noch ungesichertes Gelände zu begeben.

Dies verlangt allerdings neue Akzentsetzungen in der um's Werk bemühten musikwissenschaftlichen Forschung, die sich ja gerne als ein unersetzliches Fundamentum der Musikpädagogik versteht. *Ein* noch wenig erprobter, nach meiner Meinung jedoch ergiebiger Interpretationsansatz zur Erschließung des inhaltlich-semantischen Aspekts von Musik könnte in der musikalischen Symbolforschung liegen. Die Entschlüsselung musikalischer Symbole, Topoi oder „musikalischer Vokabeln“ im Sinne Eggebrechts, ihrer Verwendung und Wandlung im Laufe der Musikgeschichte bieten vielfältiges Spielmaterial, Musikerleben und -verstehen auch zur kompositorischen musikalischen Faktur in Beziehung zu setzen und den für die Interpretation von Musik notwendigen Austausch zwischen subjektiven und objektiven Anteilen in Gang zu setzen. Eggebrechts Verfahren, in diesem Sinne musikwissenschaftliche Fakten vorsichtig zu deuten und mit seiner persönlichen Sichtweise zu verknüpfen, weisen ebenso wie Peter Schleunings Versuch, die in der französischen Revolutionsmusik gründende Semantik von Beethoven's Eroica zu erschließen, in diese Richtung.

Von diesen und wenigen Ausnahmen abgesehen freilich erweist sich mancher intellektuell wohl durchdachte und begründete Interpretationsansatz angesichts der durch die Musik ausgelösten Erfahrungen und Prozesse als ein Erklärungsversuch in einer fremden Sprache. Ich bin sicher, in diesem tabuierten Bereich musikalischer Ausbildung und Erziehung, der hinsichtlich seiner Bedeutung für einen sinnerfüllten Umgang mit Musik weit überschätzt wird, ist noch manche heilige Kuh zu schlachten.

Literatur

- Allesch, Ch.G.: Die Einheit der Sinne. Über Querverbindungen zwischen Psychologischer Ästhetik und Polyästhetischer Erziehung, in: *Polyaisthesis. Beiträge zur Integration der Künste und Wissenschaften und zu ihrer Umsetzung in die pädagogische Praxis*, 1986, H. 1, S. 17 ff.
- Bekker, P.: *Gustav Mahlers Sinfonien*, Tutzing 1969
- Drosdowski, G. u.a.: *Etymologie. Handwörterbuch der deutschen Sprache*, Duden Bd. 7, Mannheim/Wien/Zürich 1963
- Eggebrecht, H.H.: *Die Musik Gustav Mahlers*, München 1986²
- Feldenkrais, M.: *Bewußtheit durch Bewegung. Der aufrechte Gang*, Frankfurt/M. 1978
- ds.: *Die Entdeckung des Selbstverständlichen*, Frankfurt/M. 1985²
- Fromm, E. und Suzuki, D.T., Martino, R. de: *Zen-Buddhismus und Psychoanalyse*, Frankfurt 1974⁴
- Geck, M./Schleuning, P.: „Geschrieben auf Bonaparte“. Beethovens „Eroica“: *Revolution, Reaktion, Rezeption*, Hamburg 1989
- Killian, H.: *Gustav Mahler in den Erinnerungen von Natalie Bauer-Lechner*, Hamburg 1984
- Kostelanetz, R.: *John Cage*, Köln 1973
- Langer, S.K.: *Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken im Ritus und in der Kunst, aus dem Amerikanischen von Ada Löwith*, Frankfurt 1984
- Mahler, A.: *Gustav Mahler. Erinnerungen und Briefe*, Amsterdam 1949
- Mahler, G.: *Briefe*, Neuausgabe erweitert und revidiert von Herta Blaukopf, Wien-Hamburg 1982
- Rösing, H.: Die Bedeutung musikalischer Ausdrucksmodelle für das Musikverständnis, in: *Zeitschrift für Musikpädagogik*, 1981/16, S. 258 ff.
- Schneider, E.K.: *Lebenswirklichkeit und Hochschule*, in: *Ad notam. Rückblick - Ausblick 1989*. Hochschule für Musik Detmold
- Thoreau, H.D.: *Walden*, in: *Essays, Journals and Poems*, hg. v. Dean Fowler, Greenwich (Conn.) 1975, S. 277 f., zit. nach M. Zimmermann: Was ist Musik?, in: *Funkkolleg Musikgeschichte*, Weinheim 1987, S. 44

Prof. Dr. Werner Pütz
Neckarstr. 33
4300 Essen 18