

Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]

Musikalische Erfahrung: Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen

Essen : Die Blaue Eule 1992, 332 S. - (Musikpädagogische Forschung; 13)



Quellenangabe/ Reference:

Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: Musikalische Erfahrung: Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. Essen : Die Blaue Eule 1992, 332 S. - (Musikpädagogische Forschung; 13) - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-148364 - DOI: 10.25656/01:14836

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-148364>

<https://doi.org/10.25656/01:14836>

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**

**Hermann J. Kaiser
(Hrsg.)**

**Musikalische
Erfahrung**

**Wahrnehmen
Erkennen
Aneignen**

D 122/1992/1



Themenstellung: Die Verkehrung einer ursprünglich auf die Beherrschung der Natur und die humane Organisation zwischenmenschlicher Verhältnisse ausgerichteten Vernunft in ihr Gegenteil, die dem Mißbrauch der Natur Vorschub leistet und sich anschickt, das Postulat von Freiheit und Gleichheit durch möglichst nicht mehr bemerkbare Strategien der Beherrschung von Menschen durch Menschen zu ersetzen, macht eine Auswegsuche zwingend. Nicht instrumentalisierbares ästhetisches Verhalten, das durch außer ihm liegende Zwecke nicht steuerbare Sich-einlassen auf ästhetische Prozesse und Produkte scheint ein Modell abgeben zu können sowohl für das Verstehen und die Gestaltung sozialer Prozesse als auch für den sorgsamsten Umgang mit einer uns alle erhaltenden Natur: Ästhetische Erfahrung hat gegenwärtig, überblickt man die philosophische aber auch die erziehungswissenschaftliche Diskussion, Konjunktur.

In diesen Horizont ist musikalische Erfahrung als eine ganz spezifische und durch andere Formen der Erfahrung nicht ersetzbar hineingestellt. Im vorliegenden Band versammelte Beiträge nähern sich diesem Phänomen von unterschiedlichen Ansätzen her und mit unterschiedlichem methodischen Instrumentarium. Sie wurden auf der Tagung des „Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung“ (AMPF) vom 4. bis zum 6. Oktober 1991 in Hamburg, deren Hauptaugenmerk der musikalischen Erfahrung galt, diskutiert.

Darüber hinaus enthält die vorliegende Publikation die auf diesem Symposium vorgetragenen freien Forschungsberichte und dokumentiert die Beiträge zum Methodenkolloquium, das während dieser Tage stattfand.

Der Herausgeber: Hermann J. Kaiser, geb. 1938; Kompositions- und Schulmusikstudium an der Musikhochschule in Köln; Studium von Philosophie, Germanistik, Erziehungs- und Musikwissenschaft an den Universitäten Bonn und Köln. Z. Zt. o. Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Musikpädagogik an der Universität Hamburg.

Musikpädagogische Forschung

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e.V.

Band 13

1992

Hermann J.
Kaiser (Hrsg.)

Musikalische Erfahrung

Wahrnehmen
Erkennen
Aneignen



Die Deutsche Bibliothek — CIP-Einheitsaufnahme

Musikalische Erfahrung : Wahrnehmen,
Erkennen, Aneignen / Hermann J. Kaiser (Hrsg.). -
Essen : Verl. Die Blaue Eule, 1992

(Musikpädagogische Forschung ;
13) ISBN 3-89208-470-9

NE: Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]; GT

ISBN 3-89206-470-9

© Copyright Verlag Die Blaue Eule, Essen 1992

Alle Rechte vorbehalten

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

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
Programm der AMPF-Tagung Hamburg 1991	11
1. Beiträge zur Tagungsthematik	
PETER BUSCH	
Der Erfahrungsbegriff der Moderne	15
WILFRIED GRUHN	
Wahrnehmen und Verstehen Kognitive Grundlagen der Repräsentation musikalischer Elemente und Strukturen. Entwurf zu einem Forschungsprogramm	44
RENATE MÜLLER	
Musikalische Erfahrung als soziale Erfahrung Aspekte soziokultureller Musikpädagogik	52
JÖRG HARRIERS	
Musikerleben als Herausforderung Erfahrungen mit Musik diesseits und jenseits von Trends und Theorien	66
CHRISTIAN HOERBURGER	
Ästhetische Erfahrungen beim Spiel mit Klängen	83
HERMANN J. KAISER	
Meine Erfahrung – Deine Erfahrung?! oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mitteilbarkeit musikalischer Erfahrung	100

2. Methodenkolloquium

KLAUS-ERNST BEHNE

Über die Notwendigkeit empirischen Arbeitens 115

REINER NIKETTA

Plädoyer für den Mittelwert
Oder: Was kann denn der Mittelwert dafür, daß er so praktisch
ist? 127

EBERHARD KÖTTER

Was ist musikalische Substanz?
Zur Problematik des Reizmaterials in Hörversuchen zur melodischen
Abstraktion 138

GEORG MAAS

Musikpädagogische Lehr-Lernforschung zwischen Theoriebildung
und Praxisbezug 149

MARIE-LUISE SCHULTEN

Was sind Ergebnisse des Musikunterrichts? 170

DIETMAR PICKERT

Erlernen des Instrumentalspiels.
Analyse von Bedingungsvariablen anhand unterschiedlicher
methodischer Verfahren. 180

HELMUT TSCHACHE

Entwickeln didaktischer Modelle erläutert an Unterrichtsbeispielen
aus dem Gestaltungsfeld Musik -Bewegung - szenische Gestaltung -
Tanz 194

3. Freie Forschungsberichte

URSULA BOELHAUVE

Möglichkeiten der indirekten Planung von erwachsenengerechten
Lernprozessen am Beispiel „Musiktheorie für Anfänger“ 209

ERNST DOMBROWSKI

Satzintonation und Melodie in textierten Improvisationen - Ein
entwicklungspsychologischer Vergleich 224

RAINER ECKHARDT

Bella Bella Bimba
Ausländische Lieder in westdeutschen Unterrichtswerken für den
Musikunterricht der Orientierungsstufe 235

ERIKA FUNK-HENNIGS

Auf dem Wege zu einer demokratischen Musikkultur -dargestellt am
Beispiel der Arbeitersingebewegung 249

ULRICH GÜNTHER

Opportunisten?
Zur Biographie führender Musikpädagogen in Zeiten politischer
Umbrüche 267

HEIDE HAMMEL

Zur Aktualität Eberhard Preußners 286

FRIEDRICH KLAUSMEIER

Belcanto und Popgesang 295

CHRISTA NAUCK-BORNER

Zur Bedeutung impliziten Wissens in formalen Modellen der
Repräsentation von Musik 311

JOHN PAYNTER

Aufführen und Komponieren von Musik in den allgemein bildenden
Schulen Großbritanniens

326

Vorwort

Der Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung legt hiermit einer interessierten Öffentlichkeit die Ergebnisse seiner Jahrestagung 1991 in Hamburg vor. Im Zentrum dieser Tagung stand die Frage nach der Struktur musikalischer Erfahrung. Damit wurde ein Phänomen zum Gegenstand des Nachdenkens gemacht, welches in den übergreifenden Zusammenhang der ästhetischen Erfahrung überhaupt hineingestellt ist. Infolgedessen aber ist auch seine implizite Verortung im Kontext der Moderne-Postmoderne-Diskussion nicht auszublenden: In einer Zeit, in der deutlich wird, daß die Vernunft der selbstgestellten Aufgabe, der Aufklärung des Menschen über sich selbst zum Zwecke eines humanen Umgangs der Menschen miteinander und des verantworteten Umgangs mit der Natur, bisher nicht oder nur unzureichend nachgekommen ist, ja zu einer vorrangig instrumentell verfahrenen Vernunft verkommen ist, die — produktorientiert — nicht beachtet, was alles auf dem Wege zur Erstellung eben dieses Produktes zerstört wird, scheint die Rückbesinnung auf den ästhetischen Umgang der Menschen mit ihrer Welt ein Gegenmodell zu generieren, das zum Korrektiv jener Vorstellung einer „Beherrschung von Natur und Sozialität“ wird, welche in die allzu bekannten Probleme unserer Gegenwart geführt hat. Es zeigt sich aber auch, daß hier musikpädagogische Forschung einen beträchtlichen Nachholbedarf hat. Diese Behauptung gilt sowohl für die verstehenden und interpretierenden als auch für die erklärenden Annäherungen an unsere Wirklichkeit. Folglich verstehen sich die vorgelegten Überlegungen zur Tagungsthematik als erste Schritte in ein Terrain hinein, das einer systematischen Erforschung, unter Aufbietung beträchtlicher methodischer Phantasie harret.

Neben der Fortführung einer spezifischen AMPF-Tradition, der Veröffentlichung von „Freien Forschungsberichten“, die auf den Jahreskongressen vorgelegt werden, wird auch das Methodenkolloquium dokumentiert, welches einen zweiten Tagungsschwerpunkt ausmachte. Wenn wissenschaftliches Arbeiten u.a. bedeutet, die Wege der Erkenntnisgewinnung offen zu legen, selbstkritisch das eigene Tun zu beleuchten und immer wieder neu zu bestimmen sowie neue Wege aber auch Wege neu zu entdecken, dann wird die permanente methodische Selbstvergewisserung zu einer zentralen Aufgabe für eine Vereinigung von Wissenschaftlern, die sich musikpädagogischer Forschung verschrieben haben.

AMPF-Tagung 4. bis 6. Oktober 1991

Programm

Freitag 4.10.1991

Beiträge zur Tagungsthematik 1

14.00-14.45

Peter Busch (Paderborn)

Der Erfahrungsbegriff der Moderne

15.00-17.15

Günter Kleinen (Bremen)

Ökologische Aspekte musikalischer Wahrnehmung

Wilfried Gruhn
(Freiburg)

Wahrnehmen und Verstehen. Kognitive Grundlagen der Repräsentation musikalischer Elemente und Strukturen. Entwurf zu einem Forschungsprogramm

Renate Müller
(Hamburg)

Musikalische Erfahrung als soziale Erfahrung. Aspekte soziokultureller Musikpädagogik

Freie Forschungsberichte 1

17.20-18.00

Christa Nauck-Börner
(Hamburg)

Zur Bedeutung impliziten Wissens in formalen Modellen der Repräsentation von Musik

19.00-20.20

Friedrich Klausmeier
(Bergisch Gladbach)

Belcanto und Popgesang

Ernst Dombrowski (Kiel)

Satzintonation und Melodie in textierten Improvisationen Ein entwicklungspsychologischer Vergleich

20.30

Mitgliederversammlung

Samstag, 5.10.1991

Beiträge Zur Tagungsthematik II

9.00-10.30

Jörg Harriers
(Bergisch Gladbach)

Musikerleben als Herausforderung. Erfahrungen mit Musik diesseits und jenseits von Trends und Theorien

Christian Hoerburger
(München)

Ästhetische Erfahrungen beim Spiel mit Klängen

10.30-11.15

Hermann J. Kaiser
(Hamburg)

Meine Erfahrung – Deine Erfahrung?!
Oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mitteilbarkeit musikalischer Erfahrung

11.20-12.30

John Paynter (York)

Music Education Research in Great Britain:
Influences on Music Curriculum in Schools

Ursula Boelhaue
(Aachen)

Möglichkeiten der indirekten Planung von erwachsenengerechten Lernprozessen am Beispiel Musiktheorie für „Anfänger“

13.30-14.15

Heide Hammel

Zur Aktualität Eberhard Preußners (Pforzheim)

15.00-17.00

Erika Funk-Hennigs
(Münster)

Auf dem Wege zu einer demokratischen Musikkultur – dargestellt am Beispiel der Arbeitersängerbewegung

Ulrich Günther
(Oldenburg)

Opportunisten – Zur Biographie führender Musikpädagogen in Zeiten politischer Umbrüche

Rainer Eckhardt
(Marburg)

Bella Bella Bimba – Ausländische Lieder in westdeutschen Unterrichtswerken für den Musikunterricht der Orientierungsstufe

Methodenkolloquium I

17.15-18.00

Helmut Tschache

(Hamburg)

Entwickeln didaktischer Modelle – erläutert
an Unterrichtsbeispielen aus dem Gestaltungsfeld
Musik – Bewegung – szenische Gestaltung – Tanz

Sonntag, 6.10.1991

Methodenkolloquium II

9.00-11.00

Klaus-Ernst Behne

(Hannover)

Über die Notwendigkeit empirischen Arbeitens

Reiner Niketta

(Bielefeld)

Plädoyer für den Mittelwert. Oder: Was kann denn der
Mittelwert dafür, daß er so praktisch ist?

Eberhard Kötter

(Gießen)

Was ist musikalische Substanz? Zur Problematik des
Reizmaterials in Hörversuchen zur melodischen
Abstraktion

11.00-13.00

Marie-Luise Schulten

(Gießen)

Was sind Ergebnisse des Musikunterrichts?

Dietmar Pickert

(Marburg)

Erlernen des Instrumentalspiels. Analyse von
Bedingungsvariablen anhand unterschiedlicher
methodischer Verfahren

Georg Maas

(Paderborn)

Musikpädagogische Lehr-Lernforschung zwischen
Theoriebildung und Praxisbezug

Der Erfahrungsbegriff der Moderne

PETER BUSCH

Hermann J. Kaiser (Hg.): Musikalische Erfahrung : Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. - Essen: Die Blaue Eule 1992. (Musikpädagogische Forschung. Band 13)

I.

Im Zeitalter der Postmoderne auf den Erfahrungsbegriff der Moderne zu rekurrieren, könnte heißen, sich aus dem Erfahrungsschatz des „Danach“ einem zur Historie gewordenen Phänomen zuzuwenden. Diese Axt der Überheblichkeit, die im Anspruch der Postmoderne, Reflexionsmedium der Moderne zu sein, zum Ausdruck kommt, während sie doch recht eigentlich bloß sich selbst im Zerrspiegel der von ihr kaleidoskopisch wahrgenommenen Moderne betrachtet, wäre angesichts der Überzeugungskraft der Argumentation von Moderne und Postmoderne völlig unangebracht¹. Rekurs ist hier deshalb im doppelten Sinne, dem umgangssprachlichen „Rückgriff oder Bezugnahme wie dem juristischen „Einspruch“, zu verstehen: Einspruch gegen die bequeme Entsorgung der von der Moderne formulierten – vielleicht allzu anspruchsvollen – Potenzen ästhetischer Erfahrung, die heute zuweilen leichtfertig – formalisiert und kategorisiert – als versteinerte reproduzierenden Wissens ad acta gelegt werden, ganz so, als existierten weder *Dialektik der Aufklärung* (im folgenden DA abgekürzt) noch *Theorie der Halbbildung*. (Adorno GS 3 u. GS 8, 93-121)

Die in den fünfziger Jahren so unsanft von Adorno wachgerüttelte Musikpädagogik trägt m.E. besondere Verantwortung für die Einlösung seiner Ansprüche an ästhetische Erfahrung, zumindest aber Aufrechterhaltung des Bewußtseins von ihnen durch aktive Auseinandersetzung mit ihnen, nicht etwa wegen einer historischen Schuld, die sie bei der kritischen Theorie Adornoscher Provenienz abzutragen hätte, vielmehr, weil die im schulischen Fächerkanon von ihr vertretene Musik virtuell prädestiniert ist, nichtinstrumentelle Erfahrung anzubahnen. Daran gilt es festzuhalten, obgleich die total vergesellschaftete Institution Schule, die längst dem seinerseits fragwürdigen universalen Bildungsbegriff zugun-

1 Notwendigerweise kann die Postmoderne in der konzentrierten Darstellung komplexer Sachverhalte nur äußerst selektiv berücksichtigt werden. Die antithetische Zuspitzung weniger Aspekte soll deshalb nicht als Pauschalverurteilung eines heterogenen Phänomens, sondern als Aufforderung zum dialektischen Diskurs verstanden werden. (vgl. z.B. Chr. u. P. Bürger 1987; Gruhn 1989; Habermas 1988; Jauß 1989; Wellmer 1990)

sten instrumenteller Halbbildung abgeschworen hat (Adorno GS 8, 93121), zu desillusionieren geeignet ist. Aber unter Berufung auf Adornos in den *minima moralia* (GS 4, 55) geprägten Aphorismen „Das Ganze ist das Unwahre und „Es gibt kein richtiges Leben im Falschen“ den Ansprüchen ästhetischer Erfahrung der Moderne zu entsagen, hieße, sich mit dem je Vorfindlichen abzufinden und - entgegen der selbst im „schwärzesten Buch“ (Habermas 1983, 405) Horkheimer/Adornos formulierten *petitio principii* - zu resignieren, noch bevor man sich ernsthaft auf sie eingelassen hat:

„Wir hegen keinen Zweifel - und darin liegt unsere *petitio principii* -, daß die Freiheit in der Gesellschaft vorn aufklärenden Denken unabtrennbar ist. Jedoch glauben wir, daß der Begriff eben dieses Denkens, nicht weniger als die konkreten historischen Formen, die Institutionen der Gesellschaft, in die es verflochten ist, schon den Keim zu jenem Rückschritt enthalten, der überall heute sich ereignet.“ (DA, 13)

Die eingangs angesprochene defizitäre Aneignung des Erfahrungsbegriffs der Moderne rührt zum einen von den Mißverständnissen her, die sich in der Literatur über die Moderne² etabliert haben. Zum anderen beruht sie auf Unterlassung, ein Vorwurf, der auch der Musikpädagogik nicht erspart werden kann, wird doch der Einspruch Adornos gegen die musikpädagogische Praxis im wesentlichen als historisches Ereignis thematisiert (Sziborsky 1979, Wietusch 1981, Gieseler 1986), was ja keiner Berechtigung entbehrt. Nur ist darüber die Hypothek der Intervention Adornos zu eifertig beiseite geschoben worden oder gar in Vergessenheit geraten, wofür uns nun Strömungen postmoderner Kunst, Ästhetik und Lebenspraxis die Rechnung präsentieren.

Mißverständnisse in der Rezeption des Erfahrungsbegriffs der Moderne betreffen häufig die Methode und mit ihr notwendig auch die Inhalte, da die kritische Theorie unter Methode nicht bloß Verfahrensweise versteht, sondern die Trennung von Methode und Sache wie auch von Theorie und Praxis im Hegelschen Sinne aufhebt. Methodisch weit verbreitet ist der wissenssoziologische Ansatz zur Annäherung an kritische Theorie, mit dem man ihr jedoch letztlich nicht gerecht werden kann. Dubiel (1978), der sich ihrer in seinen *Wissenschaftsorganisation und politische Erfahrung* betitelten Studien zur frühen kritischen Theorie bedien-

2 Im folgenden konzentriere ich die Ausführungen auf Adorno, weil die Moderne selbst innerhalb kritischer Theorie überaus heterogen ist; man denke etwa an die Kontroversen zwischen Adorno und Benjamin oder Adorno und Marcuse (vgl. u.a. Kaiser 1974, Zenck 1979, Petzold 1974).

te, konnte interessante Ergebnisse - im Kern ein dreiphasiges Entwicklungsmodell, bestehend aus einer materialistischen in den frühen dreißiger Jahren, der seit 1937 programmatisch als kritische Theorie bezeichneten und der sich daraus entwickelnden Phase der Vernunftkritik (ab ca. 1940) - zutage fördern, solange er gleichsam an deren Oberfläche, der Kommunikationsebene, grub. Eingeständenermaßen unmöglich war ihm jedoch die ursprünglich beabsichtigte Vermittlung des als theorieförmige Reflexion der politisch-historischen Erfahrung des Frankfurter Kreises gelesenen Theoriebildungsprozesses und dessen methodischer Grundlage, der Theorie dialektischer Darstellung und interdisziplinärer Sozialforschung. (vgl. ebd. 11 ff) Vom Einfluß der Wissenssoziologie zeugt auch Brauns (1983, 11; vgl. ders. 1984, 32 f) Interpretationsansatz, kritische Theorie als Reflex auf die tiefgreifendsten politisch-historischen Erfahrungen ihrer Verfechter aufzufassen. Gewiß, Stalinismus, Faschismus und nach amerikanischem Vorbild geprägte Kulturindustrie forderten die kritischen Theoretiker zu Auseinandersetzung und Widerspruch heraus. Aber so unbestreitbar laut *Dialektik der Aufklärung* (30) „die Allgemeinheit des Gedankens, wie die diskursive Logik sie entwickelt, die Herrschaft in der Sphäre des Begriffs, [...] sich auf dem Fundament der Herrschaft in der Wirklichkeit [erhebt]“, so selbstverständlich dem Wissenssoziologen die in demselben Essay (38) lapidar getroffene Feststellung von der Gründung der „gesamte[n] logische[n] Ordnung, Abhängigkeit, Verkettung, Umgreifen und Zusammenschluß der Begriffe in den entsprechenden Verhältnissen der sozialen Wirklichkeit“ erscheinen mag, so wenig erfassen solche Textbelege das Grundanliegen kritischer Theorie, dieser Abhängigkeit entgegenzuarbeiten, indem philosophische und ästhetische Erfahrungspotenzen neu ausgelotet werden. Zwar muß philosophische Erfahrung „sich Rechenschaft darüber geben, wie sehr sie, ihrer Möglichkeit im Bestehenden nach, mit dem Bestehenden, schließlich dem Klassenverhältnis kontaminiert ist“ (Negative Dialektik, im folgenden ND abgekürzt, 52), doch darf dies nicht selbstgenügsam im Sinne eines Rechenschaftsberichtes über die Implikation von Erfahrung in Theorie geschehen. Gerade diese Forderung sei unvereinbar mit geistiger Erfahrung, die das Bewußtsein von Nichtidentität im Erkenntnisprozeß wachhalten muß. Der notwendigen und schmerzlichen Anstrengung des Subjekts obliegt es, den Unterschied zwischen dem sogenannten subjektiven Anteil der geistigen Erfahrung und ihrem Objekt zu bezeugen, statt ihn verschwinden zu lassen. (vgl. ND, 41) Der von Adorno

geforderte Rechenschaftsbericht der Philosophie zielt auf mehr als bloß reale Erfahrung des – sich selbst kompromittiert habenden – identifizierenden Denkens, mit dem sich Philosophie nicht bescheiden darf: „Was anders wäre, wird gleichgemacht. Das ist das Verdikt, das die Grenzen möglicher Erfahrung kritisch aufrichtet. Bezahlt wird die Identität von allem mit allem damit, daß nichts zugleich mit sich selber identisch sein darf.“ (DA, 28) Traditionelles begriffliches, d.h. identifizierendes Denken – so läßt sich Adornos Kritik zusammenfassen – errichtet und bestätigt die illegitime Herrschaft des Allgemeinen über das Besondere, es ignoriert sowohl die Differenz von Begriff und Sache als auch die spezifischen Qualitäten des jeweils begrifflich Identifizierten, die im Nichtidentischen zum Ausdruck kommen. Rechenschaft ablegen muß sich Philosophie darüber, wieweit sie dem Nichtidentischen gegenüber dem Identischen Rechnung trägt, m.a.W.: inwieweit sie ihr kritisches Potential gegen traditionelles Identitätsdenken und die mit ihm kontaminierten Herrschaftsstrukturen geltend macht. Negative Dialektik sucht das kritische Potential zu wahren, indem sie Allgemeines und Besonderes vermittelt aufeinander bezogen statt hierarchisch denkt und; mit dem Denken selbst auch die Differenz zwischen Begriff und Sache reflektierend, auf Nichtidentität zielt. (s.u.a. ND, 17 ff, 149 ff)

Braun, auf wissenssoziologischer Basis argumentierend, entgeht der von ihm selbst aufgestellten Methodenfalle nicht: kritische Theorie wird auf Ereignisgeschichte abgezogen und Philosophie in einem traditionellen Sinn von Aufklärung auf die „Lösung gegenwärtiger Problemstellungen“ (Braun 1983, 3), entgegen den Intentionen kritischer Theorie ein ihr Äußeres also (s.u.), verpflichtet. Statt den in der *Dialektik der Aufklärung* und der *Negativen Dialektik* wiederholt dargelegten zentralen Forderungen kritischer Theorie, Selbstreflexion der Aufklärung zu vollziehen, das Denken zu denken, nachzugehen, instrumentalisiert Braun kritische Theorie mit dem zum Leistungskriterium hochstilisierten Anspruch aktueller Problemlösungsfähigkeit, ein ihrer Vernunftkritik diametral entgegengesetztes Anliegen. Philosophie- und sozialgeschichtliche Tragweite und Brisanz verdankt die formal und inhaltlich exponiert in der *Dialektik der Aufklärung* entfaltete Kritik an der durch die instrumentelle Vernunft beherrschten okzidentalischen Denkbewegung gerade dem Verzicht auf Benennung konkret operationalisierbarer Ziele sowie einer zu ihrer Verwirklichung erkorenen Zielgruppe (vgl. Habermas 1983, 405 ff, Dubiel 1978, v. Reijen/Schmid Noerr, 1987), die den Rekurs auf die nicht

mittel.zweck-rationale „substantielle Vernunft“ (vgl. Horkheimer: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft) von vornherein ad absurdum führen würden. Der von instrumenteller Vernunft zeugende Primat des Allgemeinen vor dem Besonderen, das /ehren *Dialektik der Aufklärung* und *Negative Dialektik*, begründet ungerechtfertigte Herrschaft, die den Einzelnen durch die Vielen, durch Kollektive, widerfahren läßt, was nur Wenige – ihrerseits Opfer der eigenen Denk- und Handlungsweise – verfügen. (vgl. DA, 38 f, 54 ff) Erinnert sei an die im Odysseus-Essay der *Dialektik der Aufklärung* ausgeführte „Dialektik von Herr und Knecht“, die „am Ende auf den Oberherrn, den naturbeherrschenden Geist, über-[greift]“. (PhildnM 28) Odysseus gibt das Modell des aufsteigenden bürgerlichen Individuums ab und demonstriert zugleich dessen Niedergang unter den Bedingungen falschen Primatdenkens. Seine List, sich wegzuworfen, um sich zu gewinnen, wendet sich am Ende gegen ihn selbst, weitreichender noch: gegen das Selbst. Die auf Tauschabstraktion basierenden Beziehungen erweisen sich als Betrug gegenüber den übervorteilten Tauschpartnern wie auch dem Selbst, das mit fortschreitender äußerer Naturbeherrschung zunehmend die innere Natur erstickt. Ontogenese und Phylogenese parallelisierend, heben Horkheimer/Adorno auf die realen Leiden der Menschheit ab, die im Bild herrschaftlichen Kunstgenusses festgehalten sind. Odysseus, der Herr, vermag dem seiner Zukunftsperspektive beraubten Gesang der Sirenen zwar im Gegensatz zu den mit wachsverstopften Ohren rudern den Knechten zu lauschen, aber nur um den Preis der Freiheit, der Fesselung an den Masten durch sie. „Furchtbares hat die Menschheit sich antun müssen, bis das Selbst, der identische, zweckgerichtete, männliche Charakter des Menschen geschaffen war, und etwas davon wird noch in jeder Kindheit wiederholt.“ (DA, 50)

Hinter diesem Verweisungszusammenhang zwischen philosophischer und gesellschaftlicher *Erfahrung*, den es zu durchdringen und auszudifferenzieren gälte, bleibt die postmoderne Betrachtungsweise der Nichtidentität, die sie in einen kommunikations- bzw. zeichentheoretischen Rahmen bannt, erkenntnistheoretisch resignierend zurück. „Eine zentrale These postmodernen Denkens besagt, daß in unserer Gesellschaft die Zeichen nicht mehr auf ein Bezeichnetes verweisen, sondern immer nur auf andere Zeichen, daß wir mit unserer Rede so etwas wie Bedeutung gar nicht mehr treffen, sondern uns nur in einer endlosen Signifikantenkette bewegen. Dieser These zufolge wäre das Zeichen, das Saussure noch als Einheit aus Signifikant und Signifikat beschrieben hat, zer-

brochen." (P. Bürger 1987, 7) Mutet die nunmehr ins Korsett semiotischer Theorie gezwängte postmoderne Variante der Erkenntnis von Nichtidentität zwischen Begriff und dem unter ihm Subsummierten auch epigonal an, weil traditionelles Identitätsdenken von der Moderne längst der Unwahrheit überführt war, so verweist die immanenzverhaftete quasi monadologische Semiotik, obgleich sie resignative und anachronistische Züge trägt, doch auf ein grundsätzliches Dilemma auch der - wie gesehen - auf potentielle Erfahrung zielenden bestimmten Negation. Nominalistische Aufklärung, die „Halt [macht] vor dem Nomen, dem umfanglosen, punktuellen Begriff, dem Eigennamen" (DA, 24), den das gerade erst erwachende bürgerliche Individuum, Odysseus, bereits in seiner Wiege, nämlich beim Kyklopen, verleugnen muß, desavouiert die Begriffe, die als Ausgeburten instrumenteller Vernunft zu „ideellen Werkzeugen" verkommen sind. Philosophie, will sie nicht kapitulieren, krankt seither an ihrem naiv-fragwürdigen, gleichwohl unabdingbaren, Vertrauen darauf, „daß der Begriff den Begriff, das Zurüstende und Abschneidende übersteigen und dadurch ans Begriffslose heranreichen könne [...] Die Utopie der Erkenntnis wäre, das Begriffslose mit Begriffen aufzutun, ohne es ihnen gleichzumachen» (ND, 21) Die von Adorno geforderte Anstrengung der Philosophie, „über den Begriff durch den Begriff hinauszugelangen" (ND, 27) verweist sie an die - begriffslose -Kunst, die ihrerseits an den deutenden Begriff der Philosophie rückverwiesen wird. „Genuine ästhetische Erfahrung muß Philosophie werden oder sie ist überhaupt nicht." (Ästhetische Theorie, im folgenden: AT, 197, vgl. ebd. 364, 507, 517 f) Steckt der Begriff also einerseits die Grenzen philosophischer Erfahrung ab, so öffnet er sie andererseits im Vermittlungsprozeß mit ästhetischer Erfahrung, die hier in den Aspekten Mimesis und Leiden skizziert werden soll. Mimesis³ ist Chiffre für die verlorengegangene, gleichwohl potentiell existente, sinnlich-expressive, unbegriffliche, instrumenteller Vernunft widerstrebende Ausdruckskraft und Erkenntnis, die die natura naturans - nicht natura naturata - nachahmende Kunst⁴ aufbewahrt. Auch hier treffen wir wieder auf einen utopischen Überschuß kritischer Theorie. „Das Naturschöne ist die Spur

3 Der Begriff der Mimesis trägt wie alle dialektischen Begriffe Doppelcharakter: Zugleich bezeichnet er die mißglückte Angleichung der Menschen an Natur sowie an Herrschaft zum Zwecke von Beherrschung und Selbsterhaltung. (s. u.a. Fracht! 1986)

4 „Kunst ahmt nicht Natur nach, auch nicht einzelnes Naturschönes, doch das Naturschöne an sich." (AT, 113) „Wandrer's Nachtlied' ist unvergleichlich, UI weil es durch seine Sprache das Unsagbare der Sprache von Natur imitiert." (ÄT, 114)

des Nichtidentischen an den Dingen im Bann universaler Identität." (ÄT, 114) Philosophie und Kunst, beide auf Wahrheit vereidigt, der sie sich diskursiv bzw. nicht-diskursiv nähern, ohne sie je aussprechen zu können, konvergieren zwar in der Weise, daß der den Begriff über sich hinaustreibenden Philosophie ein mimetischer Impuls innewohnt, umgekehrt authentische Kunst in ihrer formalen Durchstrukturierung zweckmäßig eingerichtete Rationalität enthält, können aber nie ohne Selbstaufgabe kongruent werden. „Philosophie, die Kunst nachahmte, von sich aus Kunstwerk werden wollte, durchstriche sich selbst. Sie postulierte den Identitätsanspruch." (ND, 26) „Kunstwerke, die der Betrachtung und dem Gedanken ohne Rest aufgehen, sind keine." (ÄT, 184)

Vermittelt über den für Kunst konstitutiven Rätselcharakter, der der unbegrifflichen Musik in besonders profilierter Weise eigen ist (AT, 182 ff), kommen die unterschiedlichen Erkenntnismodi ästhetischer und philosophischer Erfahrung zu ihrer je spezifischen Geltung. Als nichtdiskursive Erkenntnisform vermag Kunst Wahrheit sinnlich zur Erscheinung zu bringen, versteckt die Unaussprechliche aber ähnlich einem Vexierbild sogleich wieder. (vgl. ÄT, 114, 184 f) Aufgabe der Philosophie kann nicht sein, die so aufgeworfenen Rätsel zu lösen, denn im Versuch der diskursiven Aussprache der Wahrheit käme sie ihr abhandeln. An ihr ist es vielmehr, den Rätselcharakter zu konkretisieren, die Rätselgestalt zu dechiffrieren. (vgl. ÄT, 185) Ästhetische und philosophische Erfahrung lassen sich mithin nicht nach dem Modell bürgerlicher Arbeitsteilung in Sparten aufteilen und am Ende wieder bruchlos zusammenschließen, um das Ganze der Erkenntnis oder Wahrheit gemeinsam zu artikulieren. „Deshalb bedarf Kunst der Philosophie, die sie interpretiert, um zu sagen, was sie nicht sagen kann, während es doch nur von Kunst gesagt werden kann, indem sie es nicht sagt." (ÄT, 113) Das skizzierte Verhältnis von Philosophie und Kunst erhellt auch den vielzitierten Satz, Philosophie sei wesentlich nicht referierbar (ND, 44), den Braun, auch hier einem typischen Mißverständnis aufsitzend, mit dem Hinweis auf die Referierbarkeit der Argumente zu entkräften trachtet, als ob Adorno für einen Bedeutung nie treffenden – um nicht zu sagen: bedeutungslosen – Argumentationsaustausch plädiert hätte. (vgl. ND, 40) Offenbar meinte Adorno nicht, Philosophie sei nicht vortragbar, sondern daß der referierbare Teil philosophischer Erkenntnis ihrer Essentia, mimetisch im Verein mit Kunst näherbarer, jedoch nie restlos erfahrbarer Wahrheit, äußerlich bleiben muß.

Explizieren läßt sich dies am Leidensbegriff der Adornoschen Ästhetik. „Das Bedürfnis, Leiden beredt werden zu lassen, ist Bedingung aller Wahrheit" (ND, 29) Aber: „Während diskursive Erkenntnis an die Realität heranreicht, [...] ist etwas an ihr spröde gegen rationale Erkenntnis. Dieser ist das Leiden fremd, sie kann es subsumierend bestimmen, Mittel zur Linderung bereitstellen; kaum durch seine Erfahrung ausdrücken: eben das hieße ihr irrational. Leiden, auf den Begriff gebracht, bleibt stumm und konsequenzlos." (ÄT, 35) Nach Adornos Diktum ist diskursive, referierbare Philosophie ihrer Wahrheitsbedingung, der Leidenserfahrung, ohnmächtig. Bedingt Leidens- und damit wahrheitsfähig wird Philosophie erst im Vertrauen auf ihr immanentes Bewegungsspruch: Formgesetz, eine Konstruktion Adornos, die - bei aller gebotenen Vorsicht dem Begriff des Vorbilds gegenüber - der bereits in den frühen Musikkritiken entwickelten Wahrheitsbedingung von Kunst abgeläutet ist. In ihrem Kompositionsprozeß die klassische Dichotomie von Form und Inhalt aufhebend - der Philosophie ist ihre Darstellung nicht gleichgültig und äußerlich, sondern ihrer Idee immanent (vgl. ND, 29) - und die von Schönberg formulierte Kunsterfahrung - derzufolge man aus begrifflich-kategorialer Musiktheorie eigentlich nur lernen, wie ein Satz anfangen und schließen, nichts aber über ihn selber, seinen Verlauf (ND, 44) - bestätigend, muß sie der Vereidigung auf heteronome äußerliche Zwecke Widerstand leisten. (s.o.; vgl. u.a. Philosophische Terminologie I, abgekürzt: PhilT I, 192; DA, 26)

Ohne daß also die ihrerseits am Angewiesensein auf Begrifflichkeit leidende (vgl. ND, 382) Philosophie gänzlich von Leidenserfahrung abgeschnitten wäre (vgl. ND, 18), bleibt diese in der Konstruktion Adornos ein Privileg der Kunst, im emphatischen Sinne: Ausdruck von Leiden (vgl. ÄT, 168 ff). Vom Leiden der in verdinglichten Kommunikationsakten gescheiterten Individuation tönt heute noch der Gesang der Sirenen. „Weil Individuation, samt dem Leiden, das sie involviert, gesellschaftliches Ganzes ist, wird einzig individuell Gesellschaft erfahrbar." (ÄT, 385) Genau von dieser Erfahrung aber ist das im blanken Überlebenskampf falscher Mimesis fröhnende, d.h.: sein Selbst im Stile seines Urbildes im Selbsterhaltungskampf verleugnende, bürgerliche Individuum abgeschnitten (vgl. u.a. Adorno GS 8, 9 ff, 122 ff, 440 ff, Horkheimer KdIV, 124 ff), eine Erkenntnis, der der programmatische Wandel von der praxisgerichteten materialistischen zur kritischen Theorie, die sich unter Verzicht auf einen konkret-operationalisierbaren Kern der

Vernunftkritik widmet, Rechnung trägt. Insofern trägt Kunst den Charakter „bewußtloser Geschichtsschreibung, Anamnesis des Unterlegenen, Verdrängten, vielleicht Möglichen" (ÄT, 384); „eingedenk der Natur im Subjekt" nämlich scheint die Utopie eines versöhnten Zustandes in ihr auf: „Der Schmerz im Angesicht des Schönen, nirgends leibhafter als in der [ästhetischen, P.B.] Erfahrung von Natur, ist ebenso die Sehnsucht nach dem, was es [das Naturschöne, P.B.] verheißt, ohne daß es darin sich entschleierte, wie das Leiden an der Unzulänglichkeit der Erscheinung, die es versagt, indem sie ihm gleichen möchte." (ÄT, 114) Dem unfreien, gefesselten Individuum jedoch ist es versagt, den Trug des Sirenenengesangs, dem es in Freiheit ausgeliefert wäre, zu vernehmen. Angesichts dieser Aporie negativer Dialektik bleibt Kunst nur, qua Konstruktion „dem Leiden an der Entfremdung standzuhalten" (ÄT, 384), es im Ausdruck zu erinnern. Denn was „wäre Kunst als Geschichtsschreibung, wenn sie das Gedächtnis des akkumulierten Leidens abschüttelte." (ÄT, 387)

Dieser für philosophische und ästhetische Theorie gleichermaßen zentralen historischen Erfahrungsdimension der Dialektik von Selbstgewinnung und Selbstzerstörung, den die Moderne mit ihren zukunftssträchtigen Optionen formulierte, geht der am aktuellen Marktwert ausgerichtete (Anti-)Kunstabegriff der Postmoderne verlustig. Mit Smith, dem Vater liberaler Wirtschaftstheorie, verkennt sie über der systemimmanent konsequenten Einbindung der Kunst in die universellen Tauschbeziehungen, von denen auch autonome Kunst nie ausgenommen war, den Doppelcharakter der Kunst von *fait social* und Autonomie, Ware und Wahrheit, deren Wert nur bar jeglicher Tauschabstraktion zu eruieren ist. Gerade das Verdikt, welches Smith (1983, 273) über die Künste verhängte, unproduktiv zu sein, birgt ihre Chance: Sich als autonome ausschließlich auf ihr immanentes Bewegungsgesetz verlassend, ihre Struktur also nicht vorab einem Verwertungsinteresse opfernd, vermag sie den spezifischen Kern ihrer opponierenden Kraft, vermag sie Wahrheit hervortreten zu lassen. (vgl. u.a. ÄT, 419) Zum Gesellschaftlichen, so Adorno, werde Kunst weder durch den Modus ihrer Hervorbringung, in dem jeweils die Dialektik von Produktivkräften und Produktionsverhältnissen sich konzentriere, noch durch die gesellschaftliche Herkunft ihres Stoffgehaltes, sondern durch ihre Gegenposition zur Gesellschaft, die sie erst als autonome beziehe. (ÄT, 335) Mit der im „anything goes" proklamierten Aufgabe des Werkbegriffs läßt die Postmoderne allein noch ihren

Warenwert gelten. In der neuerdings verzeichneten Ausweitung des - in Adornos verächtlicher Terminologie - „Kunstgewerbes“, das mit astronomischen Spitzenpreisen für erfahrungsgemäß rezessionssichere Anlagewerte aufwarten kann, mutmaßt Chr. Bürger (1987, 49 f) eine ambivalente Entwicklung, daß nämlich die Postmoderne in der Bemühung, die ihrerseits als elitär verhaßte Institution Kunst auszuschalten, indem sie sie zu Markte trägt, die Vitalität der Institution Kunst geradezu bestätigt. Was bestätigt wird, ist allenfalls eine total vergesellschaftete, im Ganzen unwahre Institution „Kunstgewerbe“, in der sich schlechterdings keine Wahrheit entfalten kann, nicht jedoch ein emphatischer Werkbegriff, der Kunst auf Wahrheit verpflichten möchte, wie ihn die Moderne im Programm der sich selbst reflektierenden Aufklärung formulierte. Bürgers These scheidet an der Unmöglichkeit, den wahren Wert durch den Warenwert zu verbürgen. Nicht etwa indiziert der Warenwert den wahren Wert, sondern die Unmündigkeit dessen, der ihn als Indikator gebraucht. Ohnehin scheint die unter dem liberalen Deckmäntelchen des „anything goes“ formulierte Abkehr vom Werkbegriff (Selbst-)Betrug, Resultat, nicht Opponent verdinglichten Bewußtseins, unterscheidet doch erstens der Markt sehr wohl zwischen Kunst und Nichtkunst (bzw. dem, was über den Marktpreis zur ersten Kategorie gekört wird oder der zweiten anheim fällt) und lassen sich doch zweitens sehr wohl Kunstkriterien benennen (vgl. etwa de la Motte-Haber 1987 u. 1989) - und sei es, daß das Signe vorn kunstexternen Identifikationsmerkmal des Urhebers zum Ingredienz von Kunst, in letzter Konsequenz der Postmoderne gar zum Kunstindex arriviert. (Chr. Bürger 1987, 47)

II.

Bewußt habe ich bisher die (musik-)pädagogischen Schriften Adornos ausgeblendet. Werden sie nunmehr einbezogen, geschieht das nicht etwa, weil sie unserer Profession näher lägen als die sogenannten philosophischen Hauptwerke; das hieße, sich in entmündigender Weise auf die für unsere arbeitsteilige Gesellschaft charakteristische Spezialisierung einzulassen, gegen die sie stehen. Vielmehr ziehe ich sie zu Rate, weil sich in ihnen aus dem soeben skizzierten Bewußtsein einer möglichen Erfahrung von Nichtidentität formulierte Ansprüche an verantwortliches pädagogisches Handeln in einer demokratischen Gesellschaft,

deren Erziehungsziele und -praxis Auskunft über die Ernsthaftigkeit ihres Demokratieverständnisses geben, kristallisieren.

Verwirklichte Demokratie, darin ist Adorno beizupflichten, ist nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellbar. Konsequenterweise muß das oberste Ziel pädagogischen Handelns einer demokratisch-aufklärerischen Gesellschaft - auch und sogar insbesondere der in die Dialektik der Aufklärung verstrickten - *Erziehung zur Mündigkeit* lauten. Unter Berufung auf die unübertroffene Formulierung Kants (Werke Bd. XI, 53) - „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“ - definiert Adorno (EzM, 107) Mündigkeit als „selbständige bewußte Entscheidung jedes einzelnen Menschen“, wobei er die in Kants Aufsatz angelegte Dynamik der Kategorie Mündigkeit, die sich nur als ein Werden und nicht als ein Sein bestimmen lasse (vgl. EzM, 144), hervorhebt. Unvereinbar mit dem Begriff der Mündigkeit ist demnach jegliche positive Seins- oder Inhaltsbestimmung, zum einen wegen ihrer Statik, zum anderen wegen der in ihr zum Ausdruck kommenden Heteronomie, der sich mit instrumentellem Denken infizierte und mit Leitbildern operierende Pädagogik gebeugt hat.

Als unrechtmäßig und im Widerspruch zum prinzipiell unabschließbaren klassischen Aufklärungsideal der Mündigkeit stehend, apostrophiert Adorno die Entscheidung darüber, wozu andere erzogen werden sollen, d.h. „von außen her Ideale zu präsentieren, die nicht aus dem mündigen Bewußtsein selber entspringen, oder besser vielleicht: vor ihm sich ausweisen.“ (EzM, 107) *Erziehung* überhaupt, so Adornos aus dem Geiste demokratischen Bewußtseins ebenso wie dem von Nichtidentität geäußerte Vorstellung, dürfe eben nicht sogenannte Menschenformung sein, weil man kein Recht habe, von außen her Menschen zu formen; „nicht aber auch bloße Wissensübermittlung, deren Totes, Dinghaftes oft genug dargetan ward, sondern die *Herstellung eines richtigen Bewußtseins*“ (EzM, 107), auf das noch einzugehen sein wird.

Solange sich die gesellschaftliche Einrichtung im Widerspruch zu ihrem verfaßten Demokratieanspruch anmaßt, Menschen zu formen (vgl. EzM, 144), legitimiert und bemißt sich pädagogisches Handeln an der Fähigkeit, „die unbeschreiblichen Schwierigkeiten, die in dieser Einrichtung der Welt der Mündigkeit entgegenstehen“ (EzM, 144), zu überwinden; mit anderen Worten: an ihrer Zersetzungs- und Widerstandskraft gegen die entmündigende Einrichtung der total verwalteten und verwaltenden Welt. Pädagogik ist notwendig als Widerstand zu bestim-

men, ihr Ziel ebenso notwendig das der Befähigung zu Widerstand und Opposition. Sie würde aber zur Ideologie, wollte man sie allein darauf festlegen; ihre Tragik liegt in der „Doppelschlächtigkeit“, einerseits Erziehung zu Opposition – andererseits Erziehung zur Anpassung zu sein, denn „Mündigkeit bedeutet in gewisser Weise soviel wie Bewußtmachung, Rationalität. Rationalität ist aber immer wesentlich auch Realitätsprüfung, und diese involviert regelmäßig ein Moment von Anpassung.“ (EzM, 109) Fragt sich, in welcher Art und Weise sich diese Anpassung vollzieht und welchen Beitrag Erziehung zu leisten hat. Blinder Anpassung, die ich weiter oben bereits mit dem Begriff der falschen Mimesis umrissen habe, erteilt Adorno eine radikale Absage. Erziehung zur Mündigkeit darf den Weg zwischen Opposition und Anpassung nicht vorzeichnen, sondern muß auf je individuelle bewußte Entscheidung, die der Erfahrung der Nicht-Identität bedarf, dringen. Und das in der von Adorno zutreffend als paradox beschriebenen Situation. „Eine Erziehung ohne Individuum ist unterdrückend, repressiv. Wenn man aber versucht, Individuen so heranzuziehen, wie man Pflanzen züchtet, die man mit Wasser begießt, dann hat das etwas Schimärisches und Ideologisches. Die Möglichkeit ist allein, all das in der Erziehung bewußt zu machen, also etwa, um noch einmal auf Anpassung zu kommen, anstelle der blinden Anpassung, die sich selbst durchsichtige Konzession zu setzen dort, wo das unausweichlich ist, und auf jeden Fall anzugehen gegen das verschlammte Bewußtsein. Das Individuum, würde ich sagen, überlebt heute nur als Kraftzentrum des Widerstandes.“ (EzM, 118) .

Erst in diesem Spannungsverhältnis zwischen Anpassung und Widerstand kann eine Annäherung an den Begriff des „richtigen Bewußtseins“ versucht werden, der sich – beinahe überflüssig, wiederum darauf hinzuweisen – der positiven Bestimmung entzieht. Wietuschs (1981, 125) prinzipiell akzeptabler Versuch einer Annäherung gleicht einem Balanceakt, dessen Problematik jegliche Begriffsbestimmung Negativer Dialektik durchzieht. „Mündigkeit resp. richtiges Bewußtsein meint in inhaltlicher Hinsicht, sich der jeweiligen konkreten individuellen und gesellschaftlichen Situation sowie ihrer Bedingungen und 'der Verdunklung des Bewußtseins durch das Bestehende' als Ausdruck der herrschenden Rationalität bewußt zu sein, in formaler Hinsicht, sich der Vernunft als kritischer Instanz zur Bewußtseinserhellung und aus emanzipatorischem, d.h. auf die Aufhebung menschlicher Fremdbestimmung gerichtetem Interesse selbständig zu bedienen.“ Leider versäumt Wietusch,

dessen Trennung von Form und Inhalt nicht unproblematisch ist, diejenige Vernunft zu benennen, die allein noch dieses zu leisten vermag, nämlich die der instrumentellen Vernunft entgegengesetzte, zur Selbstreflexion fähige substantielle Vernunft. Deutlicher noch wird die Problematik von Definitionsversuchen der sich Eingrenzungen widersetzenden Begriffe kritischer Theorie in Wietuschs (1981, 123) - freilich vorläufiger - Charakterisierung des „richtigen Bewußtseins“ als jenes, „das sich der individuellen und gesellschaftlichen Situation im Sinne der Analyse der 'Theorie der Halbbildung' bewußt ist“ Durch Mündigkeit und richtiges Bewußtsein gekennzeichnete Individualität läßt sich eben nicht durch Identität mit Vorgegebenem - hier: einer Gesellschaftsanalyse - herstellen, sondern nur in der nichtidentischen Erfahrung, die in einer Welt der Erfahrungsunfähigkeit (vgl. EzM, 113 f) gerade nicht auf dem von Wietusch einzig für möglich gehaltenen Weg der Umwelterfahrung zu machen ist, weil die Umwelt oder besser „Einrichtung der Welt selbst unmittelbar zu ihrer eigenen Ideologie geworden ist. Sie übt einen so ungeheuren Druck auf die Menschen aus, daß er alle Erziehung überwiegt.“ (EzM, 108) Das „richtige Bewußtsein“ wäre demnach das zur Selbstreflexion fähige, substantiell vernünftige, konsequente Bewußtsein von Nicht-Identität, ohne das Individualität unmöglich ist. In der Erfahrung des Nicht-Ichs am Anderen bilde sich vielleicht Individualität, mutmaßt Adorno. (vgl. EzM, 118)

In Abgrenzung zum gängigen Begriff von Rationalität und Bewußtsein als formale Denkfähigkeit, die selbst bereits eine Verengung der Intelligenz, ein Spezialfall der Intelligenz, dessen es gewiß bedarf, sei (EzM, 116), hebt Adornos Vorstellung von Erziehung zu Mündigkeit und „richtigem Bewußtsein“ auf die im ersten Teil meines Referates umrissene Potentialität der nichtidentischen Erfahrung ab. „Das aber, was eigentlich Bewußtsein ausmacht, ist Denken in bezug auf Realität, auf Inhalt: die Beziehung zwischen den Denkformen. und -strukturen des Subjekts und dem, was es nicht selber ist. Dieser tiefere Sinn von Denkfähigkeit ist nicht einfach der formallogische Ablauf, sondern er stimmt wörtlich mit der Fähigkeit, Erfahrung zu machen, überein. Denken und geistige Erfahrung machen, würde ich sagen, ist ein und dasselbe. Insofern sind Erziehung zur Erfahrung und Erziehung zur Mündigkeit f...1 miteinander identisch.“ (EzM, 116)

Kennzeichen des Erziehungsbegriffs der Moderne ist also der Bezug auf Realität und Inhalt, die das Bewußtsein erst als solches qualifizieren,

es erst recht eigentlich zu sich selbst kommen lassen, indem es sich der Nichtidentität mit anderen versichert. Wenn Denken aber sowohl identifizieren heißt (ND, 17) als auch geistige Erfahrung machen, dann müßten formallogisch Identifikation und geistige Erfahrung identisch sein. Daß aber identifizieren und geistige Erfahrung machen nicht gleichzusetzen, wie uns der Syllogismus lehrt, sondern einander entgegengesetzte, ausschließende Fertigkeiten bzw. Fähigkeiten sind, davon zeugt der dialektische Erfahrungsbegriff Adornos. Geistige Erfahrung ist ihm zufolge nur in der Nichtidentifikation, in der Sphäre der wechselseitig aufeinander verwiesenen Philosophie und Kunst möglich.

Genau hier wird die eminente Verantwortung der Musikpädagogik für den historischen Prozeß der Aufklärung wie für das in ihn einbegriffene Individuum evident. Inwiefern Erfahrung, verstanden als tätiges, produktives Prinzip, die bestimmende Kategorie des Adornoschen Denkens über Erziehung und Bildung ist, hat Sziborsky (1979, 222 ff) zutreffend ausgeführt, weshalb ich mich auf eine Problematisierung dieses Erfahrungsbegriffs aus sozialphilosophischer und pädagogischer Perspektive konzentrieren kann. „Zur Erfahrung von 'großer Musik' und vor allem zur Erfahrung der 'authentischen' Werke der Gegenwart hinzuführen, kann allein - in der Konsequenz der Philosophie Adornos - Ziel musikerzieherischer Bemühung sein. Was diesem Ziel hinzutreten müßte - und das ebenso in der Konsequenz seiner Philosophie - wäre die Befähigung zur Reflexion des Erfahrenen?“ (Sziborsky 1979, 222) Aufgrund der Ausführungen im ersten Teil meines Referates läßt sich die Zielperspektive Adornos präzisieren. Kunsterfahrung und philosophische Erfahrung sind nicht additiv, wie das Verb hinzutreten mißverständlich deuten könnte, sondern in oben beschriebener Weise dialektisch vermittelt zu machen. Denn Erfahrung, die diesen Namen verdiente, nämlich selbstreflexive Bewußtwerdung des Aufklärungsprozesses, ist Adorno zufolge nur als geistige, will sagen: als dialektisch in Philosophie und Kunst vermittelte, möglich.

Einen Rückfall in die von Adorno befehdete jugendbewegte Praxis bedeutete es, Musik unter Hinweis auf den skizzierten Erkenntnischarakter zur Verwirklichung positiv gesetzter Ziele (gleichgültig, wie sie motiviert und inhaltlich bestimmt sind) zu funktionalisieren. Das hieße zugleich, den Kommunikationsprozeß mit Musik durch ihre Instrumentalisierung der nicht-instrumentellen Erfahrungsdimension zu berauben. Die Kritik Adornos an der „musikalischen Jugendbewegung“ postulierte ausdrück-

lich die strikte Unterscheidung pädagogischer Fragen von ästhetischen und sozialen, in deren Abhängigkeit er sie sah. „So gewiß Musikerziehung von musikalischer Ästhetik und schließlich vom gesellschaftlichen Gesamtzustand abhängt, so wenig sind dafür doch umgekehrt pädagogische Kriterien anstelle solcher der Sache einzuschmuggeln.“ (Diss., 7) Die vornehmste Aufgabe der Musikpädagogik wäre demnach, soweit wie möglich hinter ihren Gegenstand Musik zurückzutreten, sich auf deren immanente Bewegung einzulassen und so ihre Erfahrungspotenzen zur Geltung kommen zu lassen.

Adornos Vorstellung ist erklärungs- und modifikationsbedürftig. Richtig verstanden, darf die Forderung des Zurücktretens der Musikpädagogik hinter ihren Gegenstand Musik nicht als hierarchische Unterordnung gedeutet werden; vielmehr ist sie als Plädoyer gegen Menschenformung mittels Musik aufzufassen. Korrekter hätte Adorno von Substanzgemeinschaft und wechselseitiger Durchdringung der klassischen Ideen von Bildung und Kunstautonomie sprechen müssen, auf deren aufklärerisch-befreienden Impuls Horkheimer/Adorno in der *Dialektik der Aufklärung* expressis verbis rekurrieren. „Musikalische Autonomie muß - jedenfalls im Hinblick auf das 19. Jahrhundert - in ihrer Bildungsfunktion und umgekehrt musikalische Bildung in ihrer Bestimmtheit durch das ästhetische Autonomieprinzip begriffen werden.“ schreibt Dahlhaus (1973, 24) in seinem Aufsatz *Autonomie und Bildungsfunktion*. Ausdrücklich verweist er in einer folgenden Apposition auf die Unrechtmäßigkeit, das miserable Ende einer Sache mit der Wahrheit über ihren Ursprung zu identifizieren. „Bildung, wie sie von Humboldt und Fichte verstanden wurde, setzt inneren Abstand gegenüber ökonomisch-sozialen Zwängen und Verstrickungen - gegenüber dem 'Reich der Notwendigkeit' - voraus. Sie erfüllt keine greifbare Funktion in der alltäglichen Lebenspraxis, sondern stellt die Gegeninstanz zu einer Funktionalität des Menschen dar, die von Humboldt als 'Entfremdung' empfunden wurde [4 Von einer Ausbildung, die auf Berufstätigkeit zielt, ist Bildung von Humboldt schroff unterschieden worden: Sie soll sich dem Zwang zur Nützlichkeit und Zweckmäßigkeit - der ohnehin übermächtig ist - nicht fügen, sondern ihn, wie sporadisch auch immer, zu durchbrechen versuchen.“ (ebd., 24 f) Von einer von instrumentellen Zwecken befreit gedachten Bildung und einer Kunst, „die sich als Gegenstand ästhetischer Kontemplation begreift (statt soziale Funktionen zu erfüllen),“ die als autonome ein „'Reich der Freiheit', in dem das Individuum nicht auf Funktionen

reduziert erscheint, sondern sich – um in der Sprache Humboldts und Fichtes zu reden – 'in seiner Menschheit darstellt' (ebd., 25), geht ein befreiender Impuls aus, auf den Horkheimer/Adorno trotz aller Distanz zum klassischen Bildungsideal in der Vernunftkritik der *Dialektik der Aufklärung* (42) ungebrochen setzen. „Aufklärung hat die klassische Forderung, das Denken zu denken – Fichtes Philosophie ist ihre radikale Entfaltung – beiseitegeschoben, weil sie vom Gebot, der Praxis zu gebieten, ablenke, [...]. Die Entfernung des Denkens von dem Geschäft, das Tatsächliche zuzurichten, das Heraustreten aus dem Bannkreis des Daseins, gilt der szientifischen Gesinnung ebenso als Wahnsinn und Selbstvernichtung, wie dem primitiven Zauberer das Heraustreten aus dem magischen Kreis, den er für die Beschwörung gezogen hat, [4." In diesem Kontext ist Adornos Eintragung ins Stammbuch der Musikpädagogik zugleich als historische und utopische zu lesen. Indem die Menschen „an authentischen künstlerischen Gebilden der Möglichkeit dessen innwerden, was mehr ist als die bloße Existenz, die sie führen, mehr als die Ordnung der Welt, auf die sie eingeschworen sind [.1, errettet [bezüglich Material und Verarbeitung höchst spezialisierte; KB.] Musik den Anteil an dem Menschlichen, das durch Spezialisierung zerstückt dünkt." (Diss., 102)

Die Forderung an Musikpädagogik, sich als selbstreflexive auf die immanente Bewegung von Philosophie und Kunst einzulassen, ist von hier aus als Aufforderung zu verstehen, sich der historischen Verantwortung für den Aufklärungsprozeß selbst zu vergewissern, sich ihr bewußt zu stellen und so einen Beitrag zu einem historisch fundierten Selbstentwurf des (post-) modernen Menschen zu leisten. Absichtlich spreche ich nicht nur von der schulmusikalischen Situation. Der dort zu konstatierende Mangel an Geschichtsbewußtsein (durchaus nicht nur auf Seiten der Lernenden, sondern insbesondere auch der Lehrenden und der Administration) veranlaßte Adorno in den fünfziger Jahren zu seinem massiven Einspruch gegen die herrschende musikpädagogische Praxis und war in den folgenden Jahrzehnten wiederholt Gegenstand fachdidaktischer Auseinandersetzungen. (vgl. z.B. Segler/Abraham 1966; Abel-Struth 1973; MuB 1/1979) Im Kontext des dialektischen Aufklärungsprozesses erscheint Mangel an Geschichtsbewußtsein als mehr denn ein institutionelles Problem, nämlich als ein gesamtgesellschaftliches, das in der Postmoderne eher verschärft denn bewältigt wird. Doch dazu später!

Nicht länger darf eine dem Aufklärungsprozeß verpflichtete Musikpädagogik sich mit der ihr gesellschaftlich zugewiesenen Rolle einer bloß reaktiven Theorie und Praxis bescheiden. Diese Rolle hat sie unter den Zwängen einer verwalteten Welt in ihrem Selbstverständnis m.E. zu bereitwillig internalisiert, „Musikpädagogik ist eingebunden in die wechselnden Bedingungen der musikalischen Umwelt: insofern teilt sie mit anderen Fachdidaktiken die Abhängigkeit von gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen;“ gestand z.B. Zimmerschied in seiner allgemeinen Einführung in die 18. Kollegstunde des Funkkollegs Musik ein, in einer Zeit also, da Musikpädagogik infolge der „68er“ zu neuem Selbstbewußtsein ihrer Gesellschaftlichkeit gelangt war.

Adorno selbst verkannte, den soeben ausgeführten Modifikationen seines Gedankens und ihrer Konsequenzen offenbar nicht bewußt, daß die Abhängigkeit vom gesamtgesellschaftlichen Zustand nur eine Seite, die repressive, des dialektischen Verhältnisses von bildungspolitischen Leitlinien und bildungs- und aufklärungsbewußter Musikpädagogik beschreibt. Musikpädagogik, die sich dem permanenten Legitimationsdruck und -zwang einer bloß instrumentell vernünftigen Welt mit ihrer steten Forderung nach Operationalisierbarkeit von Lernzielen nicht beugt, sondern selbstbewußt auf die ihren Gegenstand auszeichnenden historischen und utopischen Erfahrungspotenzen rekurriert, kann und muß ihre aktiven Erfahrungsmomente im Aufklärungsprozeß auch aktiv geltend machen. Sich als selbstreflexive auf die immanente Bewegung von Philosophie und Kunst einlassend, vermag sie sich ihres historisch-aufklärerischen Auftrages stets aufs Neue selbst zu versichern und die Dialektik der Aufklärung ins Bewußtsein zu heben. Dieser geschichtlich entscheidenden Möglichkeiten begibt sich die Postmoderne, indem sie pädagogische Zielvorstellungen wie die Versöhnung von Alltag und Kunst, ausgedrückt in dem sozio-ästhetischen Paradigma der Kunst als Dienerin der Lebenspraxis, zur ästhetischen *conditio sine qua non* erhebt, sie - mit Adorno gesprochen - der Sache einschmuggelt.

Was Helga de la Motte-Haber (1987, 34 ff) zusammenfassend an den Strukturen postmoderner Musik analysierte, das Schwinden eines historischen Bewußtseins, berechtigt im Verein mit der bereits oben angeführten Negation des Eigennamens - sprich: der Individualität und der Subjektivität - zu der These: Postmoderne ratifiziert resignativ die Dialektik der Aufklärung, versucht in ihrer Resignation aus Geschichte aus-

zuneigen, statt der Verantwortung für sie aktiv innezuwerden.⁵ Mangel an Authentizität und akzidentielle Affektausbrüche anstelle solcher immanenter Logik (vgl. dies., 34 f u. 36) sind ebenso Momente von Geschichtsverlust wie bedenkenlose Anleihen aus der (vermeintlich) heilen Welt der Romantik, die den Verdacht, aus dem Gestus des Ungeschehenmachens von unsäglichem Leid zu resultieren, auf sich ziehen. Zu

- 5 Übrigens handelt es sich um eine beabsichtigte Annullierung des Ichs, die in postmoderner Kunst und Ästhetik auskomponiert wird. Der Roman *Wenn ein Reisender in einer Winternacht* von Italo Calvino (1986) z.B. proklamiert im Verlangen nach Entgrenzung von Raum und Zeit, Realität und Fiktion, Textgattung(en) und Kommunikationsakt(en), nicht zuletzt auch im Verlangen nach Entgrenzung des Ichs expressis verbis die Selbstaufgabe, die in der nominalistischen Aufklärung bereits vollzogene Negation des Eigennamens und Annullierung des Ichs (vgl. DA, 40): „Aber es ist mein Ziel, im Buch die unlesbare Welt einzufangen, die Welt ohne Mittelpunkt, ohne Ich.“ (217) Die Intention einer gott- oder göttergleichen bzw. -ähnlichen Entgrenzung läßt den (imaginären?) Schriftsteller bereitwillig sein ich annullieren. „Dem Schriftsteller, der sich selbst annullieren will, um zur Sprache zu bringen, was außer ihm bleibt, tun sich zwei Wege auf: entweder ein Buch zu schreiben, das zum einzigen, allumfassenden Buch werden kann, da es auf seinen Seiten das All und das Ganze ausschöpft; oder *alle* Bücher zu schreiben, um das Ganze durch seine Teilbilder einzufangen“ (2171) Statt den Unterschied zwischen dem sogenannten subjektiven Anteil der geistigen Erfahrung und ihrem Objekt zu bezeugen, will ihn der Autor verschwinden lassen, und mit ihm sein Selbst. „Wie gut ich schreiben würde, wenn ich nicht wäre! Wenn zwischen dem weißen Blatt und dem Brodeln der Wörter, Sätze, Geschichten, die da Gestalt annehmen und wieder entschwinden, ohne daß jemand sie schreibt, nicht diese hemmende Trennwand meiner Person wäre! Stil, Geschmack, persönliche Philosophie, Subjektivität, Bildung, gelebte Erfahrung, Psychologie, Talent, handwerkliche Kunstgriffe: alles, was irgendwie dazu beiträgt daß als *mein* erkennbar wird, was ich schreibe, kommt mir wie ein Käfig vor, der meine Möglichkeiten einengt. (205) Um „Mittler zu werden für das Schreibbare, das darauf wartet, geschrieben zu werden, für das Erzählbare, das noch niemand erzählt hat“, einzig darum würde er sich gern annullieren. (205 t vgl. Jauf 1990, 267 ff; Habermas 1988, 242 ff)

Das kursiv gedruckte Possessivpronomen *mein* läßt noch eine vordergründig akzeptable Interpretationsmöglichkeit zu, die des Schutzes, den Anonymität gewährt. Im Schutze der Anonymität verdinglichten Tauschakten sich entziehen zu wollen, verdinglichtes Bewußtsein negieren zu wollen, dem Gesagten eine Chance auf Gehör geben zu wollen, wäre ein legitimes Anliegen, würde nicht mit dem bezahlt, was es zu retten gilt. „Ich schlage ein Spiel vor: das des „Jahres ohne Namen“. Ein Jahr lang würde man Bücher ohne Autorennamen veröffentlichen. Die Kritiker hätten mit einer rein anonymen Produktion klarzukommen. Aber vielleicht — wie mir gerade einfällt — hätten sie nichts zu sagen: alle Autoren wurden das nächste Jahr abwarten, um ihre Bücher zu publizieren.“ (Barck u.a., 6) Der maskierte Philosoph, der auf das „no-name-product“ setzt, irrt in fataler Weise. Eine Namenbörse entstünde, die den Eigennamen selbst zum höchstdotierten Tauschobjekt des Buchhandels machte, besitzt doch das „white-product“ längst einen festen Stellenwert am Markt, der eine Verweigerung überflüssig erscheinen ließe. Die Negation des Eigennamens stellt nichts weiter dar als die schicksalsergebene Ratifikation der Dialektik der Aufklärung, für die Odysseus, der seinen Namen wegwarf, um sich selbst zu gewinnen, unverkennbar Pate steht.

groß ist offenbar der als Reaktion auf und aus Ungewißheit erzeugte „Wunsch nach Sicherheit, Stabilität und Identität“ (Lyotard 1985, 9), als daß sich die mit der Hypothek der Selbstwerdung ausgestattete Kunst der Moderne, die Brüche komponiert, statt sie zu kitten, ertragen ließe. An ihre Stelle tritt in der Postmoderne die Flucht zurück, als ließe sich eine bessere Welt von der Romantik, dem idealisierten Stadium vor dem irreversiblen Verlust an Humanität durch technokratisch verfügte und durchgeführte Massenvernichtung, durch Kriege und Stellvertreterkriege, durch fortschreitend unabwägbarere Risikoproduktion, die sich der sinnlichen Wahrnehmung zunehmend entzieht und deren Berechenbarkeit, einst das hervorragendste Mittel der Aufklärung, nun ihrerseits zum Mythos geworden ist, neu komponieren. (vgl. Beck 1986; 1987; 1991) Der für die Postmoderne symptomatische Verlust von Geschichte ist in der Tat, wie de la Motte-Haber (1987, 38 u. 34) andeutet, ein „allgemein kulturelles oder gesamtgesellschaftliches“ Phänomen. Er ereignet sich in Kunst ebenso wie in Wissenschaft – explizit z.B. im Historikerstreit – und Politik. „Man will von der Vergangenheit loskommen: mit Recht, weil unter ihrem Schatten gar nicht sich leben läßt, [...]; mit Unrecht, weil die Vergangenheit, der man entrinnen möchte, doch höchst lebendig ist.“ (Adorno GS 10₂ 555) Ich rufe diesen m.E. ungebrochen, wenn nicht gar verschärft gültigen Satz Adornos nicht aus aktualistischen Erwägungen in Erinnerung, verzichte deshalb auch auf illustrierende Beispiele, denn er ist für die „Nach-Weltkriegsgesellschaften“⁶ in einem viel umfangreicheren Sinne zutreffend als bloß in bezug auf den bestimmten geographisch-politisch-historischen Kontext, in welchem er ursprünglich referiert wurde. Festzuhalten ist, daß es sich beim postmodernen Versuch des Ausstiegs aus Geschichte um einen aus Verdruß an unerträglich gewordener Geschichte handelt.

Solange mit „Aufarbeitung der Vergangenheit“ nicht gemeint ist, „daß man das Vergangene im Ernst verarbeite, seinen Bann breche durch helles Bewußtsein“, sondern „einen Schlußstrich darunter ziehen und womöglich es aus der Erinnerung wegwischen“, solange „die Tendenz der unbewußten und gar nicht so unbewußten Abwehr von Schuld mit dem Gedanken der Aufarbeitung des Vergangenen so widersinnig sich verbindet“ (Adorno GS 10₂, 555), solange müssen sich Ressentiments gegen den Philosophie und Kunst dialektisch verschränkenden

6 Das Wort hat etwas Irritierendes, weshalb üblicherweise der leider unzutreffende Begriff der Nachkriegsgesellschaft verwandt wird.

ästhetischen Erfahrungsbegriff der Moderne richten, da er die Unerträglichkeit mahndend erinnert. Meines Erachtens, damit möchte ich Adornos These aus der *Philosophie der neuen Musik* (vgl. auch *Die gegängelte Musik*, in Diss., 54) ausdrücklich bestätigen, resultieren Ressentiments gegen das authentische, autonome Kunstwerk nicht etwa daraus, daß es uns nichts mitzuteilen hätte. Vielmehr rühren sie daher, daß es von den Leiden spricht, die die Menschheit sich in ihrem dialektischen Aufklärungsprozeß selbst zufügte bzw. aufbürdete, denn ein gewisser Grad an Betroffenheit oder „Ich-Identifiziertheit“ (vgl. den Beitrag Hermann-J. Kaisers in diesem Band) stellt die Bedingung für zustimmende wie ablehnende Mitteilung dar.

Fraglich ist deshalb, ob tatsächlich Kunst die Schuld für einen inhumanen Kommunikationsabbruch zu geben ist (fraglich genug, von einem Abbruch zu reden), ob tatsächlich, wie in öffentlichen Diskussionen (auch der über dieses Referat) immer wieder zu hören ist, die der Moderne verpflichteten Komponisten dringend eine rezeptionsfreundlichere Musik schreiben müßten (das hieße, die Idee des immanenten Bewegungsgesetzes preisgeben zu müssen), ob der Kunst tatsächlich droht, „ihren lange ungebrochenen Glauben an Fortschritt und 'Neues' mit dem Verlust ihrer Sprachlichkeit, ihrer Fähigkeit der Mit-Teilung, d.h. ihrer humanen Substanz“ bezahlen zu müssen, wie Ehrenforth (1981, 5) argwöhnt, oder ob die Situation belasteter Kommunikation nicht vielmehr durch eine Menschheit evoziert wurde, die in ihrer inhumanen geschichtlich-gesellschaftlichen Situation die Kommunikation mit in Kunst aufgehobenen Leiden einerseits, Humanität und Glücksversprechen – beide realiter uneingelöst bzw. uneinlösbar – andererseits einfach nicht ertragen kann.

Musikpädagogik fällt damit eine klar definierbare Aufgabe, die des Kommunikationsstifters, zu. Die historisch-gesellschaftliche Verantwortung der Musikpädagogik für die in Mythos umgeschlagene Aufklärung bekommt in der aktuellen Diskussion zwischen Moderne und Postmoderne, die die dialektische Durchdringung von Kunstautonomie und politisch-pädagogischem Programm der Aufklärung m2. brisanter denn je erscheinen läßt, neue Dringlichkeit. Es gilt, die Kommunikation sowohl zwischen einander entfremdeten Menschen als auch des selbstentfremdeten Menschen mit seinem Selbst, seiner Entfremdungsgeschichte und seiner Utopie eines versöhnten Zustandes – und zwar: realitäts- und inhaltsbezogen, so die oben zitierte Forderung Adornos – zu entfachen.

Angesichts der im Prozeß der Individuation vollzogenen Entfremdung des Menschen von der Natur und dem Selbst muß als eines der wichtigsten und vordringlichsten musikpädagogischen Ziele die *Erziehung zur Leidensfähigkeit* angesehen werden, denn das Bedürfnis, Leiden bereitet werden zu lassen, ist angewiesen auf die – in musikalischer Konstruktion chiffriert festgehaltene (vgl. u.a. GS 18, 472 ff; Sziborsky 1979, 70 ff) –leidvolle Erfahrung der Natur- und Selbstentfremdung, von der das kollektiv vereinnahmte Individuum abgeschnitten ist, die es aber gleichwohl auf jenem gesellschaftlichen Terrain verspürt, das ihm keinen Ausweg zu verheißen vermag. „Seit der industriellen Revolution hat das Leiden an der Entfremdung der Menschen voneinander, der Verdinglichung ihrer Beziehungen sein Selbstbewußtsein erlangt. Menschen, die zumindest das Recht fühlen, ihr Leben selbst zu bestimmen, sind Gefangene einer Welt, deren traditionelle Formen zwar vergingen, in der sie aber gleichwohl einem anonymen Gesetz, dem des Tausches, ohne Schutz und ohne Wärme ausgeliefert sind.“ (Diss., 52) Leiden in einer entfremdeten Welt an einer entfremdeten Welt zu empfinden, ist kritischer Theorie zufolge so unmittelbar wie noch in der klassischen Periode der Aufklärung und in deutschen Idealismus als gesellschaftliche Erfahrung nicht mehr möglich, sondern nur noch vermittelt durch die philosophisch-ästhetische Erfahrung von Kunst, „den geschichtlichen Sprecher unterdrückter Natur“ (ÄT, 365).

Das so formulierte Erziehungsziel hebt auf den Erkenntnischarakter der Kunst ab, darf aber nicht als rein kognitives aufgefaßt werden, weil Adornos Leidensbegriff die einst von der naturbeherrschenden instrumentellen Vernunft gewaltsam getrennten Aspekte der Ratio, des Affekts und der Physis zusammenfügt. (vgl. ND, 202; Gripp 1986, 118 ff) Erziehung zur Leidensfähigkeit ist eine zur Selbstwahrnehmung, zur kognitiven, affektiven und physischen Erschütterung. „Betroffenheit durch bedeutende Werke benutzt diese nicht als Auslöser für eigene, sonst verdrängte Emotionen. Sie gehört dem Augenblick an, in denen der Rezipierende sich vergißt und im Werk verschwindet dem von Erschütterung. Er verliert den Boden unter den Füßen; die Möglichkeit der Wahrheit, welche im ästhetischen Bild sich verkörpert, wird ihm leibhaft. Solche Unmittelbarkeit im Verhältnis zu den Werken, eine im großen Sinn, ist Funktion von Vermittlung, von eindringender und umfassender Erfahrung; diese verdichtet sich im Augenblick, und dazu bedarf es des ganzen Bewußtseins, nicht punktueller Reize und Reaktionen. Die Er-

fahrung von Kunst als die ihrer Wahrheit oder Unwahrheit ist mehr als subjektives Erlebnis: sie ist Durchbruch von Objektivität im subjektiven Bewußtsein. [...] Erschütterung, dem üblichen Erlebnisbegriff schroff entgegengesetzt, ist keine partikulare Befriedigung des Ichs, der Lust nicht ähnlich. Eher ist sie ein Memento der Liquidation des Ichs, das als erschüttertes der eigenen Beschränktheit und Endlichkeit innewird. Diese Erfahrung ist konträr zur Schwächung des Ichs, welche die Kulturindustrie betreibt. Ihr wäre die Idee von Erschütterung eitel Torheit; das wohl ist die innerste Motivation der Entkunstung der Kunst." (ÄT, 363f)

III.

Trotz der wegen grober Mißverständnisse in Rezeption und Kritik der Moderne notwendigen „hermeneutischen Selbstausslegung klassischer Texte müssen Ästhetikdebatte und pädagogische Diskussion methodisch über diese hinausgehen (vgl. Bonß/Honneth 1982, 7, 18), da erstens die Dialektik der Moderne vom Zeitkern der Wahrheit überzeugt ist, zweitens ihre immanenten Unstimmigkeiten durch immanente Kritik zu benennen sind. Aus Platzgründen möchte ich meine Kritik auf zwei grundlegende Einwände fokussieren: den historisch-geographischen Gültigkeitsanspruch des Erfahrungsbegriffs der kritischen Theorie Adornoscher Provenienz und die Problematik der methodischen Widersprüche.

Die Dialektik der Aufklärung ist die bisher tiefgreifendste Kritik der okzidentalen Denkbewegung, wird aber von Adorno allzu umstandslos auf Kulturprodukte übertragen, deren Ursprung nicht im Abendland anzusiedeln ist, die aber im Verlaufe eines Akkulturationsprozesses von der abendländischen Kultur illegitim, nämlich aufgrund des Fortschritts der Produktivkräfte, beherrscht werden. Besonders deutlich zeigt sich dies in Adornos harschen Kritiken am Jazz. (s. u.a. GS 10₁, 123-137; GS 10₂, 805-809; GS 17, 74-108) Wie kompromißlos er afro-amerikanische Musik aus enrozentristischer Perspektive wahrnimmt, ist zunächst an einem Parameter seiner musikalisch-technischen Analyse festzumachen. Für Adorno reduziert sich der Jazz als interkulturellen Phänomen auf seine zweideutige Gebrauchsfunktion, „es handle sich um einen Bereich jener, sei es unmittelbar gebrauchten, sei es leicht stilisierten Tanzmusik (GS 17, 74), zu deren hervorstechendsten Merkmalen die Synko-

penbildung gehöre. Synkopen aber qualifizieren sich nur durch den Kontrast zu einem durchgehaltenen Grundmetrum bzw. -rhythmus, deren beharrliche Strenge seiner Ansicht nach das diktatorische System repräsentiert, in dem nur Scheinfreiheit möglich ist. Bekanntlich berichtigte Dauer (u.a. 4977) aufgrund langjähriger Untersuchungen die durchaus gängige Fehlinterpretation als Synkopenphänomen, indem er zugrunde liegende polyrhythmische und polymetrische Strukturen nachwies.

Die wissenschaftlichen Pionierarbeiten Dauers datieren übrigens aus einer Zeit, die Adorno eine selbstkritische Rezeption erlauben hätte. Adornos vernichtende Kritiken am Jazz tragen dem je avanciertesten Stand des musikalischen Materials und der Jazzforschung nicht in gebührender Weise Rechnung. So bleibt die - unter Berufung auf Winthrop Sargeants bereits sieben Jahre alte Abhandlung - vorgetragene Wiederholung des Vorwurfs der Jazz sei keineswegs ein neues musikalisches Idiom, sondern 'noch in seinen komplexesten Erscheinungen eine sehr einfache Angelegenheit unablässig wiederholter Formeln' (GS 101, 124; vgl. auch GS 19, 382-399) zum - einen hinter dem zur angemessenen Beurteilung erforderlichen Erkenntnisstand der Zeit zurück. Zum zweiten bestätigt sich an der komplexen Entwicklungs- und Akkulturationsgeschichte des Jazz in beinahe ironischer Weise Horkheimer/ Adornos Grundüberzeugung vom Zeitkern der Wahrheit. Während Adorno die *zeitlose Mode* des Jazz beklagt, entwickeln sich mit dem Cool Jazz und - wesentlich hiervon durch Motivation und Radikalität bezüglich Materialfrage und Verarbeitungstechnik unterschieden- dem späteren Free Jazz Stile, die mit traditionellen Materialbegriffen und Hörgewohnheiten nicht nur der Jazz-Klientel auf je spezifische Art brechen, und deren musikalische Faktur wesentlich aus musikimmanenter Auseinandersetzung resultiert. Weder war die Musik dieser Stilrichtungen an Publikumsinteresse bzw. Marktgesetzen ausgerichtet noch ließ sie sich kulturindustriell erfolgreich ausschlichten; im Gegenteil: Das Interesse der prononciertesten Stilvertreter ist - zumindest in den Stücken, in denen die Stile am spezifischsten ausgeprägt sind (zur Stilkritik s.u.) - am treffendsten mit dem Begriff der Verweigerung zu beschreiben. (vgl. u.a. lost 1978, 1982a, 119 ff) Adornos Kritik vernachlässigt die autonomen Entwicklungstendenzen des Jazz und übersieht, daß ästhetische Dichotomie nicht bloß eine zwischen den von der Kulturindustrie mühsam getrennten Sparten E und U ist, über deren trügerische Absicht der Autor so eindringlich aufklärte, sondern den Jazz, den Adorno nur des-

halb nicht pauschal der Sparte U zurechnet, weil er den mit dem Etikett unterstellten Unterhaltungswert der sogenannten U-Musik negiert (vgl. Diss., 10), durchzieht.

Ästhetische Dichotomie wäre zudem nicht auf der Ebene von Stilen und Sparten, sondern am Einzelfall zu belegen. Adorno, der avancierteste Verfechter dieser Philosophie des Besonderen, verstößt in seinen Jazz-Kritiken, in denen nachdiskursiver Logik' (vgl. DA, 26) der Einzelfall immer als Exemplar von Stil oder Gattung erhalten muß, m.a.W.: identifizierendes Denken gegenüber dem nichtidentifizierenden die Oberhand gewinnt, gegen seine u.a. in der *Philosophie der neuen Musik* formulierte Forderung: „Mit ihr [der rein den Sachen immanenten Idee; P.B.] aber hat die philosophische Behandlung von Kunst es zu tun und nicht mit den Stilbegriffen, wie sehr sie auch mit diesen sich berühren mag. [...] Wer urteilen will, muß den unauswechselbaren Fragen und Antagonismen des individuellen Gebildes ins Auge sehen, über die keine generelle Musiktheorie, keine Musikgeschichte ihn unterrichtet.“ (PhildnM, 14, 17)

Nachdem bisher die immanente Kritik des Autonomiegedankens im Vordergrund stand, ein Verfahren, daß nur insoweit berechtigt ist, als Autonomie überhaupt eine angemessene ästhetische Kategorie ist, muß nun die Frage, inwiefern diese Voraussetzung überhaupt gegeben ist, aufgeworfen werden. Jazz weist zwar autonome Entwicklungstendenzen im Sinne der immanenten Ideenbewegung auf, weshalb im globalen Medien- und Informationszeitalter, in dem in verschiedenen Akkulturationsphasen teils plakative, teils subtile Durchdringungen von Material und Verarbeitungstechniken potentiell aller Musik stattfindet, der Gedanke ästhetischer Autonomie unter der Voraussetzung der Selbstreflexion einer nichtidentischen Geschichte am Einzelfall legitimiert werden kann und muß. In bezug auf die Frühformen aber müßte sich die Selbständigkeit afro-amerikanischer Musik, so paradox das zunächst klingen mag, an ihrer Funktionalität erweisen, denn den Herkunftskulturen der nach Amerika verschleppten Sklaven war die Autonomiekategorie der imperialistischen Sklavenhaltergesellschaften fremd. Die Musik der Afro-Amerikaner daran zu messen, bedeutete, die der Gedankenwelt der Nationalstaatlichkeit verpflichtete imperialistische Beherrschung im Felde der Ästhetik aufrechtzuerhalten. Adorno selbst mag eine Ahnung von der Fragwürdigkeit seiner ästhetischen Kriterien in bezug auf die Jazzkritiken gehabt haben, als er in einer Replik auf Berendts Einlas-

sung gegen die *zeitlose Mode* fragte: „Oder ist die Zwölfaktigkeit des Blues auch eine Folge der Kommerzialisierung?“ (GS 10₂, 807) Nicht die zwölfaktige Blues-Form an sich, wohl aber ihre mechanistische Standardisierung, ihr Verkommen zu einem der beliebigen Verfügung anheimgestellten Formschema, ist in der Tat eine Folge der Kommerzialisierung. Im einzelnen kann dies an der Parallelität des Verlustes von Formenvielfalt und sozialen Funktionen in der Geschichte des Blues nachgewiesen werden.

Immanente Widersprüche lassen sich auch im Hinblick auf wissenssoziologische Einflüsse in den musiksoziologischen Schriften Adornos ausfindig machen. Beispielsweise vermennt er zuweilen Beurteilungskriterien der musikalisch-technischen Analyse mit solchen der Rezeptionsgeschichte des Jazz. So kritisiert er, „daß eine ganze Jugend primär in Synkopen hört und den ursprünglichen Konflikt zwischen diesen und dem Grundmetron [*sic!*] kaum mehr austrägt.“ (GS 10₁, 123 f) Ausgerechnet in seinem Aufsatz *Über den Fetischcharakter in der Musik und die Regression des Hörens*, einer Antwort auf *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit* von Walter Benjamin, dem er die Plastizität der auf Hegel zurückgehenden Idee des immanenten Bewegungsgesetzes verdankt, versucht Adorno, den Jazz zu kritisieren, ohne daß auszumachen wäre, ob ihm die musikalische Faktur, Objekt der ästhetischen Erfahrung im engeren Sinne Adornos, die Kriterien für die gesellschaftliche Bewertung an die Hand gibt, oder umgekehrt die gesellschaftliche Erfahrung bestimmter selektiv wahrgenommener Rezeptionsweisen Kriterien für die durchgeführte musikalisch-technische Analyse liefert: „das 'realitätsgerechte' Verhalten des Unterdrückten triumphiert über seinen Traum von Glück, indem es diesem selber einbeschrieben wird. Und wie um Scheinhaftigkeit und Verrat jener Art Ekstase zu bestätigen, sind die Füße unfähig, das zu vollziehen, was das Ohr prätendiert. Die gleichen jitterbugs, die sich benehmen, als wären sie von den Synkopen elektrisiert, tanzen fast ausschließlich die guten Takteile. Das schwache Fleisch straft den willigen Geist lügen; die gestische Ekstase des infantilen Hörers versagt vor der ekstatischen Geste.“ (Diss., 37) Immanenter Methodenwiderspruch. und der schwerwiegende Methodenverstoß, eine Sache von ihrer Fehlrezeption (vgl. etwa die Ausführungen über Isolation und Polyzentrik in: Günther 1982) her be- bzw. angreifen zu wollen, während die nicht authentische Rezeption doch den Widerspruch zwischen immanenter Bewegung und unterdrückend-repressiver

kultureller Aneignung bezeugt, kennzeichnen die über Jahrzehnte unablässig repetierten Jazzkritiken Adornos, dessen eurozentristische Perspektive ihm die Wahrnehmung der im interkulturellen Jazz aufgehobenen Leiden versagt.

Methodenkritik und die mit ihr verbundenen Sacheinwände gegen Adornos sozialphilosophische Theorie konnten hier nur ansatzweise aufgezeigt werden. Sie verweisen auf weitreichende Problemstellungen, etwa die Frage, wieweit Adornos Theoriebildung -seinen eigenen Intentionen widersprechend-dialektisch unvermittelte wissenssoziologische Einflüsse aufweist. Im Hinblick auf die musikpädagogische Diskussion ist diese Frage nicht nur bezüglich der Objektseite von Interesse. Vielmehr erwecken gerade seine im engeren Sinne pädagogisch intendierten Schriften den Eindruck, er abstrahiere zuwenig von seinen - Scheible (1989) zufolge für die Theoriebildung äußerst bedeutsamen - Kindheitserfahrungen. „Musikalische Erfahrungen in der frühen Kindheit macht man, wenn man im Schlafzimmer liegt, schlafen soll und mit weit aufgesperrten Ohren unerlaubt hört, wie im Musikzimmer eine Beethoven-Sonate für Klavier und Violine gespielt wird.“ (EzM, 112) Auch wenn der zweite Satz die Restriktivität dieses unvermittelten Erfahrungsbegriffs dahingehend korrigiert, daß die Situation des Ungehorsams bei gleichzeitiger Ruhe in der unmittelbaren Umgebung zu einer innerlich angespannteren Rezeption verhilft als diese in der Regel in organisierten Lernprozessen zu initiieren ist, kann kein Zweifel daran bestehen, daß Adorno hier aufgrund eigener Erfahrungen die von ihm bevorzugte Rezeptionshaltung propagiert und damit weitaus häufigere musikalische Erfahrungsweisen, deren Qualität in Einzeluntersuchungen empirisch zu erforschen wäre, a priori ausgrenzt und disqualifiziert. (vgl. den Beitrag Behnes in diesem Band)

Fazit: Trotz der vorgetragenen Kritikansatzpunkte ist m.E. in Anbetracht der fortschreitenden Dialektik der Aufklärung, die in eine von Beck (1986, 1988) treffend als Risikogesellschaft charakterisierte Phase eingetreten ist, an der Leistungsfähigkeit des Autonomiegedankens festzuhalten. Daß nichts mit sich selbst identisch sein darf, bekommt im Zeitalter der Gentechnik eine neue radikale Sinndimension. Dem aus menschlichem Material künstlich produzierten Menschen ist eine Identität mit sich selbst versagt. Sie wird in Zukunft technisch und juristisch von entsprechenden Fachspezialisten erst herzustellen sein. Musikpädagogik in der Risikogesellschaft, die sich den Erfahrungspotenzen der

Moderne verantwortlich weiß, wird dadurch radikalisiert. Während die auf sinnlicher Erfahrung basierenden Naturwissenschaften sich ihrer Verantwortung durch fortschreitend unüberschaubarere Risikoproduktion zunehmend entziehen und in ihrer Fortschritts- und Berechenbarkeitsgläubigkeit selbst dem Mythos verfallen, gegen den sie einst angetreten sind, wird Natur - oder besser: ein Eingedenken ihrer - in immer radikalerer Weise in den dialektisch vermittelten Erfahrungsmodi von Philosophie und Kunst sinnlich wahrnehmbar.

Literatur

- Abel-Struth, S. (Hrsg.), 1973: Aktualität und Geschichtsbewußtsein in der Musikpädagogik (=Musikpädagogik in Forschung und Lehre Bd. 9), Mainz
- Adorno, Th. W., 1990: Ästhetische Theorie (ÄT), GS 7, Frankfurt a.M.
- ders./Horkheimer, M. 1984: Dialektik der Aufklärung (DA), GS 3, Frankfurt a.M.
- ders., 1982: Dissonanzen (Diss.), Göttingen
- ders., 1971: Erziehung zur Mündigkeit (EzM). Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969, Frankfurt a.M.
- ders., 1977: Kulturkritik und Gesellschaft, GS 1E u. 102, Frankfurt a.M.
- ders., 1980: Minima Moralia (MM), G54, Frankfurt a.M.
- ders., 1982: Musikalische Schriften IV, GS 17, Frankfurt a.M.
- ders., 1984: Musikalische Schriften VI, GS 19, Frankfurt a.M.
- ders., 1990: Negative Dialektik (ND), GS 6, Frankfurt a.M.
- ders., 1989: Philosophie der neuen Musik (PhildnM), Frankfurt a.M.
- ders., 1973: Philosophische Terminologie I (PhilT I), Frankfurt a.M.
- ders., 1979: Soziologische Schriften, GS 8, Frankfurt a.M.
- Barck, K./Gente, P./Paris, H./Richter, 5. (Hrsg.), 1990: Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik, Leipzig
- Beck, U. 1986: Risikogesellschaft - auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a.M.
- ders., 1988: Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit, Frankfurt a.M.
- ders. (Hrsg.), 1991: Politik in der Risikogesellschaft, Frankfurt a.M.
- Bonß, W./Honneth, A. (Hrsg.), 1982: Sozialforschung als Kritik, Frankfurt a.M.
- Braun, C., 1983: Kritische Theorie versus Kritizismus, Berlin-New York
- ders., 1984: Zentrale philosophiegeschichtliche Voraussetzungen der Philosophie Adornos. In: Die Negative Dialektik Adornos, hrsg. von J. Naeher, S. 31-58, Opladen

- Bürger, Chr. u. P., 1987: Postmoderne: Alltag, Allegorie und Avantgarde, Frankfurt a.M.
- Bürger, Chr., 1987: Das Verschwinden der Kunst. Die Postmoderne-Debatte in den USA. In: Postmoderne: Alltag, Allegorie und Avantgarde, hrsg. von Chr. u. P. Bürger, S. 34-55, Frankfurt a.M.
- Bürger, P., 1987: Vorbemerkung. In: Postmoderne: Alltag, Allegorie und Avantgarde, hrsg. von Chr. u. P. Bürger, S. 7-12, Frankfurt a.M.
- Calvino, I., 1986: Wenn ein Reisender in einer Winternacht, München
- Dahlhaus, C., 1973: Autonomie und Bildungsfunktion. In: Aktualität und Geschichtsbewußtsein in der Musikpädagogik (=Musikpädagogik in Forschung und Lehre Bd. 9), hrsg. von S. Abel-Struth, S. 20-30, Mainz
- Dauer, A. M., 1977: Der Jazz, Kassel
- ders., 1985: Tradition afrikanischer Blasorchester und Entstehung des Jazz (2 Bde.: Text- und Notenteil), Graz
- de la Motte-Haber, H., 1987: Die Gegenauflklärung der Postmoderne. In; Musik und Theorie, hrsg. von R. Stephan, 5.31-44, Mainz
- dies., 1989: Merkmale postmoderner Musik. In: Das Projekt Moderne und die Postmoderne, hrsg. von W. Gruhn, S. 53-67, Regensburg
- Dubiel, H., 1978: Wissenschaftsorganisation und politische Erfahrung, Frankfurt a.M.
- Früchtl, J., 1986: Mimesis – Konstellation eines Zentralbegriffs bei Adorno, Würzburg
- Gieseler, W., 1986: Orientierung am musikalischen Kunstwerk oder: Musik als Ernstfall. In: Handbuch der Musikpädagogik Band 1, hrsg. von I.-Chr. Schmidt, S. 174-214, Kassel/Basel/London
- Gripp H., 1986: Th. W. Adorno: Erkenntnisdimensionen negativer Dialektik, Paderborn
- Gruhn, W. (Hrsg.), 1989: Das Projekt Moderne und die Postmoderne, Regensburg
- Günther, H., 1982: Die Tänze und Riten der Afro-Amerikaner, Bonn/Vilshofen
- Habermas, J., 1983: Die Verschlingung von Mythos und Aufklärung; Bemerkungen zur *Dialektik der Aufklärung* – nach einer erneuten Lektüre. In: Mythos und Moderne, hrsg. von K. H. Bohrer, S. 405-431, Frankfurt a.M.
- ders., 1988: Nachmetaphysisches Denken, Frankfurt a.M.
- Horkheimer, M./Adorno, Th. W., 1984: Dialektik der Aufklärung (DA); siehe: Adorno GS 3, Frankfurt a.M.
- Horkheimer, M., 1990: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft (KdiV), Frankfurt a.M.
- Jauß, H.R., 1989: Studien zum Epochenwandel der ästhetischen Moderne, Frankfurt a.M.

- Jost, E., 1978: Divergierende Tendenzen im Jazz der 70er Jahre. In: Avantgarde, Jazz, Pop - Tendenzen zwischen Tonalität und Atonalität, hrsg. von Bankmann, S. 60-74, Mainz
- ders., 1982: Sozialgeschichte des Jazz in den USA, Frankfurt a.M.
- ders. 1982a: Jazzmusiker: Materialien zur Soziologie der afro-amerikanischen Musik, Frankfurt a.M.-Berlin-Wien
- Kaiser, G., 1974: Benjamin. Adorno. Zwei Studien, Frankfurt a.M.
- Kant, I., 1784: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: ders.: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik I (=Werkausgabe Bd. XI), hrsg. von W. Weischedel, S. 536f, Frankfurt a.M. 1977
- Musik und Bildung (MuB), Heft 1 - Januar 1979, hrsg. von E. Kraus, C. Dahlhaus u. R. Jakoby, Mainz
- Paetzold, H., 1974: Neomarxistische Ästhetik II, Düsseldorf
- Scheible, H., 1989: Theodor u. Adorno, Reinbek bei Hamburg
- Segler, H./Abraham, L U., 1966: Musik als Schulfach, Braunschweig
- Smith, A., 1983: Der Wohlstand der Nationen, München
- Sziborsky, L, 1979: Adornos Musikphilosophie, München
- dies., 1987: Die Dimensionen der ästhetischen Erfahrung nach Adorno. In: Adorno in seinen musikalischen Schriften (Musik im Diskurs Bd. 2), hrsg. von B. Sonntag, S. 7-20, Regensburg
- von Reijen, W./Schmid Noerr, G., (Hrsg.), 1987: Vierzig Jahre Flaschenpost: Dialektik der Aufklärung 1947-1987, Frankfurt a.M.
- Wellmer, A., 1990: Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne, Frankfurt a.M.
- Wietusch, J., 1981: Die Zielbestimmung der Musikpädagogik bei Theodor W. Adorno, Regensburg
- Zenck, M. 1979: Phantasmagorie - Ausdruck - Extrem. Die Auseinandersetzung zwischen Adornos Musikdenken und Benjamins Kunsttheorie in den dreißiger Jahren. In: Adorno und die Musik, hrsg. von O. Kolleritsch, S.202-226, Graz
- Zimmerschied, D., 1978: Studienbegleitbrief 18. In: Funkkolleg Musik, hrsg. vom DIFF, S. 11-34, Weinheim/Basel

Peter Busch
 Penzlinger Str.
 4790 Paderborn

Wahrnehmen und Verstehen Kognitive Grundlagen der Repräsentation musikalischer Elemente und Strukturen

Entwurf zu einem Forschungsprogramm

WILFRIED GRUHN

*Hermann J. Kaiser (Hg.): Musikalische Erfahrung : Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. -
Essen: Die Blaue Eule 1992. (Musikpädagogische Forschung. Band 13)*

I.

Wahrnehmen und Verstehen sind die beiden Pole im Rezeptionsvorgang, zwischen denen sich die Erkenntnisakte *von* etwas *als* etwas vollziehen. Die Begriffsfelder „Wahrnehmen“ und „Verstehen“ umfassen einen Bereich, der sich von den physiologischen Wahrnehmungsstrukturen bis zu den erkenntnistheoretischen Akten des Deutens und Auslegens erstreckt und Hörphysiologie und Psychoakustik, Kognitionswissenschaft und philosophische Hermeneutik mit deutlichen Übergriffen auch auf die Semiotik einschließt. Nüchterner und zugleich präziser wäre von Perzeption und Kognition [perception and cognition] zu sprechen, wobei *Perzeption* eher die physiologischen und psychologischen Vorgänge der Wahrnehmung und *Kognition* die bedeutungsgebenden, interpretatorischen Akte des Denkens, Verarbeitens, (Wieder)Erkennens, Erinnerns und Verstehens betrifft. Die hier vorgestellten musikpädagogischen Forschungsperspektiven betreffen die Kognition musikalischer Elemente und Strukturen.

II.

Die anglo-amerikanische empirische Forschung hat die Entwicklung frühkindlicher „auditory perception“, die bereits im pränatalen Stadium einsetzt, hauptsächlich anhand der Sprache (Segmentierung, Lautunterscheidung vgl. Aslin, Bever) oder in bezug auf isolierte akustische Stimuli untersucht. Hier wird ein Defizit offensichtlich, die Entwicklung der Fähigkeit zu untersuchen, wie musikalische Elemente und Strukturen, also Intervalle, Motive, Rhythmen, Melodien, Gestalten, Tonalität etc. bis hin zu ästhetischen Qualitäten (z.B. Dissonanz, Kontrast etc., aber

auch eine schöne Melodie, ein ausgeglichener Satz) und musikimmanenten Ausdrucksformen (Freude, Erregung, aber auch Halbschluß, offene Phrase, Rückung etc.) mental repräsentiert und in kognitiven Prozessen des Erkennens und Behaltens verarbeitet werden. Wir wissen zwar einiges über „detection thresholds“, „tonal hierarchies“ und „pitch organization“, aber kaum etwas darüber, wie Kinder lernen, Musik zu hören, sich vorzustellen, wiederzuerkennen. Denn damit ein Kind einen Klang, eine melodische Liedformel erkennen und singen kann, muß es sie sich vorstellen können. Das formale Modell interner Repräsentation von Tonfolgen nach Diana Deutsch & John Feroe (1981), von dem man hier Auskunft erwarten könnte, liefert aber nur ein Symbolsystem zur Darstellung von „pitch sequences“ ohne Berücksichtigung weiterer gestaltbildender musikalischer Parameter wie Rhythmik, Harmonik, Satzart, Lage, Dichte, Timbre, Dynamik und deren komplementäres Zusammenwirken bei der Konstituierung einer Melodie. Und auch die an der Generativen Grammatik Chomskys (und ihrer heimlichen Ehe mit dem Schenkerianismus) orientierte generative Theorie Lerdahls & Jackendoffs (1983) bleibt - ungeachtet ihrer großen Popularität - ein abstraktes Konstrukt zur Darstellung eines grammatischen Systems, das jedoch - und darin liegt ihre Attraktivität - nicht statisch, sondern dynamisch als generatives System verstanden wird, Aussagen über die Funktionsweise interner mentaler Repräsentationen sind auch hier nicht intendiert.

III.

Im folgenden sollen daher weitere Denkmodelle und Forschungsansätze der Kognitiven Psychologie skizziert werden, die eher neue Forschungsperspektiven für die Musikpädagogik versprechen könnten.

1. In der Kognitiven Psychologie wird in letzter Zeit wieder stärker das Modell des Konstruktivismus diskutiert, wonach die bedeutungsgenerierende Funktion der Wahrnehmung selber als ein kognitiver Akt in das subjektive Bewußtsein des Rezipienten verlegt wird. Was wir als Wirklichkeit und Beziehungsstrukturen innerhalb der Klänge wahrnehmen, erzeugen wir erst in und durch die Wahrnehmung. „It is pointless to ask what the intrinsic meaning of a single tone or series of tones is. Purely as physical existencies they are meaningless. They become meaningful only in so far as they point to, indicate, or imply something beyond themself-

ves" (Meyer 1956, 34). Aber auf der anderen Seite gilt auch, „though the perception of a relationship can only arise as the result of some individual's mental behavior, the relationship itself is not located in the mind of the perceiver though a product of cultural experience, they are real connections existing objectively in culture" (ebd.). In Lernprozessen werden die kognitiven Schemata erworben, mit deren Hilfe es dann möglich wird, die kulturellen Codes in die eigenen Erfahrungen zu integrieren und die gehörten musikalischen Elemente und Strukturen als strukturell oder kulturell bedeutsam zu erfahren.

2. Wahrnehmung und Erkenntnis (Kognition) wird meist mit *Symbolverarbeitung* gleichgesetzt und als regelgeleitete Transformation von formalen Symbolen beschrieben (Pylyshyn 1984, 54: „rule-governed transformation of formal expressions viewed as interpreted symbolic codes"). In ihnen konkretisiert sich die mentale Repräsentation von externen Repräsentanten, Bedeutungen, Erfahrungen. In diesem Modell der Symbolverarbeitung berühren sich Kognitive Psychologie und Semiotik.

3. Die Untersuchung *kognitiver Repräsentationen* (Krumhansl, Sloboda, Dowling, Lerdahl & Jackendoff, Crummer & Hantz, Beyer) hat wichtige empirisch belegte Erkenntnisse über Resultate und Auswirkungen von Repräsentationen erbracht, die die jeweils zugrundegelegten Hypothesen stützen. Mit der „probe tone technique" (Krumhansl & Kessler 1982) wurden hierarchische Strukturen in der Vorstellung von Tönen, Akkorden und Tonarten nachgewiesen. Mit Hilfe einer rating Skala sollte der Verwandtschaftsgrad eines Tons, Akkords oder einer Tonart im Rahmen eines festen tonalen Kontexts (z.B. auf- oder absteigende Tonleiter, tonale Kadenz) angegeben werden. Dabei zeigte sich, daß im Laufe der Entwicklung musikalischer Vorstellungen diatonische vor chromatischen Tonbeziehungen, Dreiklangstöne vor Skalen und tonikale Dreiklänge vor anderen Akkordfunktionen bevorzugt werden.

Bei dem Aufbau kognitiver Repräsentationen in der Abfolge „tones -chords - keys" spielt zunächst einmal die Häufigkeit des Auftretens dieser vor anderen Verbindungen eine Rolle; d.h. das rein quantitative Vorherrschen diatonischer Verbindungen vor chromatischen in den ersten Kinderreimen und -liedern prägt Erinnerungsspuren, die dann ebendiese Verbindungen als besonders naheliegend und verwandt erscheinen lassen. Die Ausbildung bestimmter akkordischer Präferenzen (triad/tonic chords vs other chords) setzt zudem die Fähigkeit zur Gruppierung (Bil-

dung von „chunks“) voraus. Die Orientierung in einem Tonsystem mit der Ausprägung eines Grundtongefühls findet schließlich auf der Ebene der formalen Operationen (Bildung eines Begriffs vom tonalen Zentrum) statt und schließt Gruppierung und quantitative Intensität (Häufigkeit) der eingeschliffenen Verbindung ein. Diese lineare Ausbildung hierarchischer Strukturen sagt aber noch nichts über die internen Prozesse der Repräsentation im Vorstellungsbewußtsein aus, die dann lerntheoretische Konzepte stützen und pädagogischer Maßnahmen zum Musikkernen leiten könnten. Denn die Erklärungshypothese der Häufigkeit („frequency“) der gemachten Erfahrungen in einer bestimmten Kultur –um die Erklärung geht es dabei aber gar nicht In erster Linie, sie ist eher eine Verlegenheitsantwort; denn im Vordergrund steht der Befund nachweisbarer Hierarchien und nicht deren prozessualer Aufbau und funktionale Wirkungsweise – legte eher eine verhängnisvolle behavioristische Pädagogik der Verhaltenskonditionierung durch mechanisches Training nahe.

4. Im Zusammenhang mit dem Aufschwung der Künstliche-Intelligenz-Forschung und Computerwissenschaft sind Strukturen und Prozesse der Symbolverarbeitung ins Zentrum der Forschung gerückt. Dabei sind zwei grundsätzliche Modelle zu unterscheiden. Vornehmlich in der Cognitive Science werden Symbolverarbeitungsprozesse als regelgeleitete Prozeduren verstanden, die in Computersimulationen überprüft werden, bei denen Wissen in Symbolen kodiert und gespeichert und nach bestimmten Prozeßregeln verarbeitet und abgerufen werden kann. Demgegenüber geht das Modell des (neuen) *Konnektionismus* („new connectionism“) vom Wissensaufbau in neuronalen Netzen aus, die parallel und verzweigt (anstatt seriell) arbeiten, indem bestimmte neuronale Knoten und Netze miteinander in Verbindung stehen und im Erkenntnisvorgang aktiviert werden. Dabei wird Wissen nicht statisch als Symbolmenge, sondern als dynamisches System verstanden. Der Aufbau solcher Netzwerke erfolgt dabei wesentlich aufgrund selbstorganisierter Prozesse. Das dynamische Verhalten neuronaler Netze zeigt also „Analogien zu gewissen thermodynamischen Prozessen in der Physik. Die Abfolge der Zustände des Netzwerks erfolgt selbstorganisiert und ist durch die Gleichungssysteme beschrieben, die der Interaktion der einzelnen Knoten zugrunde liegen“ (Goschke 1990, 3). Kognition beruht danach nicht allein auf Symbolverarbeitung, sondern geschieht aufgrund adaptiven Verhaltens. Lernen wird so zur Änderung von Konnektivität, d.h. zur

Modifizierung von Netzstrukturen (neuronalen Verschaltungen) aufgrund von Erfahrung.

IV.

Daraus wären mögliche Ansätze für die musikpädagogische Forschung abzuleiten, die die empirische Datenerfassung des Verhaltens gegenüber isolierten akustischen Stimuli durchbrechen und die eigentlich pädagogisch relevanten Prozesse des Wahrnehmens, Erkennens und Aneignens erhellen könnten. Denn es ist davon auszugehen, daß „essential elements of an aesthetic experience are rooted in representation-forming and integrating behavior“ (Beyer 1987, 339). Erst wenn über diese Vorgänge bei der inneren Repräsentation musikalischer Elemente und Strukturen und über die Entstehung von „cognitive maps“ (Tolman) zur Integration musikalischer Erfahrungen etwas mehr Klarheit herrscht, können pädagogische Strategien entwickelt werden, die diesen Aufbau von Netzen oder Repräsentationsarchitekturen begünstigen. Einen ersten Einblick in den Aufbau der hochdifferenzierten frühkindlichen Hörvorstellung haben die Untersuchungen Jeanne Bambergers gebracht (Bamberger 1982, 1986: vgl. Gruhn 1991 und in Festschrift Abel-Struth). Zwei mögliche Forschungsrichtungen seien im folgenden angedeutet.

1. Eine zentrale Bedeutung für die Aneignung musikbezogener Denk- und Handlungsweisen liegt in der Ausbildung mentaler Repräsentationen. Edwin E. Gordon hat hierfür den Begriff der „audiation“ geprägt, der sich mittlerweile in der anglo-amerikanischen Lerntheorie fest eingebürgert hat. Lernen ist danach die Entwicklung der Fähigkeit, gehörten Klängen einen musikalischen Sinn (gemeint ist dabei nicht eine affektive Bedeutsamkeit, sondern eine immanent *syntaktische* Funktionalität) geben zu können. Wenn wir davon ausgehen, daß Wissen in symbolischen Repräsentationen verarbeitet und gespeichert wird, die in interagierenden Netzen selbstorganisiert weitergebildet und modifiziert werden, dann wäre zu fragen, *wie* solche Repräsentationen zustandekommen, d.h. *wie* musikalische Elemente (z.B. Rhythmen, Melodie) etc.) mental repräsentiert werden. Seit Guido von Arezzo und bis in die Musikpädagogik der Gegenwart aller Länder (mit Ausnahme Deutschlands) spielen *Solmisationsverfahren* eine zentrale Rolle, die implizit von der

Hypothese ausgehen, daß musikalische Elemente und Strukturen überhaupt oder besser *begrifflich kodiert* repräsentiert werden. Zu fragen wäre daher, in welcher Weise musikalische Klänge, Gestalten, Formen repräsentiert werden: unmittelbar als akustische Gestalten, in Verbindung mit bildlichen, bewegungsbegleiteten, gestischen o.a. Vorstellungen und Assoziationen. Dies könnte die neuerliche Diskussion um Solmisationsmethoden, die das ganze 19. und frühe 20. Jahrhundert beherrschten, versachlichen und aus der Ideologie bestimmter Konzepte („Methoden“) befreien.

2. Die Wirksamkeit konnektionistischer Modelle in bezug auf die Wahrnehmung, Erfahrung und Aneignung komplexer musikalischer Werke könnte der von Christoph Richter (WEU 7/1991) beschriebene Ansatz beleuchten. Hier wird mittels narrativer Methoden (Erfinden einer Hörgeschichte) ein Zugang zum Hörerlebnis von Musik gesucht. Dieser ungemein vielversprechende Ansatz müßte noch systematisiert und methodologisch verfeinert werden. Denn bei diesem Verfahren, das eine heuristische Funktion erfüllt, können gerade die individuellen Netzstrukturen, in die die erfahrene, wahrgenommene Musik integriert wird, in einer relativen Distanz zum unmittelbaren Erlebnis (durch das Mittel der reflektierenden Hörgeschichte) zur Sprache gebracht werden. In einem noch zu entwickelnden Analyseverfahren müßten die assoziativen Verbindungen statistisch erhoben und so quantifiziert werden, daß sie in bestimmten Netzstrukturen abbildbar werden. Denn in den individuellen Hörgeschichten kommt gerade das adaptive Verhaften zum Ausdruck, aus dem dann die kognitiven Strukturen oder Netze herauspräpariert werden können, die die jeweils individuelle Wahrnehmung und Aneignung leiten.

Literatur

Aslin, Richard N. (1987): Visual and auditory development in infancy, in: Handbook of Infant Development, 2. edition, ed. by T.D. Osofsky, New York (John Wiley & Sons, Inc.) 1987, 5-78

Bamberger, Jeanne (1982): Revisiting children's drawings of simple rhythms: a function for reflection-in-action, in: U-shaped behavioral growth, ed. by Sidney Strauss, New York (Academic Press) 1982, 191-226

- Bamberger, Jeanne (1986): Cognitive issues in the development of musically gifted children, in: Rob.J. Sternberg & Janet E. Davidson: *Conceptions of giftedness*, Cambridge (Cambridge University Press) 1986, 388-413
- Beyer, Thomas G. (1987): The aesthetic basis for cognitive structures, in: M. Brand and R. Harnish (eds.): *The representation of knowledge and belief*. Tuscon AZ (Univ. of Arizona Press) 1987, 314-356
- Beyer, Thomas G. (1988): A cognitive theory of emotion and aesthetics in music, in: *Psychomusicology* 2 (1988). 165-175
- Deutsch, Diana & Feroe, John (1981): The internal representation of pitch sequences in tonal music, In: *Psychological Review* 88 (1981), 503-522
- Dowling, W.J. & Harwood, D.L. (1986): *Music cognition*, Orlando FL (Academic Press)
- Fodor, J.A. (1983): *The modularity of mind*, Cambridge (MIT Press)
- Gordon, Edwin E. (1900): *A music learning theory for newborn and young children*, Chicago (G.I.A. Publications, Inc.)
- Goschke, Thomas (1990) : Wissen ohne Symbole? Das Programm des Neuen Konnektionismus, in: *Zs.f.Semiotik* 12 (1990), 25-45
- Gruhn, Wilfried (1991): Hören — das Gehörte, das Hörbare und das Unerhörte, *M+U* 7/1991, 4-9
- Gruhn, Wilfried: Wie Kinder einfache Rhythmen hören. Zur kognitiven Repräsentation musikalischer Gestalten bei Kindern, in: *Festschrift Abel-Struth, Dr.*
- Hantz, Edwin & Crummer, Garry C. (1988): Neural basis for music cognition: Psychophysical foundations, in: *Psychomusicology* 7 (1988) 109-115
- Jorna, Rene J. (1990): Wissensrepräsentation in künstlichen Intelligenzen. Zeichen-theorie und Kognitionsforschung, in: *Zs.f.Semiotik* 12 (1990). 9-23,
- Krumhansl, Carol L., and Kessler, Edward J. (1982): Tracing the dynamic changes in perceived tonal organization in a spatial representation of musical keys, in: *Psychological Review* 89 (1982), 334-368
- Krumhansl, Carol L. (1983): Perceptual structures for tonal music, in: *Music Perception* 1 (1983), 28-62
- Krumhansl, Carol L. (1987): Tonal and harmonic hierarchies, in: I. Sundberg (ed.) *Harmony and tonality*, Stockholm 1987, 13-31
- Krumhansl, Carol L. (1990): *Cognitive foundations of musical pitch*, New York (Oxford University Press)
- Lerdahl, Fred & Jackendoff, Ray (1983): *A generative theory of tonal music*, Cambridge (MIT Press)
- Meyer, Leonard B. (1956): *Emotion and meaning in music*, Chicago (Univ. of Chicago Press)

Pylyshyn, Z.W. (1984): Computation and Cognition, Cambridge (MIT Press)
50

Richter, Christoph (1991): Erleben und verstehen, was Hören ist, in: M+U 7/1991
39-46

Sloboda, J.A. (1985): The musical mind: The cognitive psychology of music,
Oxford (Oxford Univ. Press)

Prof. Dr. Wilfried Gruhn
Lärchenstraße 5
7801 Buchenbach

Musikalische Erfahrung als soziale Erfahrung Aspekte soziokultureller Musikpädagogik

RENATE MÜLLER

Hermann J. Kaiser (Hg.): Musikalische Erfahrung : Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. - Essen: Die Blaue Eule 1992. (Musikpädagogische Forschung, Band 13)

Ich werde eine musikpädagogische Problemsituation skizzieren, die eine aktuelle Herausforderung an die Musikpädagogik und die Musiksoziologie beinhaltet. Sodann lege ich als Problemlösungsvorschlag eine Theorie musikalischer Sozialisation vor, die musikalische Erfahrung als soziale Erfahrung versteht. Daraus ziehe ich musikpädagogische Konsequenzen, die die genannte Herausforderung als didaktische Theorie und als Forschungsperspektive annehmen.

1. Ein praktisches und ein theoretisch/empirisches Problem: die Irrelevanz des Musikunterrichts Erz die musikalischen Erfahrungen Jugendlicher

Ein häufig geäußertes Problem (Bastian 1987, Schmidt 1988, Günther 1990a, Behne 1991) musikpädagogischer Praxis wird darin gesehen, daß Musikunterricht oft weder Lehrerinnen¹ noch Schülerinnen Freude macht, nicht erfolgreich ist, daß Musiklehrer mit ihrer Arbeit unzufrieden sind, sogar Ängste davor entwickeln, Musik zu unterrichten. Der Musikunterricht erreicht die Schüler oft nicht. Schülerorientierter und offener Musikunterricht als didaktische Konzeptionen sind Versuche, dieses Problem zu lösen, indem die musikalische Erfahrung der Schüler zum Ausgangspunkt bzw. Mittelpunkt des Unterrichts gemacht wird (Jank/Meyer/Ott 1986, Günther 1987, 1990b).

Dabei werden drei Ebenen musikalischer Erfahrung unterschieden:

1. die Ebene der Erfahrung struktureller Merkmale von Musik,
2. die Ebene der Erfahrung des Bedeutungsgehalts von Musik,
3. die Ebene der Erfahrung der subjektiven Bedeutsamkeit von Musik im Kontakt zwischen dem Stück und dem Zuhörenden.

1 Die Begriffe „Lehrerin“ und „Lehrer“ sowie „Schülerin“ und „Schüler“ werden hier synonym verwendet.

Aus dieser 3. Ebene musikalischer Erfahrung ergibt sich zum einen eine musikpädagogische Zurückhaltung bei der Zielbestimmung von Musikunterricht: Erziehung zum Kunstwerk sei Aufoktroyierung, angesetzt werden müsse an der individuellen musikalischen Erfahrung. Wie aber wird der Musikunterricht 30 Individuen mit ihren unterschiedlichen musikalischen Erfahrungen gerecht, und wie spürt er diese unterschiedlichen musikalischen Erfahrungen auf? Hier wird nun zum anderen ein theoretisches Problem artikuliert: für die Strukturierung des Unterrichts auf der 3. Ebene musikalischer Erfahrung fehle die didaktische Theorie, Lernprozesse auf dieser Ebene seien nicht didaktisierbar (Jank/Meyer/ Ott 1986, 113).

Dieses didaktische Dilemma eröffnet zwei Gefahren: zum einen die der Irrationalisierung der Lehrerpersönlichkeit (eine charismatische Lehrerin schafft das eben), zum anderen die der musikpädagogischen Resignation. Die These von der Un-Unterrichtbarkeit von Rockmusik (Terhag 1984, 1989) 7,13. entzieht die wirklich bedeutsame individuelle Erfahrung mit Rockmusik dem unterrichtlichen Zugriff mit dem Argument, Rockmusik und die Welt der Kinder und Jugendlichen, sei sie noch so klischee- und fehlerhaft, vor der Verschulung schützen zu müssen.

Ich betrachte es gerade als musikpädagogische Herausforderung, relevante musikalische Erfahrungen *und* die soziale Erfahrungswelt der Schülerinnen zum Mittelpunkt des Musikunterrichts zu machen.

Dazu benötige ich eine empirische Theorie über die Zusammenhänge zwischen sozialer Erfahrungswelt und musikalischer Erfahrung, die zugleich das oben erwähnte theoretische Vakuum wenigstens teilweise schließt. Wenn sich soziale Kontingenzen in musikalischen Erfahrungen von Individuen empirisch feststellen lassen, können wir soziale Bedingungen angeben, die musikalische Erfahrungen behindern oder fördern. Dann haben wir eine theoretische Grundlage für eine Musikpädagogik, die

1. die aktuelle jugendspezifische Musik, die die Schülerinnen beschäftigt, mit der sie ihre relevanten musikalischen Erfahrungen machen, unterrichtbar macht, auch im Sinne gegenseitiger Zufriedenheit von Lehrern und Schülern,
2. die Umgehensweisen Jugendlicher mit Musik in den Unterricht einbezieht,

3. die ästhetische Ausdrucksfähigkeit von Kindern und Jugendlichen entwickelt und sie
4. zu aktiver eigener Gestaltung der Kultur, die sie umgibt, anregt, was eine intensive Auseinandersetzung mit dieser Kultur voraussetzt.

2. *Musikalische Erfahrung als soziale Erfahrung*

Ich gehe von einer Parallelität zwischen Musik und dem Symbolsystem Sprache aus. Die drei Teildisziplinen der Semiotik als der allgemeinen Wissenschaft von den Zeichen - Syntaktik, Semantik, Pragmatik (Morris 1938, 24 f; 1939, 93 f) - lassen sich auf die Musik als ästhetisches Zeichensystem anwenden und korrespondieren mit den drei oben erwähnten Ebenen musikalischer Erfahrung:

1. Die erste Ebene ist die der musikalischen Strukturen, die der Beziehungen zwischen musikalischen Zeichen. Diese sind Gegenstand der musikalischen Syntaktik.
2. Die zweite Ebene ist die der musikalischen Bedeutungen, die der Beziehungen zwischen musikalischen Zeichen und dem, wofür sie stehen. Damit befaßt sich die musikalische Semantik²
3. Die dritte Ebene ist die der Beziehungen zwischen musikalischen Zeichen und ihren Interpreten. Damit beschäftigt sich die Pragmatik. Pragmatik als Forschungskonzept zur Erfassung musikalischer Erfahrungen ist interessiert am sozialen Gebrauch von Musik, am Umgehen mit dem Symbolsystem Musik im sozialen Kontext.

Eine Pragmatik der Musik, die die Relevanz sozialer Beziehungen und sozialer Situationen für das Umgehen mit Musik in den Blick nimmt, wäre die gesuchte didaktische Theorie, die die Strukturierung des Unterrichts auf dieser dritten Ebene musikalischer Erfahrung ermöglichen würde. Eine solche - musiksoziologische und musikpädagogische - Theorie ist die Theorie der musikalischen Sozialisation durch den sozialen Gebrauch von Musik (Müller 1990, 61 ff). In Anlehnung an soziolinguistische, symbolisch-interaktionistische und kultursoziologische Kon-

2 Zur Parallelität zwischen sprachlicher und musikalischer Syntax und ihren psychischen Repräsentationen vgl. Jackendoff/Lerdahl 1980, Bruhn 1985, 7 ff, 103 ff. Zur Parallelität zwischen Sprache und Musik als Kommunikationsmedium vgl. Reinecke 1975, Nolte 1976.

zepte formulierte ich eine Theorie, für die sich musikalische Erfahrungen in Umgehensweisen mit Musik und musikalischen Einstellungen manifestieren. Diese werden aus Bedingungen der sozialen Erfahrungsweite erklärt und danach unterschieden, ob sie eher durch Barrieren oder durch Flexibilität gekennzeichnet sind. Es geht also um den Spielraum, der dem Individuum innerhalb seiner sozialen Erfahrungswelt eingeräumt wird, um musikalische Erfahrungen zu machen. Die individuelle Verfügung über die Vielfalt musikalischer Erscheinungsformen und Umgehensweisen mit Musik hängt ab von der Restriktivität sozialer Beziehungen und Situationen, in denen das Individuum musikalisch sozialisiert wird. Diese Theorie hat im großen und ganzen einer ersten empirischen Überprüfung standgehalten (Müller 1990, 157 ff): Peergruppendruck in Schulklassen als Beispiel einer restriktiven sozialen Beziehung baut eher Rezeptionsbarrieren auf als Flexibilität im Umgehen mit Musik. Es wurde bestätigt, daß die Individuen

- umso flexibler ihre Präferenzentscheidungen treffen,
- umso musikalisch toleranter sind,
- umso mehr Freude an musikalischen Aktivitäten im Musikunterricht haben,
- umso aufgeschlossener gegenüber musikalischen Aktivitäten im Musikunterricht sind,
- umso differenzierter und autonomer urteilen,
- umso differenzierter und kompetenter wahrnehmen,
- sich umso intensiver mit Musik auseinandersetzen,

je geringer der Peergruppendruck in ihren Lerngruppen ist.

Insgesamt kann für den Zusammenhang von musikalischer und sozialer Erfahrung festgehalten werden: Musikalische Erfahrungen können vor allem gemacht werden, wenn sie sozial notwendig sind; musikalische Erfahrungen werden verhindert, wenn sie sozial unerwünscht sind. Musikalische Lernprozesse sind gebunden an soziale Lernprozesse: wenn neue soziale Erfahrungen gemacht werden, können neue musikalische Erfahrungen gemacht werden. Um musikalische Lernprozesse zu initiieren, liegt somit zunächst die Beschäftigung der Musikpädagogik mit sozialen Lernprozessen nahe, theoretisch, empirisch und praktisch.

3. *Musikpädagogische Konsequenzen*

Soziokulturelle Musikpädagogik geht von den Kindern und Jugendlichen aus, von ihrem Umgehen mit Musik im sozialen Kontext, Ziel ist, daß Kinder und Jugendliche sich gleichermaßen mit vertrauten und mit ungewohnten musikalischen Erscheinungsformen und Umgehensweisen intensiv auseinandersetzen und eigene ästhetische Objekte gestalten und präsentieren. Die damit angestrebten Fähigkeiten werden sozialisiert, wenn Musikunterricht als sozialer Kontext, in dem mit Musik umgegangen wird, sie sozial notwendig macht. Das setzt positive Interaktionsbeziehungen und -situationen im Klassenraum voraus (Müller 1991a).

Die Interaktion zwischen Lehrerin und Schülerin wird im Erzieher-Zögling-Paradigma nicht angemessen in den Blick genommen. Das Paradigma einer dreißigfachen Erzieher-Zögling-Beziehung ist praktisch nicht brauchbar. Auch das Paradigma einer einfachen Lehrer-Klasse-alshomogene-Masse-Beziehung ist nicht realitätsgerecht: Lehrerinnen und Schüler gehören nicht derselben musikalischen Kultur an; weder haben alle Schülerinnen einer Klasse dieselbe musikalische Sozialisation, noch haben sie völlig individuelle musikalische Erfahrungen; vielmehr gehören Schüler unterschiedlichen Subkulturen an.

3.1. *Theoretische Alternativen*

Diese musikpädagogische Theorie, die eine neue Anwendung vorhandener soziologischer Theorien darstellt, entstand aufgrund der Kritik an Ergebnissen und Forschungsstrategien weiter Bereiche musikpädagogischer und musiksoziologischer Erforschung des musikalischen Verhaltens Jugendlicher. Sie basieren im wesentlichen auf Defizittheorien über Rezeptionsbarrieren Jugendlicher und über die von Jugendlichen rezipierte Musik und gehen auf Adornos musiksoziologische Rezeptionstypologie (Adorno 1962) zurück.

Adornos musiksoziologischer Ansatz als Basis musikpädagogischer Forschung ist in mehrfacher Hinsicht problematisch:

1. Er ist nicht empirisch: bei der Erstellung von Rezeptionstypologien werden Zusammenhänge zwischen semantischen und syntaktischen Merkmalen der präferierten Musik und den ihnen entsprechenden Rezeptionsweisen postuliert. Rezeptionsweisen werden korrespon-

dierend zur Objektgestalt der jeweils vom Rezeptionstyp präferierten Musik definiert. Rezeptionstypen dokumentieren sich somit bereits in der Präferenzentscheidung. Daher treten die Erhebung von Präferenzen, die strukturelle Analyse und die normative Beurteilung der präferierten Musik an die Stelle der empirischen Erforschung von Rezeptionsweisen. Eine empirische Theorie des sozialen Gebrauchs von Musik ist überflüssig.

2. Adornos Musiksoziologie enthält undiskutierte Wertvorstellungen, nämlich die Geringschätzung von Musikgenres und die Abwertung von Hörweisen aufgrund der essentialistischen Begründung dessen, was reine Musik sei und worin die ihr entsprechende Hörweise bestehe (strukturelles Hören). Es handelt sich hier um eine ethnozentrische Position, die die eigene (bildungsbürgerliche) Kultur zum Maßstab aller kulturellen Erscheinungen überhöht. Daran gemessen werden andere Kulturen als Massenkultur, populäre Kultur oder triviale Kultur abgetan.
3. Dieser elitäre, snobistische und autoritäre Habitus schließt ganze Bereiche musikalischer Aktivitäten aus der musiksoziologischen und musikpädagogischen Betrachtung aus.
4. Die Konsequenzen in der musikpädagogischen Forschung bestehen darin, daß jugendkulturelle Erscheinungsformen als defizitär diffamiert werden.
5. Kulturpessimismus und musikpädagogische Resignation, Mißerfolg des Musikunterrichts sind die Konsequenzen für die musikpädagogische Praxis.

Für die musikpädagogische und musiksoziologische Forschung bedeutet diese methodologische Kritik³ an der Rezeptionsbarrieren- bzw. Defizittheorie (vgl. für die USA und Großbritannien die kulturpessimistische „massification perspective“) in Abwandlung eines Adorno-Zitats⁴: Erst

3 Aufgrund der Diskussionen auf der Tagung erscheint es sinnvoll, auf meine wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzungen mit der Kritischen Theorie und dem Handlungsforschungsansatz sowie mit Handlungs- und Forschungsstrategien des Kritischen Rationalismus hinzuweisen (Muller 1973, 1977, 1983).

4 „Die konziliante Gute, die dem Zitherspieler auf dem Land dasselbe Recht zubilligt will dem verständnisvollen Hörer komplexer Stücke des späten Bach ..., unterdrückt nicht nur die Qualitätsunterschiede sondern den Wahrheitsanspruch der Musik selbst. Wem jene Werke von Bach ... wahr sind, dann dulden sie objektiv, ihrem Gehalt nach, die anderen, die nicht beheimatet sind im Hölderlinschen „Land des hohen ernsteren Genius“. Haben der Zitherspieler und Bach gleiches Recht, geht es nur nach individu-

wenn der Zitherspieler und Bach dasselbe Recht haben, können wir zu einer Forschung kommen, die von einer Differenzierung in einer multikulturellen Gesellschaft ausgeht (vgl. die „taste publics hypothesis“), die die Vielfalt musikalischer Erscheinungsformen und Umgehensweisen mit Musik differenziert beschreibt und aus sozialen Bedingungen erklärt und nicht in erster Linie bewertet; zu einer sozialwissenschaftlichen Forschung, die empirisch und theoretisch orientiert ist, die musikpädagogisch relevant ist, die nicht Herrschaftslehre ist.⁵

3.2. Forschungsmethoden

Hier greife ich die Frage auf nach den Methoden einer soziokulturellen Musikpädagogik, die die Zusammenhänge sozialer und musikalischer Erfahrung empirisch erforschen will. Als Beispiel skizziere ich ein Design zur Erforschung musikalischer Sozialisation, das der Forderung gerecht wird, Forschung im sozialen Feld anzusiedeln, ohne den Objektivitätsanspruch der Forschung aufzugeben. Eine einseitige Entscheidung für empirisch-statistische oder für interpretative Verfahren muß nicht getroffen werden; denn zur Lösung musikpädagogischer Probleme ist die Kenntnis des relevanten sozialen Feldes ebenso wichtig wie die Verfügung über solides empirisch- methodisches und computergestütztes statistisches Handwerkszeug.

Die Faktorenanalyse als Meßtheorie musikpädagogischer Konstrukte (Müller 1990, 92 ff, 157 ff) ermöglicht es, die Repräsentation soziokultureller Strukturen, des Verallgemeinerten Anderen, im Individuum und in der Gruppe zu messen. In diesem Fall geht es um die Messung sowohl der Übereinstimmung kollektiver musikalischer Orientierungen in Schulklassen als auch der individuellen Anpassung daran. Für jede Schülerin einer Schulklasse existiert eine Rangfolge 1 - 5 über fünf gehörte Musikbeispiele verschiedener Genres und Stile, eine individuelle Präferenzstruktur. Die Faktorenanalyse in der Form der 0-Analyse, d. h. angewendet auf die Individuen in der Schulklasse anstatt auf die Variablen, ergibt als 1. Faktor die Übereinstimmung der musikalischen Orientierung in der Klasse, den Gruppenkonsensus. Der Anteil der mit diesem Faktor erklärten Varianz wird als Gruppendruck (Höhe der Über-

4 ellem Geschmack zu, dann wird der großen Musik entzogen, wodurch allein sie die große ist, als welche sie Geltung genießt" (Adorno 1962, 130 f).

5 Zur ausführlichen Darstellung und Kritik der hier skizzierten musiksoziologischen und musikpädagogischen Forschungsansätze vgl. Müller 1990, 21ff.

einstimmung, Ausmaß des Gruppenkonsensus) interpretiert. Die oben erwähnten Ergebnisse über die Zusammenhänge zwischen Peergruppendruck in Schulklassen und musikalischer Flexibilität beruhen auf dieser Messung des Gruppendrucks. Die Faktorwerte des 1. Faktors interpretiere ich als kollektive Präferenzstruktur der Schulklasse. Die Faktorladung gibt das Ausmaß der Anpassung des Individuums an den Gruppenkonsens an. Das so erhaltene Maß für die Anpassung des Individuum: (soziale Identität) wurde ebenfalls in Beziehung gesetzt zu Variablen de: Umgehens mit Musik: Je ausgeprägter die soziale Identität eines Individuums ist, desto weniger autonom und desto weniger flexibel sind seine Präferenzentscheidungen.

Darüber hinaus eröffnet die Faktorenanalyse als Meßtheorie der genannten Konstrukte eine neue Perspektive zur Erforschung der Struktur von Jugendkulturen sowie der Zusammenhänge zwischen sozialen Beziehungsstrukturen und musikalischer Kultur. So können subkulturelle Gruppierungen anhand der faktoriellen Struktur aufgefunden werden: eine einfaktorielle Struktur in einer Schulklasse oder einer Altersgruppe ist ein Indikator für die Homogenität der musikalischen Orientierung die Individuen orientieren sich musikalisch an der kollektiven Präferenzstruktur. Individuen, die nicht hoch auf dem 1. Faktor laden, sind autonom. Wenn aber Individuen mit geringer Ladung auf dem 1. Faktor hohe Ladungen auf einem gemeinsamen Faktor aufweisen und hoch miteinander korrelieren, haben wir eine Subgruppe mit gemeinsamer musikalischer Orientierung aufgefunden.

3.3 *Musikunterricht*

3.3.1 *Zur musikalischen und sozialen Erfahrungswelt Jugendlicher*

Soziokulturelle Musikpädagogik sucht die Anknüpfungspunkte für den Musikunterricht in der musikalischen und sozialen Welt Jugendlicher. Musikunterricht bezieht die Umgehensweisen Jugendlicher m Musik ein und erweitert sie, indem er Anregungen gibt und Ansprüche stellt. Lenken wir den Blick auf die soziale und musikalische Erfahrungswelt der Haupt- und Realschülerinnen und eines Großteils der Grundschüler und Gymnasiasten: Die soziale Welt, in deren Zusammenhat Musik stattfindet, ist nicht die der Hausmusikabende. Es wird kaum

selbst musiziert, und zwar aus sozialen, finanziellen und motivationalen Gründen nicht. Vielmehr wird Musik durch Medien vermittelt erlebt; musikalische Erfahrung kann heute kaum mehr von anderen kulturellen Erfahrungen isoliert werden. Musikalische Erfahrung wird transportiert von Videoclips, Filmen, Werbespots, Outfits und tänzerischen Darbietungen. Zwei Beispiele: Neue Musik wird von Schülerinnen aller Altersgruppen mit Dracula und Frankenstein assoziiert. Klassische Musik ist aus dem Werbefernsehen bekannt und wird mit Nudeln und Tiefkühlorten assoziiert.

Hier sehe ich große Chancen, daran anknüpfend die so erfahrene Musik im Musikunterricht zu thematisieren, etwa indem die enge Kopplung von Musik und Bild bewußt aufgebrochen wird und die Musik in andere Zusammenhänge gesetzt wird.

Ein anderer Aspekt der sozialen und musikalischen Erfahrungswelt ist der der Beschaffenheit des musikalischen Materials. Ein vorherrschendes Merkmal aktueller populärer Musikkultur ist das des Zitates, oft in Verbindung mit der Vermischung verschiedener Stile. Auch hier sehe ich Chancen für den Musikunterricht; die geschichtliche Entwicklung und Eigenart sowohl musikalischer als auch korrespondierender tänzerischer Stile und ihre Einbettung in Jugendkulturen können aufgearbeitet werden. Auch können die Techniken durchschaubar und zumindest ansatzweise verfügbar gemacht werden, mit denen Zitatensammlungen produziert werden. Hier liegt eine der vielfältigen Einsatzmöglichkeiten des Computers im Musikunterricht; Schüler können Arrangier- und Kopierprozesse nachvollziehen und verändern.

3.3.2 Zur Lehrer-Schüler-Beziehung

Diese Art der Auseinandersetzung mit der sozialen und musikalischen Erfahrungswelt von Kindern und Jugendlichen setzt voraus, daß die Herangehensweisen Jugendlicher an Musik als gleichberechtigte Zugänge zur Musik neben anderen akzeptiert werden (Müller 1991a). Hier liegt ein Problem von Musiklehrerinnen, auch ihrer Ausbildung, da sie meist musikalisch anders sozialisiert sind als ihre Schülerinnen.

3.3.3 Zur Schüler-Schüler-Beziehung

Schülerinnen stehen sich gegenseitig im Weg, wenn es darum geht neue soziale und musikalische Erfahrungen zu machen. Nicht nur der Peer Gruppendruck, sondern auch Fixierungen auf Geschlechtsrollen behindern neue soziale und musikalische Erfahrungen: Jungen und Mädchen gehen im Musikunterricht nicht partnerschaftlich miteinander um; getrenntgeschlechtliche Sozialkontakte, seien sie auch noch so flüchtig werden peinlichst vermieden; Jungen tanzen und singen nicht und schätzen beides gering; Mädchen trauen sich nicht, expressiv mit der Stimme umzugehen; Mädchen trauen sich nicht an den Musikcomputer und an das Drum-Set, und wenn sie es tun, schubsen die Jungen sie dort weg. Weil soziale und musikalische Erfahrungen durch Geschlechtsrollen erheblich eingeschränkt werden, ist Geschlechtsrollenflexibilität nicht nur ein allgemeines pädagogisches Ziel sondern auch ein Ziel soziokultureller Musikpädagogik. Mädchenorientierte Musikpädagogik berücksichtigt die sozialisationsbedingten Nachteile der Mädchen und strebt schon in der Grundschule u.a. die Auflösung männlicher Images von musikbezogenen Lernbereichen an, die für Mädchen erschlossen werden sollen. Ebenso beinhaltet dieses Prinzip des Desexing die Auflösung weiblicher und damit oft negativer Images von Lernbereichen wie z.B. Tanzen, die Mädchen sehr gut beherrschen und die für Jungen erschlossen und attraktiv gemacht werden sollen (Abb. 1) (Müller 1991b).

3.3.4 Zur Verantwortung der Schülerinnen für den Musikunterricht

Zur Gestaltung des Musikunterrichts als eine nichtrestriktive Interaktionssituation, in der neue musikalische Erfahrungen gemacht werden können, gehört eine möglichst symmetrische Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern und der Schülerinnen untereinander. Eine Chance dazu besteht darin, die Schüler mitverantwortlich zu machen für den Erfolg des Musikunterrichts, indem sie an der Unterrichtsplanung beteiligt werden. Wenn Schülerinnen selbst ihre Arbeitsergebnisse in Form von Aufführungen präsentieren, gestalten sie aktiv die Schulkultur, die meist an relevanter Jugendkultur anknüpft. Schule ist zwar nicht das richtige Leben, Schulleben ist aber für die meisten Schüler sozial relevanter Teil ihres Lebens. Ihr Freundeskreis rekrutiert sich meist aus Mitschülerinnen. Für immer mehr Schüler ist Schule der konstante soziale Kontext in ihrem Leben. Die Zielsetzung z.B. „Wir entwickeln eine Cho-

reographie und führen sie der ganzen Schule vor" (Abb. 2) enthält somit in viel höherem Maße Ernstcharakter als „Wir gucken Videos auf MTV". Jugendkultur wird in ihrer Verknüpfung von Musik, Video, Theater, Kunst, Mode, Tanz und jugendspezifischen Problemen von Schülerinnen selbst im Rahmen eines relevanten sozialen Kontextes inszeniert. Dabei werden soziale und musikalische Fähigkeiten erworben und Erfahrungen gemacht, weit sie notwendig sind zur Erreichung der Ziele, die sich Schüler selbst gesetzt haben.

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Einleitung in die Musiksoziologie. Zwölf theoretische Vorlesungen, Frankfurt am Main 1962
- Bastian, Hans Günther: Schulmusiker werden? - nein danke! Ein Berufsbild in der kritischen Bewertung instrumentaler Talente, in: Musik und Bildung 1987, 5. 735-741
- Behne, Klaus-Ernst: Die Zufriedenheit des Lehrers - ein paradoxes, ein utopisches Lernziel? In: Musikpädagogik. Unterricht - Forschung - Ausbildung, hrsg. von Rudolf-Dieter Kraemer, Mainz 1991, S.28-36
- Bruhn, Herbert: Harmonielehre als Grammatik der Musik, München und Weinheim 1988
- Günther, Ulrich: Der Schüler als Medium im Musikunterricht, in: Musik und Bildung 1987, S. 541-558
- Günther, Ulrich (1990a): Musik und Bewegung in der Unterrichtspraxis, Bericht über eine Befragung von Musiklehrern, in: Musik und Körper, Musikpädagogische Forschung, Bd. 11, hrsg. von Werner Putz, Essen 1990, S.205-222
- Günther, Ulrich (1990b): Adorno und die Folgen, Vortrag, gehalten in Salzaun im Mai 1990, erscheint in: Gedenkschrift Sigrid Abel-Struth, Mainz 1992
- Jackendoff, R., F. Lerdahl: A deep Parallel between Music and Language, reproduced by the Indiana University Linguistics Club, Bloomington 1980
- Jank, Werner, Hilbert Meyer, Thomas Ott: Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts, in: Unterrichtsforschung, Musikpädagogische Forschung, Bd. 7, hrsg. von Hermann I Kaiser, Laaber 1986, S. 87-131
- Morris, Charles W.: Grundlagen der Zeichentheorie. Ästhetik und Zeichentheorie. Frankfurt am Main, Berlin, Wien 1979 (Foundations of the Theory of Signs, Chicago 1938)
- Morris, Charles W.: Grundlagen der Zeichentheorie. Ästhetik und Zeichentheorie. Frankfurt am Main, Berlin, Wien 1979 (Esthetics and the Theory of Signs. In: Journal of Unified Science, Vol 8, 1939, Den Haag)

- Müller, Renate: Der Positivismusstreit der deutschen Soziologie: Seine Auswirkungen in der wissenschaftstheoretischen Diskussion der Pädagogik, Manuskript, Hamburg 1973 (Diplomarbeit)
- Müller, Renate: Sozialtechnologie und Handlungsforschung als experimentelle Handlungs- und Forschungsstrategien: Grundlagenprobleme, in: Handlungsorientierte Schulforschungsprojekte, hrsg. von Uwe Hameyer, Henning Haft, Weinheim und Basel 1977, S. 199-222
- Müller, Renate: Kritisch-rationale Sozialtechnologie: Vom Revisionismus zum Pluralismus, in: Perspektiven und Probleme anwendungsorientierter Sozialwissenschaften, hrsg. von Klaus Eichner, Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Bd. 21, Braunschweig 1988, S. 36-54
- Müller, Renate: Soziale Bedingungen der Umgehensweisen Jugendlicher mit Musik. Theoretische und empirisch-statistische Untersuchung zur Musikpädagogik, Essen 1990
- Müller, Renate (1991a): Erfolgstyp Musiklehrer. Dimensionen der Interaktionskompetenz, in: Musiklehrer: Beruf - Berufsfeld - Berufsverlauf, Musikpädagogische Forschung, Bd. 12, hrsg. von Rudolf-Dieter Craemer, Essen 1991, S. 90-100
- Müller, Renate (1991b): Mädchenorientierte Musikpädagogik: Differenzierung und Integration, in: Musik und Unterricht, Heft 10, 1991, 5.42-47
- Nolte, Eckhard: Musikpädagogik und die Auffassung der Musik als Kommunikationsphänomen, in: Musik und Bildung 1976, S. 433-441
- Reinecke, Hans-Peter: Über „Kommunikation“ in der Musikpädagogik, in: Musikpädagogik heute, hrsg. von Heinz Antholz, Willi Gundlach, Düsseldorf 1975, S. 125-133
- Schmidt, Hans-Christian: Über die Ängste des Musiklehrers im Musikunterricht. Viele Vermutungen und wenige Lösungsvorschläge, in: Musik und Bildung 1988, 5.211-214, 296-298, 442-445, 523-525
- Terhag, Jürgen: Die Un-Unterrichtbarkeit aktueller Rock- und Popmusik, in: Musik und Bildung 1984, S. 345-349
- Terhag, Jürgen: Populäre Musik und Jugendkulturen. Über die Möglichkeiten und Grenzen der Musikpädagogik, Regensburg 1989

Prof. Dr. Renate Müller
 Blütenweg 8
 2087 Ellerbek



Abb. 1: Die Klasse H8 einer Hamburger Grund-, Haupt- und Realschule: Jungen und Mädchen tanzen (Foto: Renate Müller)

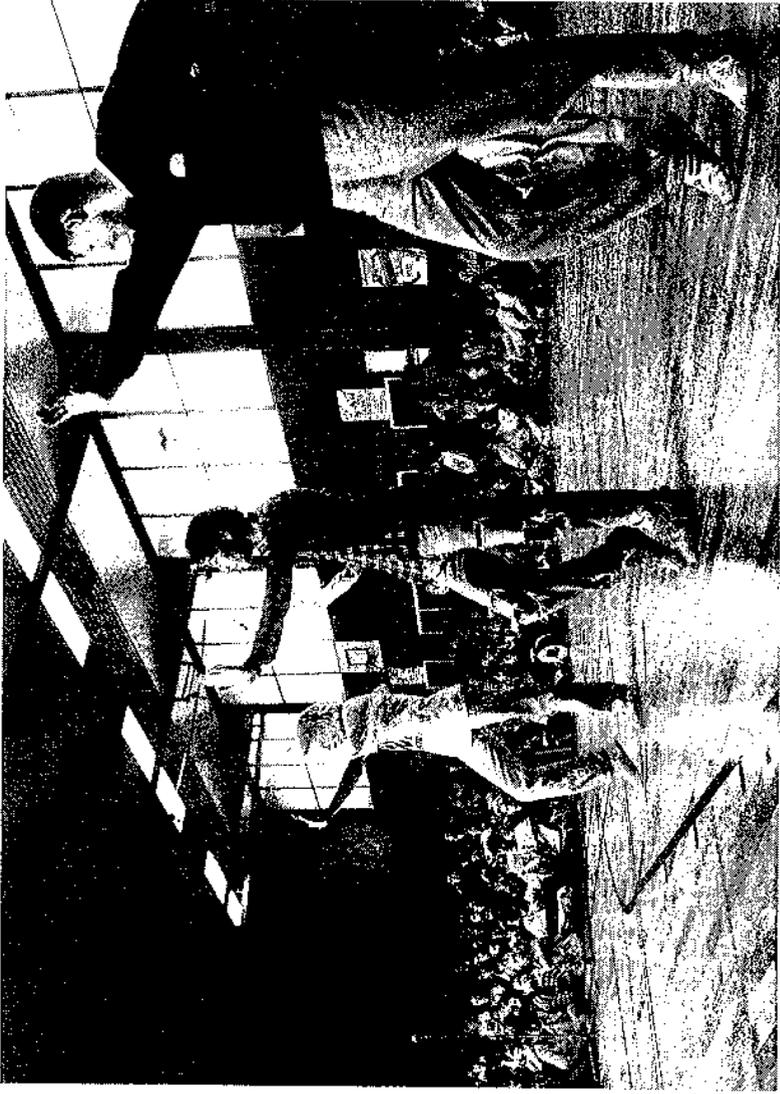


Abb. 2: Der Wahlpflichtkurs Poptanz einer Hamburger Grund-, Haupt- und Realschule und führen sie der Schule vor." (Foto: Renate Müller)

Musikerleben als Herausforderung Erfahrungen mit Musik diesseits und jenseits von Trends und Theorien

JÖRG HARRIERS

*Hermann J. Kaiser (Hg.): Musikalische Erfahrung : Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. -
Essen: Die Blaue Eule 1992. (Musikpädagogische Forschung. Band 13)*

„Es handelt sich nicht um eine neue Methode und nicht darum, Veränderungen und Verbesserungen irgendwelcher Art am heutigen Musikunterricht anzustreben... Es handelt sich darum, ... einen anderen Weg zu anderen Zielen zu gehen.“ (Jacoby 1921 S. 27)

Einstimmung

I. Szene:

Ein Betrunkener krabbelt im Licht einer Straßenlaterne auf dem Boden. Ein Passant hält an: „Kann ich Ihnen helfen, was suchen Sie denn?“ „Ich suche meinen Haustürschlüssel.“ - „Sie Armer, ich helfe Ihnen mal beim Suchen.“ - Nachdem beide eine Weile erfolglos gesucht haben, fragt der Passant: „Sind Sie denn sicher, daß Sie den Schlüssel auch wirklich hier verloren haben?“ - „Ich bin sogar ganz sicher“, antwortet der Betrunkene, „daß ich ihn *nicht* hier, sondern dort drüben verloren habe, aber da ist es viel zu dunkel zum Suchen...“.

„Meine Güte“, denkt der Leser, „ganz schön dumm.“

2. Szene:

Im Schein von Neonlampen sitzt ein Student im Lesesaal der Universitätsbibliothek, vor sich einen Stapel mit musikwissenschaftlichen Veröffentlichungen. Er hält nach Modellen Ausschau, die ihm als Musikpädagogen bei der Vermittlung von Musik helfen können. Er möchte mehr *wissen* über dieses Phänomen „Musik“, denn er liebt es zu musizieren, zu singen, zu tanzen, Musik zu hören. Diese wunderbaren und oft gleichzeitig so verwirrenden, scheinbar widersprüchlichen musikalischen Erfahrungen, beim Alleinsein und besonders beim Miteinandersein mit anderen, - wie ist es möglich, sie zu verstehen? Gibt es Schlüssel, die in diesem Wirkungsgefüge Türen öffnen können, so daß Zusammenhänge

deutlich werden und Wirkungen und Erfahrungen transparenter? – Mit den meisten Worten, die er liest, sinkt seine Hoffnung: Er erfährt viel über Noten, wenig über Töne, es geht um Formen, Strukturen, Konzepte, Theorien, Korrelationskoeffizienten – Die Methoden scheinen der Vorgehensweise des Schlüsselsuchers aus der ersten Geschichte zu ähneln: Im Licht der Musikwissenschaften wird meistens (natürlich gibt es Ausnahmen) das beleuchtet, was ohnehin deutlich erkennbar, zumindest aber [lieb- und quantifizierbar ist. Was beim Musikerleben im „Alltag“ *tatsächlich* geschieht, scheint ein zu vages, dunkles, komplexes Phänomen für den Großteil wissenschaftlicher Forschung zu sein, besonders aufgrund der vielen „außermusikalischen“ Faktoren. In den Fällen, in denen eine Auseinandersetzung stattfindet (z.B. Faltin/ Reinecke 1973), scheint sie keine Änderung der üblichen Sichtweise von Musik als „Klanggehäuse“ (Jacoby 1924, S. 40)¹ zu bewirken.

Im Unterschied zur Laternen-Geschichte denkt an dieser Stelle kaum jemand: „Du meine Güte, ganz schön dumm“, sondern eher: „Du meine Güte, das genau ist doch Wissenschaft. Was erwartet denn dieser Mensch?!“

Ausgangslage

Ja, was erwartet der? Der Mensch bin nämlich ich. Und wie man schon merken kann, bin ich nicht mehr bereit, nur an Stellen zu suchen, von denen ich inzwischen erstens weiß, daß ich das, was ich suche, dort kaum finden werde und zweitens, daß das, was ich finde, auf *Worte* beschränkt bleibt. In den letzten Jahren habe ich angefangen, an anderen Stellen nach „Schlüsseln“ zu suchen, dort wo Musikwissenschaftler und Musikpädagogen selten bis nie zu suchen schienen (in letzter Zeit begegne ich ihnen allerdings häufiger...). Zum Beispiel:

- beim Einlassen auf die Musik anderer Kulturen (Hören von Aufnahmen und Konzerten, Teilnahme an Workshops – wie Nada-Yoga, Obertonsingen –, Kongaunterricht, Reisen, persönliche Begegnungen mit Musikern, Literatur),
- durch das Kennenlernen der Arbeit Heinrich Jacobys und Elsa Gindlers in Workshops und Veröffentlichungen, (wodurch meine

1 Besonders, was die Wirklichkeit des heutigen Schulmusikunterrichts betrifft, ist das, was Jacoby schon 1924 schreibt, immer noch erschreckend aktuell.

Vorstellungen von dem, was Musikerleben und musikalische Fähigkeit ist, mehr als einmal wohltuend auf den Kopf gestellt wurden),

- durch intensive Teilnahme an verschiedenen Workshops im Bereich Musik- und Selbsterfahrung (Stimme, Rhythmus, Tanz ...), in denen es um das Loslassen festgefahrener Hörmuster und „musikalischer Konditionierungen“ geht und gleichzeitig um Kontakt mit der eigenen Kreativität,
- durch „Forschungsreisen nach innen“ im Zusammenhang mit Yoga, Meditation, spiritueller Therapie und den dabei entstandenen Erfahrungen mit Lebensenergie, Bewußtheit, Stille ...,
- durch Entwickeln eigener Übungen und Vorgehensweisen bezüglich Körper, Stimme und Instrument in meiner Praxis als Musik- und Instrumentallehrer (Gitarre),
- durch Entdecken von verblüffenden Hinweisen und Antworten zu meinen „musikalischen“ Fragen bei der eher intellektuellen Beschäftigung mit
 - * dem Diskurs des radikalen Konstruktivismus und seinen Thesen zu Wahrnehmung und Konstruktion von Wirklichkeit².
 - * der systemischen Therapie und ihrer Sichtweise von komplexen Wirkungsgefügen und Prozessen in der Kybernetik zweiter Ordnung,
 - * der Semiotik und Pragmatik in den Sprachwissenschaften³,
 - * der kritischen Rezeptionsforschung und handlungsorientierten Rezeptionsanalyse in den Literaturwissenschaften⁴.

2 Z.B. gibt das Konzept der selbstreferentiellen Organisation von Wahrnehmung (*Autopoiesis*) der Neurobiologen Varela und Maturana (im Schmidt 1988), was die Komplexität musikalischer Erfahrung betrifft, viel grundlegendere Einsichten als die Kognitionspsychologie und erst recht als behavioristische Reiz-Reaktions-Theorien.

3 Die *Entdeckung der Pragmatik* (d.h. der Wendung von der Objekt- und Bedeutungsebene hin zur subjektbezogenen Handlung) hat in *den Sprachwissenschaften* lange vor einer Beschäftigung der Musikwissenschaften mit z.B. Handlungstheorien stattgefunden. Neben dem Organon-Modell Bühlers (1934) und der späten Philosophie Wiegensteins (1945) kann besonders die phänomenologisch fundierte Semiotik von Pierce (in: Pape 1989) wichtige erkenntnistheoretische (und -praktische) Impulse für die Erforschung von musikalischer Erfahrung geben.

4 Noch offensichtlicher als in den Sprachwissenschaften ist die Verwandtschaft von Fragestellungen der *Rezeptionsforschung in den Literaturwissenschaften* mit solchen in den Musikwissenschaften.

- durch die Begegnung mit spiritueller Erfahrungswissenschaft im Licht der Vision des Mystikers Osho, in der es (anknüpfend an die Traditionen von Yoga, Tantra, Zen ...) um die Evolution der eigenen, verborgenen Möglichkeiten geht,
- nicht zuletzt durch die Lektüre populärwissenschaftlicher Veröffentlichungen zu Klang, Hören, Musik- und Selbsterfahrung.

In meiner Staatsexamensarbeit⁵ habe ich versucht, meine Erfahrungen und Recherchen bezüglich einiger der hier genannten Aspekte in einen Zusammenhang zu bringen und zu verdichten. Der Schwerpunkt lag dabei auf einer kommentierten Bestandsaufnahme von „Aktuellen Trends“ im Bereich von Veröffentlichungen, Workshops, Tonträgern.

Übersicht

In diesem Aufsatz stehen dagegen meine (in dem unter „Ausgangslage skizzierten Umfeld entstandenen) Erfahrungen, Beobachtungen und Gedanken zu Aspekten musikalischer Wahrnehmung im Mittelpunkt, die ich in der aktuellen musikwissenschaftlichen Diskussion weitgehend vermisste. Ich beschreibe *Musikerleben als eine Herausforderung an*

- das Alltagsverständnis von *Wahrnehmung und Wissen*,
- die *Art und Weise*, mit der jeder einzelne seine Wirklichkeit konstruiert,
- die Möglichkeit, *neue Erfahrungen mit Musik* zuzulassen und dabei alte Gewohnheiten und festgefahrene Verhaltensweisen zu erkennen und hinter sich zu lassen,
- den Musikerlebenden selbst.

Ich halte bewußt meine eigene Person aus dem, was ich schreibe, *nicht* heraus: Bei einer phänomenologischen Betrachtungsweise, wie ich sie hier versuche, ist auch der Beobachter Teil der Phänomene. In diesem Sinne ist es mir wichtig, eigene Gedanken, Assoziationen, Bilder u.ä., die

Zu der vieldiskutierten „Entdeckung des *Lesers-* (Jauß) innerhalb der Triade Autor/ Text/Leser (bes. in den 70er Jahren) hat es in den Musikwissenschaften bis heute keine vergleichbare Entsprechung (etwa in der Form einer „Entdeckung des Hörers“) gegeben. Dies gilt auch für Begriffe wie „Erwartungshorizont“ (Jauß) oder „Leerstelle“ (User), die durchaus auf Musikrezeption Übertragbar sind.

5 Harriers, (1989): Klang als Trend, Erscheinungsformen und Hintergründe eines neuen Bewußtseins für Geräusch, Klang, Musik Köln (unveröffentlicht), Eigendruck 1990

meine Aufmerksamkeit begleiten und lenken, einzubeziehen und transparent zu machen.

1 Ungewöhnliche Gedanken zur Wahrnehmung, z.B. von Musik

Die Diskussion des Paradigmenwechsels vom linear-kausalen Weltbild hin zur ganzheitlichen Sichtweise von komplexen Wirkungsgefügen findet inzwischen mehr oder weniger in allen Wissenschaften statt. (Was nicht heißt, daß dadurch auch der Paradigmenwechsel selbst stattfindet ...). Ohne hier auf Einzelheiten und erkenntnistheoretische Fragen zum Verhältnis von Subjekt/Objekt einzugehen, konstatiere ich, daß in den Musikwissenschaften nicht nur ein möglicher Paradigmenwechsel, sondern auch die Diskussion darüber noch kaum begonnen hat. Die Thesen, die ich im Folgenden auf dem Hintergrund des Konstruktivismus (s.o.) und der Spirituellen Wissenschaft (Osho) aufstelle, verstehe ich deshalb als vorsichtige Schritte auf einem eher unerforschten Gelände, abseits der „hellen Beleuchtung durch Straßenlaternen“ (s.o.).

Die *Musik gibt es nicht. Genausowenig wie das Hören*. Was es gibt, sind Hörer, genauer gesagt: das Phänomen des Hörens jedes einzelnen, noch genauer gesagt: das Phänomen der Wahrnehmung dieses Hörens, z.B. JETZT. Wenn 60 Menschen diesen Vortrag hören, gibt es nicht *einen* Vortrag, sondern 60 Vorträge. Genauer gesagt: Die Möglichkeit von 60 Wahrnehmungen von Wahrnehmungen. Vielleicht auch weniger (wenn einige Hörer „abgeschaltet“ haben), vielleicht auch mehr (wenn z.B. einige mit ihrem eigenen Vortrag, den sie gleich selber halten werden, so beschäftigt sind, daß sie nicht nur meine Worte, sondern innerlich gleichzeitig ihren eigenen Vortrag hören).

Von Förster (in: Watzlawick 1981, S. 40) beginnt seinen Aufsatz „Das Konstruieren einer Wirklichkeit“ mit dem Satz: „Die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung.“

Daraus könnte man ableiten: *Musik, wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung*. Solch ein Satz löst bei Kritikern schlimmste Befürchtungen aus: Sie erwarten nihilistische Beliebigkeit. Die Konstruktivisten leiten jedoch aus dem Postulat das Gegenteil ab: Nur die Erkenntnis, daß ich für meine Wahrnehmung selbst verantwortlich bin, kann dazu führen, daß ich diese Verantwortung auch tatsächlich übernehme und aufmerksamer werde für die Art und Weise, mit der ich meine eigene Wirklich-

keit kreierte. Gleichzeitig ist für sie diese Sichtweise ein Ausgangspunkt was Neugier und Toleranz für die andersartigen Wirklichkeiten ihrer Mitmenschen betrifft. (vgl. Checcin 1988). Die Konsequenzen dieses Ansatzes für den Umgang mit Musik, z.B. im Schulmusikunterricht, wären weitreichend: Nicht in erster Linie das musikalische „Objekt“ (das allerdings auch), sondern besonders die unterschiedlichen Komponenten des Wahrnehmungsvorgangs selbst könnten thematisiert und zum Unterrichtsgegenstand werden. Statt dem Umkreisen und Analysieren eines „Stücks“ wären so z.B. Experimente mit unterschiedlichen Hörweisen und die sich daraus ergebenden „Veränderungen“ des „Stücks“ denkbar

2 *Was können wir überhaupt „wissen“ im Zusammenhang mit Musik*

„Du magst alles wissen, aber wenn du nicht weißt, wer du bist, dann ist alles andere wertlos. Du magst mit der Zeit alles, außer dich selbst, kennengelernt haben, aber was heißt das schon? Es kann nichts bedeuten, denn wenn der Wissende sich selbst nicht kennt was kann sein Wissen schon wert sein, was kann ihm sein Wissen geben? Wenn in dir Dunkelheit herrscht und du um dich herum Lichter aufstellst, werden sie dich nicht mit Licht erfüllen. Trotz der Lichter bleibst du im Dunkeln. Du lebst im Dunkeln, du bewegst dich im Dunkeln. Diese Art von Wissen ist Wissenschaft. Man weiß tausendundein Faktum, aber nicht, wer man ist.“

Wissenschaft bezeichnet alles Wissen, ausgenommen das Wissen um sich selbst. Sie ist *Erkenntnis minus Selbsterkenntnis*. Der Suchende selbst bleibt im Dunkeln.“

Dieses Zitat des Mystikers Osho (1974, S. 98) steht hier nicht als Urteil, sondern als eine grundsätzliche Herausforderung an das unreflektierte Alltagsverständnis von „Wissen“. Bevor es um das Wissen im Zusammenhang mit Musik geht, hole ich aus gleichem Grund noch einrot etwas weiter aus:

Es gibt keine letzte Antwort auf irgendeine Frage, da es keine letzte Antwort auf das gibt, was alle Fragen hervorbringt: das Leben. Die Frage nach dem Sinn des Lebens ist falsch gestellt, deshalb wird kein Philosoph oder Wissenschaftler eine Antwort finden können, auch wenn er noch so dicht und oft um den Kern herumgekreist ist. Die Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Lebens erfahre ich nur, wenn ich

aufhöre, um das Leben herumzukreisen: im Leben, im Lebendigsein selbst, in der Stille jenseits von Ant-Worten.

Wir können wissen, *daß* wir hören, z.B. JETZT. Wir können erklären, wie das Hören funktioniert, zumindest annähernd. Aber: *Alle Antworten auf die Frage „Was ist Hören?“ müssen unvollständig bleiben* und führen immer zu neuen Fragen und neuen Erklärungen. Eine kognitionspsychologische Beschreibung des Hörvorgangs verdeckt eher, daß das Phänomen des Hörens letztlich ein Geheimnis bleibt (so wie das Leben, s.o.).

Ich erwähne dies, um darauf hinzuweisen, daß es nicht möglich ist, bestimmte Grundfragen wissenschaftlich-experimentell zu „beweisen“ (was nicht die Forschungen an sich in Frage stellt). Gerade die „Antworten“ bezüglich menschlicher Wahrnehmung, die auf komplizierten, für mich nicht überprüfbaren Meßmethoden basieren, bin ich oft geneigt zu „glauben“ – oder „nicht-zu-glauben“. In beiden Fällen beginne ich gar nicht erst, das, was nicht erklärt werden kann, mit den eigenen Sinnen zu erforschen (im Sinne *einer Sinnerfahrung durch die Sinne* (vgl. Pütz 1990).

Beim Suchen nach *eigenen Antworten* auf grundsätzliche Fragen des Musikerlebens könnte es, besonders für *Musikpädagogen*, zuerst einmal darum gehen, sich *eigenen Fragen* im Zusammenhang mit Musik zu stellen, z.B.

- Welche Musik-Biographie habe ich? Wo in dieser Biographie stehe ich im Augenblick?
- Was ist meine wirkliche Motivation, aufgrund derer ich Musikpädagoge bin?
- Welche konkrete Bedeutung, welche Funktion hat Musik für mich?
- Welche musikalischen Vorlieben, Abneigungen, Hörgewohnheiten habe ich?
- Was möchte ich anderen vermitteln? – Was ist meine Vision von Musikunterricht?
- Wie verhindere ich unter Umständen täglich, daß diese Vision wahr wird?

Meine Erfahrung ist: Ob ich mir diese Fragen stelle oder nicht, wirkt sich auf die Art und Weise meines Unterrichts aus. Schüler sind sehr sensibel dafür, ob ein Lehrer z.B. seine eigenen unreflektierten Hörgewohnheiten und Musikerfahrungen zum Maßstab macht, oder ob er in

der Lage ist, die „Konstruktion seiner eigenen musikalischen Wirklichkeit“ (sm) auch als solche zu verstehen. Das beinhaltet, daß er sich z.B. nicht nur mit der Art und Weise seines Musikerlebens, sondern auch mit seiner Lebensmethode (Tüpker 1988) bzw. seinem Selbstkonzept (Satir 1972) und seinen Verhaltensstilen (von Thun 1989) beschäftigt, die seine „Konstruktionen“, sozusagen von einer „verborgenen“ Ebene aus, steuern.

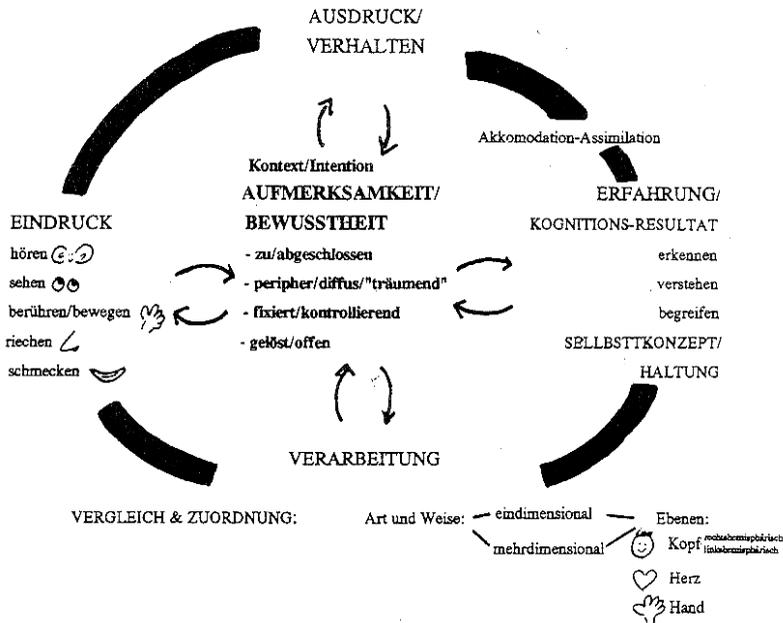
Zusammenfassend: Wissen im Zusammenhang mit Musik ist nicht durch das Aneinanderreihen von Informationen und Fakten möglich. Die Wichtigkeit des Aufspürens eigener Antworten und Fragen könnte zwar *gerade* durch eine akademische Vorgehensweise bewußt werden, dies scheint jedoch eher die Ausnahme zu sein. *Für ein wirkliches Verstehen von musikalischer Erfahrung ist es sinnvoll, nicht nur alle Sinne, sondern auch das ihrer Art und Weise der Wahrnehmung zugrundeliegende Selbstkonzept miteinzubeziehen. Anders gesagt: den Erlebenden selbst.*

3. *Im Mittelpunkt: Die Art und Weise des Musikerlebens*

Die zentrale Rolle der menschlichen Wahrnehmung verbindet so unterschiedliche Bereiche wie Quantenphysik, Sprachpsychologie und -philosophie, Kommunikationsanalyse, Rezeptions- und Wirkungsforschung, systemische Theorie, Musikpsychologie etc. Im Mittelpunkt steht dabei eher das, *was* wahrgenommen wird, und weniger die Art und Weise der Wahrnehmung, das *Wie*.

Ich habe ein *Modell von Wahrnehmung* entwickelt⁶ *in dem die Art und Weise der Aufmerksamkeit/Bewußtheit im Mittelpunkt steht* und ihre Funktion für jeden einzelnen der *gleichzeitig* (!) stattfindenden Aspekte des Komplexen Wirkungsgefüges deutlich wird:

6 Unter Bezugnahme auf Fischer (1989), Jacoby (1922), Watzlawick (1967), Döring (1983), Piaget (1974), Wessels (1984), Marcuse (1974) u.a.



An dieser Stelle ist es weder möglich noch nötig, alle einzelnen Komponenten des Modells zu erläutern. Auf die für die Art und Weise des Musikerlebens entscheidende Differenzierung der verschiedenen Formen von *Aufmerksamkeit/Bewußtheit* gehe ich etwas näher ein. Ich habe sie von dem Musiker und Musikpädagogen Achim Fischer⁷ übernommen, der (u.a.) im Sinne von Elsa Gindler und Heinrich Jacoby arbeitet. Er hat eine Folge von symbolischen Gesten entwickelt, durch deren stichwortartige Beschreibung (und natürlich besonders ihre Ausführung) die „Unterschiede, die den Unterschied machen“⁸ bezüglich des „wie“ von Wahrnehmung gleichzeitig transparent und verdichtet werden:

1. *Geste* (Kopf gesenkt, Arme hängen kraftlos, Augen geschlossen): *Schlaf*
Abgeschlossenheit, äußerst eingeschränkte bis keine Außen- und Selbstwahrnehmung, evtl. Traum
2. *Geste* (Kopf etwas angehoben, Arme hängen kraftlos, Blick diffus „ins Leere“):

⁷ Mdl. Mitteilungen in seinen Kursen und Workshops in Köln 1989/90

⁸ Die vielzitierte Definition des Bittsternelogen Gregor/ Bateson (19M), der auf diese Weise erklärt, wie sich (nicht nur in der menschlichen Wahrnehmung) bedeutsame Informationen bzw. Wissen organisiert.

Periphere Aufmerksamkeit: tagträumen, dösen, sehen ohne zu erkennen, hören ohne zu verstehen, keine Selbstwahrnehmung

- bzgl. Musikerleben: „zum einen Ohr hinein, zum anderen hinaus“ (beim Hören), „vor sich hindudeln“ (beim Musizieren), mit den Gedanken „woanders“ sein, diffuser Gesamtzusammenhang ohne Einzelheiten

3. *Geste* (Schritt nach vorne, Blick geradeaus, auf einen Punkt starrend Arme nach vorn gestreckt, Hände in Augenhöhe, das Gesichtsfeld eingrenzend - „Scheuklappen“):

Fixierte Aufmerksamkeit: Konzentration auf einen Punkt, keine Wahrnehmung außerhalb der Fokussierung, Einzelanalyse ohne Gesamtzusammenhang, Anspannung und Anstrengung, keine Selbstwahrnehmung

- bzgl. Musikerleben: Ohren „spitzen“, einzelne Töne statt Gesamtzusammenhang

4. *Geste* (Einen Schritt zurück treten, Öffnen und Ausbreiten der Arme zu den Seiten in Brusthöhe, Blick weich, Gesichtsfeld 180°, Schultern und Kiefer entspannt):

Wach-entspannte Aufmerksamkeit: Öffnung für die Gesamtsituation gleichzeitige Wahrnehmung von Einzelheiten *und* Zusammenhang gleichzeitige Lösung der Anspannung *und* Steigerung der Aufmerksamkeit, Selbstwahrnehmung - Atem, Körper, Empfindungen, Gedanken

- bzgl. Musikerleben: lauschen, Töne *und* Gesamtverlauf

Viel könnte noch bezüglich der einzelnen Aspekte ausgeführt und veranschaulicht werden, ich möchte mich an dieser Stelle auf den Hinweis beschränken, daß die hier statisch erscheinenden Stufen im Alltag mit vielen Zwischenschattierungen fließend ineinanderübergehen.

Die häufigste Form des Wechsels der Ebenen ist das „Kippen“, das Hin- und Herpendeln der Aufmerksamkeit vom Dösen hin zum Mit-aller-Macht-Konzentrieren. Viele haben sich so daran gewöhnt, daß sich dies als ganz „normal“ empfinden, - auch beim Musikhören oder Musizieren. Sowohl in der Schule als auch im Instrumentalunterricht ist es äußerst selten, daß man sich diesbezüglich um eine Änderung bemüht. (Vgl. Wallrabenstein 1986)

Um das Wiederentdecken, das „Nachentfalten“ unserer Fähigkeit für eine permanente wachentspannte Aufmerksamkeit hat sich Heinrich Jacoby schon in den 20er Jahren dieses Jahrhunderts bemüht. Von den meisten Musikpädagogen bis heute nicht beachtet, hat er eine Vielzahl von Hinweisen und Übungen entwickelt, die heute nach wie vor (viel-

leicht mehr denn je) helfen können, sich von „unzweckmäßigem“ Verhalten zu befreien. In der Fixierung der Aufmerksamkeit (z.B. beim „angestregten“ Zuhören) sieht Jacoby eine der Hauptursachen für das sogenannte „Unmusikalischsein“ und die Unfähigkeit zu lebendigem spontanem musikalischem Ausdruck. Jacoby (1922) unterscheidet zwischen einer „unzweckmäßigen“ (d.h. musikalisches Erleben verhindernden) und einer „zweckmäßigen“ (im Sinne von angemessenen) Art und Weise, Musik zu erleben. Hier seine Gegenüberstellung in meinen Stichworten:

„unzweckmäßig“:	„zweckmäßig“:
angestregtes Zuhören	gelassenes Horchen
sorgfältiges (im stirngerunzelten Sinne des Wortes) „Ohren spitzen“	Lauschen
glotzen, betrachten, machen	ein-fallen und geschehen lassen
zu frühes Denken und Nachdenken	Reflexion bzw. eigener musikalischer Ausdruck, dann wenn Empfundenes klare Gestalt gewonnen hat
Kontrolle	
Verhalten „auf Vorrat“ (reaction)	unmittelbarer Kontakt (response)
Nachahmung	Originalität Spontaneität Kreativität

Einmal mehr gilt an dieser Stelle: *Wissen* oder „Schlüssel“ im Sinne der Einstimmungsgeschichte können diese Worte nur dadurch werden, daß ich zuerst einmal meine eigenen eingefahrenen Hör- und Musiziergewohnheiten aufspüre und beginne, sie hinter mir zu lassen. Ein subtiler Prozeß, wenn ich mich nicht mit dem oberflächlichen Wechseln bestimmter Gewohnheiten („habits“) begnügen möchte, sondern die Art und Weise des Musikerlebens, das ich als *möglich* erahne, als eine Herausforderung an die Art und Weise meines ganzes Da-Seins annehme. Eine intensive und unmittelbare Hilfe, um z.B. nicht sofort aus alten in neue „Schablonen“ zu rutschen, kann die Teilnahme an Workshops⁹ sein, die von erfahrenen Musikern und Therapeuten geleitet werden.

9 wie sie z. vom „Freien Musikzentrum München“ durchgeführt werden

Anders als in „wissenschaftlichen“ Veröffentlichungen ist das „Wie“ des Musikerlebens in der ständig wachsenden Anzahl von eher populärwissenschaftlichen Veröffentlichungen eines der wichtigsten Themen. Die Bücher haben Titel wie „Bewußt Hören“ (Lingermann), „Der heilende Klang“ (Garfield), „Durch Musik zum Selbst“ (Hamel), „Klang als heilende Kraft“ (Halpern), „Ich höre, also bin ich“ (Berendt), oder „Stimme, Spiegel meines Selbst“ (Kia). Die Rezeption, auch durch viele „Nicht-Musiker“, verweist auf Defizite, die m.E. nicht trotz, sondern zum Teil gerade *aufgrund* der Art und Weise des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen besteht.

Zusammenfassend: Die Qualität jedes einzelnen Schrittes im komplexen Wirkungsgefüge musikalischer Wahrnehmung wirkt auf die Qualität der gesamten musikalischen Erfahrung.¹⁰ Dies läuft nicht auf eine Bewertung bestimmter Arten und Weisen des Musikerlebens etwa im Sinne der Adorno'schen Hörertypologie hinaus. Im Gegenteil, es geht um die Möglichkeit einer Flexibilität von musikalischen Rezeptions- und Ausdrucksweisen, die dann am wahrscheinlichsten ist, wenn ich in der Lage bin, die fixierten Reaktionen (reactions) meines Verstandes (mind) zu durchschauen und hinter mir zu lassen zugunsten von unmittelbaren Antworten (responses) meines Wesens (being)¹¹ auf die Gesamtsituation.

4. *Worte zur Praxis*

An dieser Stelle müßte sich eigentlich die ausführliche Beschreibung von Übungen und Vorgehensweisen der *Erfahrungswissenschaften* anschließen. Noch besser: Die Praxis dieser Übungen. Weder das eine, noch das andere ist in diesem Rahmen möglich. Möglich sind strukturelle Hinweise zur Art und Weise von Übungen, die das, was ich in diesem Aufsatz mit Worten skizziert habe, erfahrbar machen können:

Am wichtigsten ist für das Finden von „im Dunkel verlorengegangenen Schlüsseln“ die Gleichzeitigkeit von Wahrnehmung und Bewußtheit (im Sinne des englischen Begriffs „Awareness“). Anders gesagt: Die Wahrnehmung der Wahrnehmung, die mich an die Möglichkeit erinnert,

10 Eine fundierte und gleichzeitig leicht verständliche Einführung in die „Selbstorganisation der Wahrnehmung“ (Autepoesis) findet sich bei Simon (1990)

11 Ich füge die englischen Termini hinzu, weil ihre nicht exakt ins Deutsche übersetzbare Bedeutung noch deutlicher macht, um welche Differenzierungen es hier geht.

mir meiner selbst, zumindest aber dessen, was gerade „ist“, bewußt zu sein. Immer wiederkehrende methodische Hilfen dabei sind¹²:

- „Außen“-Wahrnehmung mit *allen* Sinnen und ebenso und gleichzeitig
- bewußte Wahrnehmung von Atem, Körper, Empfindungen, Gedanken (Osho, Kia, Stevens),
- Intensivierung des „Spürens im Hier und Jetzt“ durch Schließen oder Verbinden der Augen, (Berendt)
- das Hören auf die Stille (Osho, Garfield, Cage, Schafer)
- das Benutzen von Bildern und Imaginationen, rechtshemisphärischem „Denken“ (Stevens),
- energetische Differenzierungen und Transformationen mit Hilfe des Chakren(=Energiezentren)-Modells und der Theorie von verschiedenen „Körper“ aus der Yoga-Wissenschaft (Patanjali in: Osho 1976-1978, Ouspensky, Clynès in: Putz 1990, Osho 1974)¹³
- Centering-(Zentrierungs-)Übungen (Gurdieff, Dürkheim)
- Verbindung von Musik und Tanz und Bewegung (Gindler, Brooks)
- das Lösen von festen Mustern, Urteilen, Identifikationen (z.B. „meine“ Musik ...) und gleichzeitig das Wachsamsein für die Gefahr des bloßen Austauschen der alten durch neue „Überzeugungen“ (Anuprada)
- das Experimentieren mit ungewohnten Arten und Weisen zu hören, die den oben angeführten Stichworten zu „Formen der Bewußtheit“ (Fischer) und „zweckmäßigem Musikerleben“ (Jacoby) entsprechen,
- Einsatz von Atem und Stimme als ursprünglichste Möglichkeit, „das, was ist,“ durch Klang auszudrücken und als unmittelbarster Kontakt zu meinen Empfindungen und meiner Kreativität (Kia, Anuprada, Berendt)

12 Zu jedem dieser Aspekte gibt es mittlerweile eine Vielzahl von Veröffentlichungen, in Klammern wird auf *einige* Autoren hingewiesen.

13 Hierzu ein Kommentar aus meiner Examensarbeit (Heulers, 1989, 8. 130): „Eine Wissenschaft, die zwar die Existenz und den fehlstofflichen Einfluß von Schwingungen anerkennt (anerkennen *muß*), aber weiterhin ihre Versuche auf den physischen Körper beschränkt, *sucht an der falschen Stelle.*“

Genauso, wie wir normalerweise beim Erklingen eines Musikstückes das Hören als „gegeben“ hinnehmen, so gehen wir davon aus, daß wir, wenn wir über uns nachdenken, uns unserer selbst bewußt sind. Ich habe bis hier versucht zu zeigen, daß das Hören immer eher Möglichkeit als Tatsache ist. In diesem Abschnitt geht es darum, daß auch das Bewußtsein meiner selbst eher Möglichkeit als Tatsache ist. Statt einer wortreichen Begründung für diese Behauptung folgt eine kleine Forschungs-Übung im Stil der Erfahrungswissenschaften, wie sie der Physiker und Gurdieff-Schüler P.D. Ouspensky (1937, S. 23) in seinem Buch „Die Psychologie der möglichen Evolution des Menschen“ beschreibt:

„Schauen Sie auf den Sekundenzeiger einer Uhr und versuchen Sie gleichzeitig, die Wahrnehmung Ihrer selbst zu behalten.“ (Ich konzentriere mich z.B. auf: Ich bin Jörg Harriers. Ich bin jetzt hier.). „Folgen Sie ganz einfach der Bewegung des Sekundenzeigers, indem Sie sich Ihrer selbst bewußt bleiben, Ihres Namens, Ihrer Existenz und des Ortes, wo sie sind. Lassen Sie *jeden anderen Gedanken beiseite*. Wenn Sie standhaft sind, können Sie dies zwei Minuten lang machen. Das ist die Grenze ihres Bewußtseins.“

Ouspensky führt aus, daß die traditionelle Psychologie ihr ganzes Gebäude auf einer Täuschung aufbaut, wenn sie von menschlichen Fähigkeiten ausgeht, die wir tatsächlich noch gar nicht besitzen: „Vor dem Erlangen neuer Fähigkeiten, welche der Mensch nicht kennt und noch nicht besitzt, muß er Eigenschaften und Fähigkeiten erwerben, *die er zwar auch nicht besitzt*, die er sich aber zuschreibt, das heißt, die er zu kennen glaubt, die er glaubt verwenden und meistern zu können.“ (S.15)

Für das Erleben von Musik hat dieser Ansatz Konsequenzen, die über das zuvor Gesagte hinausgehen: Wenn die Entwicklung eines konsistenten Ichs, das Bewußtsein meiner selbst nur eine *Möglichkeit* ist, muß ich mich zuerst um all die in mir herumgeisternden „Ichs“, die vielen gleichzeitig sprechenden „Stimmen“ in meinem Kopf kümmern (Wieviele haben Sie bei der Übung mit der Uhr eben in sich gehört?! Welche hören Sie gerade Jetzt?)

Das „Normale“ ist der unbewußte Anspruch, sich mit einem seiner „Ichs“ identifizieren zu müssen. Dies kann zu Verkrampfung, Anspan-

nung und Selbstkontrolle führen, oder auch zu Halbherzigkeit, Lustlosigkeit und Unaufmerksamkeit.

Bevor ich evtl. eines Tages wirklich sagen kann: *Ich* höre, ist es sinnvoll und spannend, all die „Hör-Ichs“ in mir zu entdecken mit ihren nicht nur verschiedenen, sondern oft gegensätzlichen Vorlieben und Überzeugungen. Und natürlich zu erkennen: Immer wenn „ich“ höre, gibt es auch gleichzeitig „Ichs“ in mir, die gar nicht hören, sondern gerade mit etwas ganz anderem beschäftigt sind.

Musik (als komplexes Gefüge von Wechselwirkungen und Wahrnehmungen auf allen Sinnesebenen) bietet wie kaum ein anderer Bereich der menschlichen Erfahrung die Möglichkeit, die unterschiedlichen und oftmals paradoxen „Teile“ dieses Konglomerats, das wir „Selbst“ nennen, ganzheitlich zu erleben.

Anders als im optischen oder kinästhetischen Bereich können wir beim Musikerleben z.B. sich „eigentlich“ ausschließende Wahrnehmungen und Empfindungen oft sogar gleichzeitig erleben:

Ton *und* Stille,

Bewegung *und* Ruhe,

Intensität *und* Leichtigkeit

Disharmonie *und* Harmonie,

Augenblick *und* Zeitlosigkeit,

Anspannung *und* Entspannung,

Alleinsein *und* Mit-anderen-sein,

Zentriertsein *und* Geschehenlassen,

Die Erfahrung mit Musik gibt uns die Möglichkeit, unsere Identifizierungen zu erkennen und uns von ihnen zu lösen, Kontakt aufzunehmen zu dem Teil in uns, der all die anderen Teile wahrnehmen kann – nennen wir ihn nun „Gastgeber“, „Wesen“ oder „reines Bewußtsein“. Ich „bin“ weder mein Verstand, noch mein Gefühl, noch mein Körper. Auf diese Weise steht der Begriff des „Selbst“ eher für die vielen Teile, aus denen ich mir mein „Ich“ gezimmert habe. Der Begriff „Selbsterfahrung“ bekommt in diesem Zusammenhang eine andere Bedeutung als im alltäglichen Sprachgebrauch: Statt der Begegnung mit einem konsistenten „Ich“ steht meine innere Spaltung und „Selbstverhinderung“ im Vordergrund, durch deren Erforschung gleichzeitig die Möglichkeit der Kontaktaufnahme mit meinem innersten Kern deutlich wird.

Erfahrungen mit Musik, in der Art und Weise, wie ich sie hier skizziert habe, sind eine grundsätzliche Herausforderung an mein Er-leben. Im

Sinne der „Einstimmungs-Geschichten“ haben sie mir geholfen, „Schlüssel im Dunkel zu finden“ - in mir und überall - Schlüssel zum Klang und zur Stille der Existenz.

Literatur

- Anuprada, D. (1976): Sound Awareness. Amsterdam 1989
- Bateson, G. (1972): Ökologie des Geistes. Frankfurt 1985
- Berendt, J.-E.: Ich höre - also bin ich: Hör-Übungen. Hör-Gedanken Freiburg i.Brsg. 1989
- Brooks, C. (1974): Erleben durch die Sinne. Paderborn 1989 Bühler, K. (1934): Sprachtheorie. Stuttgart 1967
- Cage, J. (1954): Silence. Frankfurt a.M. 1987
- Checcin, G.: Eine Einladung zur Neugier - Zum gegenwärtigen Stand von Hypothesieren, Zirkularität und Neutralität, in: Familiendynamik 13,1988,8.191-203)
- Döring, K.W.: Lehren in der Erwachsenenbildung. Weinheim 1983
- Dürkheim K.G.: Hara, die Erdmitte des Menschen. Weinheim 1967
- Faltin P. u. Reinecke H.P. (Hrsg.): Musik und Verstehen. Aufsätze zur semiotischen Theorie, Ästhetik und Soziologie der musikalischen Rezeption. Köln 1973
- Finger, H.: Beeindruckt von einem Buch: Jenseits von „Begabt“ und „Unbegabt“ - von H. Jacobi. Zeitschrift für Musikpädagogik (ZfMP) 21/11983, S. 44-49
- Garfield, L. M. (1982): Der heilende Klang. Haldenwang, 1984
- Halpern, S.: Klang als heilende Kraft. Freiburg/Brsg 1985
- Hamel, P. M. (1976): Durch Musik zum Selbst - Wie man Musik neu erleben und erfahren kann. München (dtv) 1986
- Harriers L (1989): Klang als Trend. Erscheinungsformen und Hintergründe eines neuen Bewußtseins für Geräusch Klang Musik ... Köln (unveröffentlichte Staatsexamensarbeit), Eigendruck 1990
- Iser (1975): Die Appellstruktur von Texten. in: Warning, R. (Hrsg): Rezeptions-ästhetik. München (Fink), 1988
- Jacoby, (1921-1927): Jenseits von „Musikalisch“ und „Unmusikalisch“ - Die Befreiung der schöpferischen Kräfte, dargestellt am Beispiel der Musik. Hamburg, 1984
- Jacoby, H. (1945): Jenseits von „Begabt“ und „Unbegabt“. Hamburg 1987
- Kia, R.A.: Stimme, Spiegel meines Selbst. Ein Übungsbuch. Braunschweig 1991
- Lingermann, EL A.: Bewußt Hören. Haldenwang 1984
- Marcuse H. (1967): Der eindimensionale Mensch. Darmstadt 1987

- Osho (1974): Die Verborgene Harmonie. Köln, 1989,
 Osho: Meditation, the first and last Freedom. Cologne 1989
 Osho (1976-1978): Yoga, the Alpha and the Omega, vol. 110. Bombay (Rajneesh)
 Osho: The Psychology of the Esoteric. Cologne 1974
 Ouspensky, P.D. (1937): Die Psychologie der möglichen Evolution des Menschen.
 Berlin (Plejaden), 1988
 Pape, H.: Erfahrung und Wirklichkeit als Zeichenprozeß. Frankfurt 1989
 Piaget, J.: Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Stuttgart 1974
 Pütz, W. (Hrsg.): Musik und Körper - Musikpädagogische Forschung Bd 11 Essen
 1990
 Satir, V. (1972): Selbstwert und Kommunikation. München 1985
 Schafer, R.M. (1977): Klang und Krach - Eine Kulturgeschichte des Hörens.
 Frankfurt (Athenäum), 1988
 Schmidt, S.J. (Hrsg.): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt 1988
 Simon, F.B.: Meine Psychose, mein Fahrrad und ich - Zur Selbstorganisation der
 Verrücktheit. Heidelberg 1990
 Stevens Die Kunst der Wahrnehmung. München 1975
 Thun, S.v.: Miteinander Reden II. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung.
 Hamburg 1989
 Tomatis, A.A. (1981): Der Klang des Lebens. Reinbek (Rowohlt), 1987
 Tüpker, R.: Ich singe, was ich nicht sagen kann. Zu einer morphologischen
 Grundlegung der Musiktherapie. Regensburg 1988
 Wallrabenstein, W. 1988 (1986): Analytisches und kontemplatives Hören den
 Morgenlandfahrerinnen und Morgenlandfahrern des Musikunterrichts und
 für Heinrich Jacoby, der vorausgereist ist. Zeitschrift für Musikpädagogik
 (ZfMP) 354986, 5.20-36
 Watzlawick P. (1967): Menschliche Kommunikation. Bern 1990
 Watzlawick P. (Hrsg.) (1981): Die erfundene Wirklichkeit. München 1990, S. 40
 Wessels M.G.: Kognitive Psychologie. New York 1984
 Wittgenstein L. (1945): Philosophische Untersuchungen. Frankfurt 1984

Jörg Harriers
 Reuterstraße 37
 5060 Bergisch Gladbach

Ästhetische Erfahrungen beim Spiel mit Klängen

CHRISTIAN HOERBURGER

Hermann J. Kaiser (Hg.): Musikalische Erfahrung : Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. - Essen: Die Blaue Eule 1992. (Musikpädagogische Forschung. Band 13)

Der vorliegende Beitrag ist Teil einer Untersuchung von Musikstunden mit dem Thema „Ästhetische Erfahrungen beim Spiel mit Klängen“. Derzeit liegen fünf Einzelstunden mit drei Mädchen (im Alter von 4;0, 4;10 und 9;3 Jahren) und zwei Jungen (im Alter von 6;10 und 8;7 Jahren) in Videoaufzeichnung vor. Ziel der Untersuchung ist die Erfassung möglicher ästhetischer Erfahrungen, die sich beim Spiel mit Klängen einstellen, durch Beobachtung, Beschreibung und Analyse.

Der Begriff „*ästhetisch*“ wird hier als „das Schöne, den Geschmack betreffend“ verstanden. Die andere Wortbedeutung „die Sinne, das sinnlich Wahrnehmbare betreffend“ ist nicht gemeint.

Mit dem Begriff „*Erfahrung*“ ist hier das leiblich-sinnliche Erkunden und auch das durch Handeln, Hinhören und Erleben erworbene Wissen gemeint (vgl. die Ausführungen zum geisteswissenschaftlichen Erfahrungsbegriff bei Lippitz 1980a, 5.354 und 1980b, S. 699, 704 f. und 709 ff.). Für diese Erfahrungen ist es kennzeichnend, daß sie das Kind nur selten in verbaler Form kundgibt. Wir müssen sie meistens in der Erscheinungsweise der Handlungen und Entscheidungen aufspüren und deuten.

Anlaß für diese Untersuchung war meine Frage, wie in der musikpädagogischen Praxis ästhetische Erfahrungen ermöglicht werden können, insbesondere wenn sie *im Zusammenhang mit dem musikalischen Erfinden* und nicht durch Besprechung von ästhetischen Objekten (musikalischen Kunstwerken) im Zusammenhang mit dem Musikhören entstehen.

Wollen wir ästhetische Erfahrungen im Zusammenhang mit dem eigenen Erfinden (Spiel mit Klängen) beobachten, dann müssen wir auf die *Entscheidungen des Handelnden* (des aktiv Musizierenden) achten. Dort werden sie im Ablauf der gespielten Klänge manifest. Ästhetische Entscheidungen lassen sich daher *durch Analyse des Spiels erfassen*. Sie weisen in gewissem Maß Bewußtheit auf, die vor allem durch den *Vollzug* erkennbar wird.

In der Musikstunde stellte ich dem Kind sechs Instrumente zur Verfügung. Es sollte sie alle ausprobieren und dann *die zwei schönsten zum Weiterspielen aussuchen*. Es waren ein Flexaton, ein kleiner Gong (Tamtam), eine Lotosflöte, eine Conga-Trommel, eine Kantele¹ und ein Alt-Metallophon² – Instrumente also, die nicht sehr bekannt sind, bei denen daher Vorerfahrungen eher ausgeschlossen sind. Mit dem ersten ausgewählten Instrument konnte das Kind nun weiterprobieren und *Lieblingsklänge finden*. Dann forderte ich es auf, auf ein *Podest* zu steigen und „die Lieblingsklänge *in die Kirche fliegen (zu) lassen*, solange, bis es genug ist“³. Dann sollte dasselbe mit dem zweiten Instrument geschehen. Den Abschluß bildete eine Spielphase *mit beiden Instrumenten gleichzeitig*, soweit sich das praktizieren ließ⁴. Die Stunde endete jedes Mal so rechtzeitig, daß noch Zeit für *Nachspiele*, die ausschließlich nach Wunsch des Kindes ablaufen sollten, zur Verfügung stand. Zu einem späteren Zeitpunkt betrachtete ich dann mit dem Kind die Videoaufnahme und stellte ihm zu bestimmten Stellen Fragen. Auch diese Situation zeichnete ich wiederum mit Videotechnik auf.

Es soll nun aus der Stunde mit Sophie (Alter 4;10) eine Spielphase mit einem Klanggebilde, dem *Rovianna*, betrachtet werden.

1. *Das Rovianna - Beschreibung und Analyse*

Zum Notenbild der Transkription

Das Lied wird hier in Transkription wiedergegeben. Dadurch wird uns die Betrachtung der Musik, die Erfassung von Gestaltungsmerkmalen und die Beobachtung der Spielentscheidungen des Kindes wesentlich erleichtert. Die Transkription dokumentiert die Existenz dieser Art Musik, die als schriftlose Musik besonders flüchtig ist. Mit Hilfe der Transkription können wir sie hier *thematisieren*, wie es auch in der Musiketh-

1 in pentatonischer Stimmung (a, h, d', e', Eis', a', h' und d'')

2 mit pentatonischer Tonauswahl aber mit Halbtönen (c', e', f, g', h', c'', e'', und g'')

3 Die Aktionen habe ich auf einer Kirchenempore durchgeführt, um die Verstärkung der Klänge durch den Nachhall aber auch die Größe des Baumes, in dem die Klänge „fliegen“ können, zu nutzen.

4 Die Conga und der Gong ließen sich gut kombinieren, weil sie beide mit Schlegeln zu spielen sind. Aber Lotosflöte und Gong ließen sich nur schwer kombinieren (Boris: „Ich habe ja nicht drei Hände“).

nologie geschieht. „Die Transformation des zeitlichen Nacheinanders der Tonaufnahme (Primärquelle) in das räumliche Neben- und Übereinander der Notierung ist für Deskription, Analyse, Vergleich und Interpretation musikalischer Sachverhalte unerlässlich und durch nichts zu ersetzen" (Stockmann 1979, S. 1873). Ziel ist, „das im engeren Sinn Musikalische, die intendierte Gestalt, das kommunikativ Verbindliche einer Musik wiederzugeben" (Stockmann 1979, S. 1879).

Das Notenbild des *Rovianna* unterscheidet sich von gewohnten Notenbildern. Bei seiner Beurteilung müssen wir *zwei Implikationen* erkennen und beiseiteschieben.

Eine dieser Implikationen ist, daß wir gewohnt sind, im Notenbild eine Spielanleitung bzw. *Ausführungsvorschrift* zu sehen. Solche Notenschrift gibt uns den Willen des Urhebers (des Komponisten) kund, sie ist Bestandteil der Wirklichkeit Musik. Die Spielerin dieses *Rovianna* hat dagegen kein Notenbild. Was ihr Wille ist, erfahren wir ausschließlich durch das, was erklingt. Das Notenbild der *Transkription* ist nicht von der Spielerin, es ist meine Darstellung der erklangenen Geschehnisse mit meinen schriftlichen Möglichkeiten und nach meinem Verständnis. Es ist Hilfsmittel zur Veranschaulichung des Erklungenen und damit *zwangsläufig ungenau*. Weil das Mädchen die Notenschrift nicht kennt und daher seine Musik auch nicht in Übereinstimmung mit den Möglichkeiten der Notenschrift erfindet (etwa metrisch oder diatonisch geprägt), wird die Genauigkeit der Transkription zusätzlich erschwert. Das kann man beim Vergleich von Notenbild und Erklingendem an vielen Stellen beobachten; z. EL ist der Gesang am Anfang nicht „rein" und zwischen D-Dur und Des-Dur angestimmt, das Tempo ab 12 und ab 21 neu, der Rhythmus der Wortsilben „Rovi..." ab 12 nicht aus zwei gleichlangen, sondern einer etwas kürzeren ersten und einer etwas längeren zweiten Achtel zusammengesetzt.

Die andere Implikation ist, daß wir gewohnt sind, Musik (geschrieben und erklingend) als objektiv Gegebenes und als einen *unpersönlichen, fremden Teil unserer Umwelt* zu erleben, als etwas, das uns nicht direkt betrifft, weil wir den Erfinder dieser Musik normalerweise nicht sehen und nicht kennen. Musik wird auch als das Werk von Fachspezialisten aufgefaßt. Sie wird als Gegebenheit angesehen, die jenseits aller Möglichkeiten der Einwirkung liegt. Musik hat somit eine gewisse *Unerreichbarkeit*. Aus diesem Grund forderte Orff schon 1932 für die musikpäd-

Rovianna

ein Lied von Sophie (4;10)

(Transkription)

The image shows a musical score for the song 'Rovianna'. It consists of five systems of music. The first system is for the vocal line, starting at measure 1 and ending at measure 10. The tempo is marked as $\text{♩} = 156$. The lyrics are: 'Rovianna, rovianna, ro-vi-anna. Rovi-anna, rovi-anna. Rovi-anna, rovianna,'. The second system continues the vocal line from measure 11 to 20, with lyrics: 'rovianna. Rovi-anna, rovianna, rovianna, rovi-anna, rovi-anna,'. The tempo is marked as $\text{♩} = 184$. The third system continues from measure 21 to 30, with lyrics: 'düt, düt, ... na. Rovi-anna, rovi-anna. Jo.' The tempo is marked as $\text{♩} = 200$. The fourth system continues from measure 31 to 40, with lyrics: 'Rovian-na, rovia-na, rovia-na, rovia-na, ... ä...'. The fifth system is a short musical phrase ending with the instruction '(Fertig.)'.

agogische Praxis: „Immer soll das eigene Finden und Erfinden, das Spiel mit den Tönen das Wichtigste sehn' (S. 670) und „erst Musikmachen, danach die Schrift und die Aufzeichnung der eigenen Musik, danach erst die Deutung fremder!“ (S. 672) Allerdings wird auch heute noch vielfach bezweifelt, daß Kinder Musik selbst erfinden können. Gern qualifiziert man dieses Klanggeschehen als „Zufallsmusik“ ab. An fremder Musik gemessen zu werden, muß für das *Rovianna* daher undankbar sein, Statt dessen sollten wir von Kindern erfundene Musikstücke als „nichtkanoni-

sche Ausdrucksweise ... aus sich selbst heraus und als positive Leistungen verstehen", wie es Merleau-Ponty für die Kinderzeichnung fordert (1984; 163 f.). Das darf dann auch im Notenbild der Transkription zum Ausdruck kommen.

Die Vorgeschichte des Rovianna

Vorausgegangen waren Probierphasen mit der Conga und dem Metallophon. Sophie hatte jeweils Lieblingsklänge gesucht. Unter „Lieblingsklängen" hatte sie ein Lied verstanden, das sie mit dem Instrument begleitete. So hatte sie vorher „Hänschen klein" (zweimal) und „Alle meine Entchen" (viermal) mit der Conga begleitet. Als „Rovianna" hatte sie vorher ein nur mit dem Metallophon gespieltes „Lied" bezeichnet (Rovianna I). Anschließend spielte sie mit dem Metallophon und sang dazu fünfmal „Rovianna" (Rovianna II).

Dieses dritte *Rovianna* erhält jetzt einen besonderen Akzent durch den Aufführungscharakter. Ich hatte die Spielerin gebeten, ihre Lieblingsklänge, d.h. das *Rovianna* vom Podest aus „in die Kirche fliegen (zu) lassen". Sie ergänzte noch: *zur Mama ins Ohr. ... Du mußt dich erst hinsetzen.*"

Daß das Mädchen gleichzeitig singt und spielt, war von mir nicht beabsichtigt. Es ging von dem Kind aus, das bereits vorher zum Spiel mit der Trommel Kinderlieder gesungen hatte.

Das *Phantasiewort* „Rovianna" kann als eine Befreiung aus der Bindung an ein Lied bzw. an einen Liedtext gesehen werden, nachdem vorher noch die Kinderlieder „Hänschen klein" und „Alle meine Entchen" mit dem Instrument begleitet wurden. Für sinnfreie Silben und Wörter hatte das Mädchen eine Vorliebe, was es im Verlauf der Stunde noch reichlich unter Beweis stellte (das „ganz schwere Rovianna" VII und das „Chuana"). Die Mutter vermutete nach der Stunde, daß das Wort „Rovianna" ein abgewandeltes „Hosianna" sein könnte, das ihr Kind vom Chor, in dem die beiden Eltern singen, in der Adventszeit in dieser Kirche gehört hatte. Dieser Ort könnte nun die Erinnerung daran ausgelöst haben. Gegenüber dem Hosianna hat das „Rovianna" den Vorteil, daß die Konsonanten R und V besser klingen als H und S, daß es also sanglicher ist.

Zum Gesang

Das klangvolle, sinnfreie, viersilbige Wort „Rovianna“ ist günstig gewählt, um damit musikalisch zu spielen. Hier tritt vor allem das *rhythmische Spiel* hervor. Zweimal erklingt das Wort in der konventionellen Art, die von Kinderliedern her bekannt ist (Wollt ihr wissen, Liebe Mutter, Guten Morgen): auftaktig ($\varepsilon\varepsilon\theta\theta$). Das dritte „Rovianna“ wechselt Rhythmus und Bewegungsrichtung: zwei Viertel führen zur Synkope der Silben „... anna“ ($\theta\theta\varepsilon\theta$). Daran schließen zwei rasche, energische „Roviannas“ mit Achtel-Tonrepetitionen und auf dem tiefsten Ton des Instruments an (9-11). Bis hier haben wir drei verschiedene Rhythmisierungen und Tonbewegungen. Eine Zäsur ist nun erreicht.

Der nächste Abschnitt beginnt mit einer neuen, vierten Rhythmisierung: zwei Betonungen auf der ersten und dritten Silbe ($\varepsilon\theta\varepsilon\varepsilon$, 12-20). Zuletzt (ab 30) greift das Kind wieder auf die anfängliche Form zurück ($\varepsilon\varepsilon\theta\theta$). Es singt einmal „Rovianna“, wiederholt es, verändert es dann in der nächsten Wiederholung durch einen höheren Spitzenton (a') und verändert es anschließend durch absteigende Bewegung, die an dem vorher erreichten Spitzenton ansetzt und durch die Dehnung der Hauptsilbe zur Halben (36). Schließlich tritt das Wort auch noch in rudimentärer Form auf (bei 22, 28 und 39).

Dieses Verändern des Rhythmus ist so deutlich artikuliert, daß es nicht als zufällig gewertet werden kann.

Das „düt düt“ (bei 20) ist absichtsvoll gesungen. Auf dem Instrument schlägt das Mädchen gleichzeitig mit diesen beiden Silben einmal rechts und einmal links auf den *Holzkasten*. Dadurch werden diese Silben klanglich besonders gekennzeichnet. Im vorausgegangenen Probieren (Rovianna II) kam eine ähnliche Stelle mit einem einmaligen „düdüdü“ vor. Dort hatte es einen Gesangsabschnitt abgeschlossen, dem eine längere Phrase ausschließlichen Instrumentalspiels folgte. Dort schlägt die Spielerin nicht auf den Holzkasten. Noch vor diesem Auftreten im Rovianna II gab es ein weiteres „düdüdü“, als das Mädchen die Lotosflöte ausprobierte. Es fragte dort, ob es „düdüdü“ machen solle. Diese Beobachtungen erlauben im *Rovianna* die Annahme einer Gestaltungsabsicht.

Das nachdrückliche Trommeln auf dem tiefen c mit den gleichzeitigen *Tonrepetitionen* in der Singstimme fällt auf. In einer vorhergehenden

Probierphase (Rovianna I), als das Mädchen noch ohne Gesang allein mit dem Metallophon experimentierte, gab es eine Stelle, wo es schnell und heftig 23mal das c' anschlug. Der Ton hatte dabei ein sirrendes Nebengeräusch, das vermutlich das Interesse des Kindes gefunden hatte. Sicher knüpft es hier an diese frühere Erfahrung an und übernimmt sie zudem als Anregung für den Gesang.

Ebenso eindrucksvoll ist das anschließende „Rovianna“, das zum a" wie ein *Juchzer* hochschwingt (13). Man könnte vermuten, daß das Mädchen hier eine Abwechslung zum vorher dominierenden tiefen Ton (e') sucht. Es kann auch sein, daß beim vorhergegangenen heftigen Repetieren Energien geweckt wurden, die sich noch bis zu diesem juchzenden Ausbruch fortsetzen.

Zum Instrumentalspiel

Die Spielerin beginnt mit einem hohen Ton und gelangt in zwei Sprüngen zum tiefsten. In drei Sprüngen geht es wieder hinauf, in vier wieder abwärts und in fünf wieder aufwärts. Doch es liegt, wie die Fortsetzung zeigt, keine Systematik in diesen Sprüngen. Die Töne werden eher wahllos angeschlagen (außer dem 13maligen Anschlag des tiefen c'). In den gleichbleibenden Viertelnoten und in der Auf- und Abbewegung ist mehr eine Art Gleichförmigkeit zu sehen. Auch auf die Fortsetzung des Spiels nach den Zäsuren trifft das noch zu, wo jetzt des öfteren Tonwiederholungen vorkommen. Deutlich mehr Aufmerksamkeit dokumentieren dagegen die Schläge auf den Holzkasten (20, 28-30) und die akzentuierten Schläge zum Schluß (ab 39).

Zum Zusammenspiel

Das Instrumentalspiel ist die *primäre Gestaltung*, was aus den beiden vorausgegangenen Roviannas (I und II) hervorgeht, die rein bzw. überwiegend instrumental sind und vor allem mehrere gemeinsame Strukturmerkmale mit diesem dritten *Rovianna* haben. In diesem nun singt das Mädchen den Titel des Klanggebildes zur Instrumentalmusik hinzu. Deutlich geht vom Instrument die Führung aus, wenn der Gesang sich auf dem tiefen c mit den vielen Tonrepetitionen festsetzt (9-11). Ebenso führt das Instrument, wenn der Gesang im letzten Abschnitt in C-Dur beginnt, das die Tonart des Instruments ist (30-38). Es ist für das Zusammenspiel auch kennzeichnend, daß das Instrument mit seinen weit-

gehend gleichmäßigen Notenwerten den Rhythmus des Gesangs strukturiert. Zu den beiden Schlägen auf den Rahmen oben und unten werden hier die Silben „düt düt“ gesungen (21). Diese Schläge und das „düt düt“ waren schon unverbunden in den früheren Roviannas vorgekommen. Der Schluß ist nur instrumental gespielt, was auch auf die Absicht der Hervorhebung schließen läßt (39 ff.).

Unabhängigkeit der beiden Stimmen gibt es am Anfang, wo die Singstimme eine Zeitlang in einer anderen Tonart als der des Instruments verläuft. Das Mädchen intoniert hier zwischen D-Dur und Des-Dur. Auch das b' bei „düt düt“ fällt aus der Tonart des Instruments heraus.

Zum Schluß des Rovianna

Der Schluß wird durch die Singstimme mit dem gedehnten Rovianna (36) angebahnt. Ein nachgeschobener Ton „... ia ...“ – Teil des Rovianna oder auch als „ja“ deutbar – ist schon kraftlos. Die letzten Töne auf dem Instrument werden so gespielt, daß es scheint, als suche die Spielerin noch den geeigneten Schlußton am oberen bzw. unteren Ende der Tonreihe. Die Bemerkung „fertig“, die sie zusammen mit einem flüchtigen Lächeln macht, wirkt wie die verbale Variante der vorhergehenden akzentuierten Schlußtöne.

2. Ästhetische Erfahrungen I

Das *rhythmisch-melodische Spiel mit einem Klangwort* ist kein Zufalls-geschehen. Es ist vielmehr die dominierende Partie in der Gestaltung dieses Klanggebildes. Vermutlich knüpft das Mädchen an frühere Erfahrungen⁵ an, die sie hier aufgreift und erweitert. Aber auch die Erweiterung einer früheren Erfahrung ist eine neuartige. Dagegen dürfte die *Verbindung dieses Gesangs mit dem Instrumentalspiel* eine völlig neuartige, aktuelle Erfahrung sein. In dieser neuen Situation des Singens und gleichzeitigen Instrumentalspiels geschieht es, daß sich der Gesang mit einem besonderen Ton des Metallophons (dem tiefen c) zu einer beson-

5 Bei der Betrachtung der Videoaufnahme erklärte es zum „ganz schweren Rovianna“ VII: „... das Gedjuadubani ist so schwer, daß das keiner kann. Betschiano blewa oder so-was (Ich kann das) von meiner Freundin Carolin und von der Verena und von der Laura. Ich habe es dann nachgelernt...“

deren rhythmischen Form (dem schnellen heftigen Repetieren auf einem einzigen Ton) verbindet. Die Tonart des Gesangs gleicht sich im Laufe des Spiels der Tonart des Instruments (C-Dur) an. Das Instrument verbindet sich mit dem Gesang, indem es ihn metrisch gliedert. Es ermöglicht die Hervorhebung der besonderen Silben „düt düt“ und erlaubt die Artikulation eines Schlusses. In diesen Ereignissen sehe ich musikspezifische ästhetische Erfahrungen.

Das *Gefühl, ein Musikstück zu spielen*, also eine musikalische Form mit Anfang, plastischem Verlauf und Schluß zu bilden, zeigt sich an der Musik. Sie hat einen entschlossenen Anfang, einen gewählten Schluß sowie eine Binnengliederung des Spiels durch Abwechslung (Roviannarhythmen, Tonwahl auf dem Instrument, Tonhöhe des Gesangs, Tempo) und Verdichtung (tiefes *c* und „düt düt“). Der *Aufführungscharakter* wird von der Spielerin wahrgenommen: Die Klänge sollen zur Mama ins Ohr fliegen; ich soll mich erst hinsetzen; zuletzt erklärt sie „fertig“. Er wird aber auch von mir unterstützt, indem ich das Podest anbiete und den Auftrag gebe, Lieblingsklänge in die Kirche fliegen zu lassen. Der *Aufführungscharakter* verstärkt das Gefühl, ein Musikstück zu spielen. In diesen Wahrnehmungen des Kindes sehe ich ebenfalls musikspezifische ästhetische Erfahrungen.

Mischen und Abwechseln ist in diesem *Rovianna* an vielen Erscheinungen zu beobachten: Das Mischen von Gesang und Instrumentalspiel, das Abwechseln im Auf-und-ab-Spiel auf dem Metallophon, das Abwechseln in den Rhythmisierungen des Klangwortes, das Mischen der klingenden Töne mit den klopfenden Schlägen auf dem Instrumentenkasten usw. Es ist ein komplexes Geschehen; mehrere Vorgänge des Mischens und Abwechsels greifen ineinander. Von Mischen und Abwechseln war in der Stunde bisher nicht die Rede. Allerdings ergibt es sich in gewisser Weise aus meinem Auftrag, Lieblingsklänge (Plural!) herauszufinden, alles auszuprobieren und die Lieblingsklänge in die Kirche fliegen zu lassen, so lange, bis es genug ist. Dazu kommt auch, daß dieses Mischen und Abwechseln einen strukturellen Zusammenhalt besitzt. Der ist hier vor allem durch das Klangwort „Rovianna“, aber auch durch das metrisch geprägte, auf- und abschweifende Instrumentalspiel gegeben. Im Mischen und Abwechseln sehe ich ebenfalls ästhetisch orientierte Aktivitäten.

Im Stück gibt es *Tempoveränderungen*. Treffen auf ein *Rovianna* zunächst drei Viertel von MM 156, sind es später fünf (auch vier) Achtel

von MM 184 (ab 12) und noch später einmal sieben (ab 25) bzw. sechs noch schnellere Achtel von MM 200 (ab 30) – eine Entwicklung insgesamt zu einem schnelleren Instrumentalspiel. Allerdings ist das „Rovianna“ von der Beschleunigung in der Begleitung nicht betroffen, im Gegenteil, es verlangsamt sich sogar von 52 über 37 bis auf 32 (je Minute). Für diese Beobachtung kann hier noch keine Deutung gegeben werden. Möglicherweise kann die Untersuchung der übrigen sechs Roviannas, sowohl der zwei vorausgehenden, als auch der vier nachfolgenden darüber weiteren Aufschluß bringen. Dazu ist im Rahmen dieser Arbeit leider kein Raum mehr. Immerhin gliedern diese Tempoveränderungen das *Rovianna* in mehrere Formabschnitte.

Dies sind einige Aspekte des Stückes, das im *Gesamteindruck* von Lebendigkeit, Entschlossenheit, Intensität, Lockerheit, Gliederungsvielfalt und Einfallsreichtum geprägt ist.

Alle diese Erfahrungen macht das Kind im Spiel. Da dieses Spiel allerdings ein *phantasievolles, gestaltendes Spiel*, „eine in die Sinnsphäre ausgreifende Höherformung und Kultivierung des Spiels“ (Reble 1987, S. 30; vgl. auch Huizinga 1939) ist, das am Wohlgefallen orientiert ist, das also einer eigentümlichen Autonomie der Entscheidung des Kindes überlassen war, ist es berechtigt, diese Erfahrungen als *ästhetische* anzusehen.

3. Beschreibung und Analyse II

Beschreibung und Analyse waren bisher von fachimmanenten Beobachtungen bestimmt: Rhythmus, Betonung, Tonhöhen, Tonbewegungen, Wiederholung, Phrase, Melodie, Abwechslung, Tonart, Notenwerte, Metrum, Gliederung und Tempo sind konventionelle musikalische Merkmale des Geschehens. Doch ist es aus forschungsmethodischer Sicht unbefriedigend, ausschließlich solche Beobachtungen zu machen, die auf unseren Wahrnehmungen als Musiker basieren. Es soll deshalb versucht werden, einmal davon abzusehen und nicht-musikspezifische Merkmale des Geschehens in den Blick zu nehmen. Dann bleibt die Aufgabe, solche Beobachtungen auf ihre Funktion im Zusammenhang mit ästhetischer Erfahrung zu überprüfen.

Zu Blick, Gesichtsausdruck, Körperhaltung und Bewegung

Das Mädchen blickt bei seinem Spiel überwiegend auf das Instrument und verfolgt den Anschlag des Schlegels. Es ist aber nicht der gezielte Blick auf die Anschlagstelle, etwa mit der Absicht, genau zu treffen. Dazu ist die Anschlagshäufigkeit zu groß. Vielmehr ist es ein *Über-Blicken* des Geschehens. Oberkörper und Kopf sind dabei *aufgerichtet*. Das ist zunächst eine zweckmäßige Haltung, um dem lebhaft auf- und abspringenden Schlegel nicht zu nahe zu kommen. Der rechte Arm braucht für die schwungvolle Bewegung des Schlegels den aufrechten Oberkörper als Gegenhalt. Die aufrechte Haltung erklärt sich auch aus einem vorhandenen Gefühl für die zweckmäßige Körperhaltung beim Singen. Aber es ist hier auch noch die Deutung möglich, daß eine Distanz zum visuellen Geschehen gehalten wird und eine Zuwendung zum Klang im Raum stattfindet: Das Mädchen richtet den Kopf in den Raum, aus dem der Klang zurückkommt⁶.

Der *Gesichtsausdruck* ist ernst und konzentriert, doch dabei gelöst. Es muß kein menschlicher Partner mit Unterstützung der Mimik angesprochen werden, wie etwa in der Unterhaltung oder beim konzertierenden Gesang. Allein das Agieren ist wichtig. Daß das Kind dennoch weiß, daß ich anwesend bin, geht aus dem kurzen Blick (bei 34) hervor. Es scheint sich nur zu vergewissern, ob ich da bin und zuhöre.

Es könnte eingewendet werden, der Gesichtsausdruck sei traurig, lustlos oder gelangweilt. Bei anderen musikalischen Aktivitäten (Singen, Tanzen) würden die Kinder lachen. Das Mädchen würde offenbar an diesem Spiel mit Klängen keine Freude haben. Das wäre allerdings ein oberflächliches Urteil. Die Konzentration auf das Spiel und der auf dem Instrument ruhende Blick, der eine *verstärkte Aktivität des Gehörs vermuten* läßt, sind mit einem völligen Rückgang der mimischen Aktivität verbunden. Ich habe das beim erfindenden Instrumentalspiel regelmäßig beobachtet. Man kann es auch beim konzertierenden Musiker beobachten, wenn er auswendig spielt. Auch beim Musikhören entspannt sich der Gesichtsausdruck bis hin zur Leere.

6 Es hatte, bevor es zu spielen begann, den Flug der Klänge in der Kirche so erläutert: „Bei dem (Metallophon) geht's da (unten) raus bei den Ritzen, dann - schsch - zu der Mama ins Ohr.“

Der Schlegel wird hier lebhaft geführt. Der Schlegelkopf springt oft höher als der Kopf des Kindes, Der ganze Arm bis zur Schulter ist beteiligt. Das ist viel lebhafter als am Anfang der Stunde, wo das Mädchen nur in Brusthöhe, langsam und nur aus dem Handgelenk spielte, aber dies trotzdem als „*laut*“ bezeichnete. Leider spielt es jetzt nur mit der rechten Hand. Es hatte schon vor dem ersten Rovianna entschieden: „*Ich brauch nur einen Schlegel, den (anderen) gebe ich dir. ... Ich mach's nämlich so: und da darf die andere Hand nicht dazwischenspielen, weil sonst übertan ich mich.*“ Jetzt besteht sie darauf: „*Aber ich muß mit einem ... damit ich der Mama das Rovianna...*“

Klausmeier, der sogenannte *vorsoziale Bedingungen des Musizierens* untersuchte, fand heraus, daß das *Instrumentalspiel* vom menschlichen Spielbedürfnis, vom Bewegungsbedürfnis, von der Ausdrucksfähigkeit der Geste, vom Bedürfnis, Triebenergien durch Bewegung abzuführen und von der Symbolbedeutung eines Musikinstrumentes angetrieben wird. Damit kann das Instrumentalspiel des *Rovianna* zum Teil gedeutet werden. Allerdings steht bei Klausmeier vorwiegend das reproduzierende Instrumentalspiel im Blickfeld, während hier das Selbst-Erfinden aufzuklären ist. Auch ist nicht nur der allgemeine Antrieb, sondern vor allem der einmalige musikalische Inhalt dieser Rovianna-Version Gegenstand des Interesses. Obwohl das Anschlagen des Instruments lebhaft und kräftig ist, bewegt es sich kontrolliert. Die Schläge sind innerhalb der Abschnitte gleichmäßig und in hohem Maß mit den Silben des Textes koordiniert. In anderen Fällen, wo das Mädchen sehr expressiv bzw. sehr leise gesungen hatte, gab es diese Übereinstimmung nicht. Silben und Anschläge fielen dort auseinander. Hier erkennen wir dagegen eine *mittlere Expressivität*, die etwas *Harmonisches* hat. Möglicherweise kommt das von der Aufführungssituation, die hier erstmals gegeben war.

Beim seinem Spiel steht das Kind am Instrument auf der Stelle. Es führt zwar lebhaft *Bewegungen* im Zusammenhang mit seinem Instrumentalspiel aus, doch im Vergleich zu den Aktivitäten beim Tanzen und bei rhythmischen Übungen sind diese Bewegungen eher bescheiden. Daran könnte kritisiert werden, daß das Kind zu wenig Freude habe und nicht angemessen gefördert werde, da ja sein musikalisches Lernen in diesem Alter üblicherweise von Bewegung durchdrungen sei. Die Rhythmik und die Orffsche Musikerziehung hätten eine kindgemäße Förderung anzubieten. Dieser Einwand ist nicht berechtigt. Ein differen-

ziert erfindendes Spiel am Instrument kann das Kind erst dann entfalten, wenn es äußerlich zur Ruhe gekommen ist. *Die Bewegung würde hier ablenken* oder das Instrumentalspiel auf schlichtes metrisches Schlagen reduzieren. Daß das Mädchen dennoch Freude hat, dafür gibt es mehrere deutliche Anzeichen: der Erfindungsreichtum in diesem *Rovianna* (dem dritten) sowie die insgesamt sieben *Roviannas* unterschiedlicher Art, die großen kräftigen Schläge auf das Instrument, der vitale selbstbewußte Gesang und die bewegte Reaktion nach dem Spiel.

Zur Titelgebung bei diesem Klanggebilde

Nach dem Spiel ruft das Mädchen sofort seine Mutter, die von fern zugehört hatte: „*Mama! Mama!*“ - Die Mama antwortet: „Ich habe alles gehört“ - „*Dafür hast du nicht gewußt, wie das Lied heißt. Soll ich es dir sagen? Ro-vi-anna!*“ - Die Mama: „Ja, ich habe es gehört.“ - „*Rovianna heißt es. Sag mal ziemlich: Ro-vi-anna!*“ - Die Mama: „*Rovianna*“ - „*Rovianna*“ - Ich sage es auch: „*Rovianna*.“ - Sie noch einmal: „*Rovianna*.“ (Sie zeigt auf einen Zettel in meiner Nähe.) „*Du, steht das da auch drin, Rovianna?*“

Dem Mädchen ist es wichtig, daß die Mutter das Erklungene gehört hat. Klausmeier, der sich mit der *Funktion von Mutter und Vater* im musikalischen Enkulturationsprozeß auseinandergesetzt hat, kommt zu den Erkenntnissen: „Lustvolles Schreien und Lallen sind die menschlichen vorsozialen Bedingungen für Singen und Sprechen“ (1978, S. 31). Beide wenden sich jedoch nicht an andere. „Es ist ein Spiel mit sich selbst“ (1978, 5.37). Ihr Sinn ist es, „sich im Wohlbefinden auszudrücken“ (1978, S. 42). Lustvolles Schreien und Lallen stehen als Ursprungssituation hinter dem *Rovianna*. Die Mutter hätte demnach in dieser Hinsicht keine Funktion. Dennoch kommt in dem mehrmaligen Vorsprechen des Titels eine innere Bewegung des Mädchens zum Ausdruck. Die Mutter soll ihn verstehen, obwohl es ein Phantasiewort ohne reale Bedeutung war und obwohl das Lied aus unbekanntem Tönen ohne Ähnlichkeit mit einer Melodie bestand. Ich deute dies als das Erlebnis des „Sprachaustritts, der aufgekündigten Sprachgemeinschaft, ... der phänomenalen Neubildung“ durch die Klänge und das Phantasiewort, von dem Rihm sagt, es sei ein qualitatives Merkmal, das die eigentümliche *Autonomie der Musik* kennzeichne (Rihm 1991). Die Mutter sollte demnach etwa folgendes erfahren: „Ich war so weit weg, daß du mich (sprachlich und

musikalisch) nicht verstanden hast, obwohl du mich gehört hast. Ich war allein und selbständig." Die Mutter repräsentiert die Gegenseite, die der Gebrauchssprache und der traditionellen Musik, „der bereits interpretierten Welt" (Rihm 1991). Durch sie wird die Spannung erlebt. Sie ist der notwendige Partner in diesem eigenartigen Dialog. Der Titel ist die Verbindung zwischen beiden Seiten. Allerdings ist dem Mädchen dies nicht von Anfang an bewußt. Eher bemerkt es diese Seite des Spiels erst bei seiner Beendigung, wenn es nach der Mama ruft und betont: „*Dafür hast du nicht gewußt, wie das Lied heißt...*“

Daß wir Zuhörer den Titel zur Kenntnis nehmen, ist wichtig. Mit dem Betiteln ist etwa auch folgendes gesagt: „Das war doch schön! Findest du nicht auch? Wir müssen es uns merken.“ Damit werden die Klänge als etwas Herausgehobenes gewertet.

Nun hatte das Mädchen bereits vorher zwei Stücke mit „Rovianna“ betitelt, so daß nicht plausibel ist, daß hier diese bestimmte einmalige Musik durch die zum drittenmal verwendete Bezeichnung herausgehoben sein soll. Es scheint allerdings, daß die *Idee dieses Klanggebildes* das eigentliche *Rovianna* ist: das selbstausedachte Lied mit dem Klangwort „Rovianna“. Diese Idee hat hier ihre dritte Realisierung erfahren. Es handelt sich also immer wieder um das gleiche Lied. So wird verständlich, warum das Mädchen diesen einen Titel mehrmals nacheinander, insgesamt siebenmal verwendet.

Natürlich hat die Spielerin nicht Ton für Ton wiederholt, was sie vorher bereits als *Rovianna* betitelt hat. Sie hatte sich die Einzelheiten ohnehin nicht merken können. Eher darf man unterstellen, daß sie ihre ursprüngliche Gestaltungsidee weiterentwickelt und deutlicher artikuliert. Worin diese Weiterentwicklung besteht, kann hier aus Platzgründen nicht ausführlicher dargestellt werden. Es wurde aber schon erwähnt, daß die erste Realisierung (*Rovianna I*; 60 sek) rein instrumental war und die zweite (*Rovianna II*; 41 sek) nur wenig vokale Anteile hatte⁷. Ein Spiel noch einmal auszuführen und, im Vergleich zu vorher, noch differenzierter zu spielen, legt nun die Vermutung nahe, daß die

7 Sie singt im zweiten *Rovianna* nur fünfmal, aber im dritten (44 sek) neunzehnmal das Klangwort „Rovianna“. - Die mehrmalige Realisierung wird anschließend noch fortgesetzt und gesteigert bis hin zum „ganz schweren *Rovianna*“ (dem siebten; 1 min und 56 sek), in das sie außer dem „Rovianna“ auch eine ganze Palette an weiteren Phantasiewörtern einbringt.

Spielerin Vorstellungen davon hat, was ihr als bedeutsam, erstrebenswert, wiederholenswert gilt und was ihr schon beim bisherigen Spiel gefallen hat – eben was schön ist. *Diese Vorstellung vom Schönen* können wir hier *aus dem Spiel herauslesen*, d.h. aus dem dritten *Rovianna* und sicher noch mehr aus der ganzen Reihe der sieben *Roviannas*. Die Verbalisierung durch das Kind kann hier aus verschiedenen Gründen kaum erwartet werden. Immerhin ist mit meinen Aufträgen, Lieblingsklänge zu finden und sie vom Podest aus in die Kirche „zu der Mama ins Ohr“ fliegen zu lassen, die Erwartung von etwas Schöнем ausgesprochen.

Es fällt noch auf, daß das Mädchen hier von sich aus den Begriff *Lied* für seine Musik verwendet, obwohl ich diesen Begriff nicht gebraucht habe und immer nur von *Lieblingsklängen* gesprochen habe. Der Begriff kann ihm nicht als Bezeichnung für Klangspiele und Improvisationen dieser Art vertraut sein. Vielmehr ordnet es eine Improvisation mit Gesang ihrem vertrauten Begriff *Lied*, den es von den Kinderliedern her kennt, unter.⁸

4. Ästhetische Erfahrungen II

Die Befreiung der Hörtätigkeit beim Spiel mit Klängen durch das äußerliche Zur-Ruhe-kommen (von Blick und Bewegung) bedingt ästhetische Erfahrungen noch nicht zwingend. Man kann darin aber *günstige Umstände* für ihre Entstehung sehen. Auch einige weitere Umstände erweisen sich im Rückblick als günstig für die Entstehung ästhetischer Erfahrungen. Die Aufträge, Lieblingsklänge zu finden und vom Podest aus in die Kirche fliegen zu lassen, „so lange, bis es genug ist“ sowie bei dem Mädchen das Bewußtsein, daß diese Klänge „zur Mama ins Ohr“ gehen und sein Wunsch, daß ich mich erst hinsetze, um zuzuhören – diese Umstände zeigen die *besondere Erwartung von etwas Schöнем* an. Das vitale selbstbewußte erfindungsreiche Musizieren im *Rovianna* belegt indessen die ästhetischen Erfahrungen. Die *Vorerfahrungen* im Umgang mit dem Instrument, im Spiel mit sinnfreien Klangwörtern und in der Verbindung von Gesang mit dem Instrumentalspiel sind nachweisbar in dieses Lied eingegangen. Allein in diesem kurzen Lied *Rovianna* doku-

8 Auch von anderen Kindern kenne ich diesen Gebrauch des Begriffes *Lied* für ein Musikstück, insbesondere auch für rein instrumentale Improvisationen. Deshalb deute ich ihn als einen kindgemäßen Ausdruck für *Musikstück*.

mentieren auch die *vielfältigen Entscheidungen*, die im Vollzug des Spiels mit Klängen unter der prinzipiellen Orientierung des Gefälligen („Lieblingsklänge“) geschehen und die hier neuartig sind, ästhetische Erfahrungen. Die innere Bewegung des Mädchens, die sich im Anschluß an sein Spiel beobachten läßt, zeigt uns die *affektive Qualität* dieses Ereignisses. Sie läßt uns dieses Spiel des Kindes mit Klängen als einen „erfüllten Lebensmoment“ (Mollenhauer 1990, S. 487), als eine „Lust, sich musikalisch auszudrücken“ (Klausmeier, 1978) erkennen.

Ausblick

Hat die Untersuchung dieser Szene mit dem Lied *Rovianna* gezeigt, welcher Art ästhetische Erfahrungen beim Spiel mit Klängen sein können, so wurden Aspekte einer Theorie der musikalischen Erfindung, der ästhetischen Bildung und der Möglichkeiten für die musikpädagogische Praxis nur andeutungsweise sichtbar. Es wäre von Interesse, wie diese ästhetischen Erfahrungen in eine Beziehung mit jenen, die durch das Musikhören gewonnen werden, gebracht werden können. Einer grundsätzlichen Besinnung bedarf auch unser Umgang als Erwachsene (als Pädagogen) mit den Ergebnissen dieser Klangspiele, den Musikstücken der Kinder, in denen die ästhetischen Erfahrungen schließlich beheimatet sind.

Literatur

- Hoerburger, Christian; Kinder erfinden Musikstücke. Ein Beitrag zur musikpädagogischen Unterrichtsforschung. Essen 1991
- Huizinga, Jan: Homo ludens. Versuch einer Bestimmung des Spielelements der Kultur. Amsterdam 1939
- Kaiser, Hermann J.; Zur Konstitution des ästhetischen Objekts - Annäherungen an einen musikbezogenen Erkenntnis-/Lernbegriff. Im Musikpädagogische Forschung. Band 9: Musikpädagogik zwischen Traditionen und Medienzukunft. S. 13-36. Laaber 1989
- Kaiser, Hermann J.: Musikvermittlung als Vermittlung sinnlicher Erkenntnis. In. Musikpädagogische Forschung. Band 2: Musikalische Sozialisation. S. 210- 232. Laaber 1981
- Klausmeier, Friedrich: Die Lust, sich musikalisch auszudrücken. Hamburg 1978

- Lippitz, Wilfried: „Lebenswelt“ oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Ansätze eines phänomenologisch begründeten anthropologischen und sozialwissenschaftlichen Denkens in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1980a
- Lippitz, Wilfried: Möglichkeiten eines lebensweltlichen Erfahrungsbegriffs im pädagogisch-anthropologischen Denken - dargestellt an Langevelds Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau 34 (1980b), 8. 695-721
- Merleau-Ponty, Maurice: Die Prosa der Welt. München 1984
- Mollenhauer, Klaus: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit. In: Zeitschrift für Pädagogik. 36. Jg. 1990, Nr. 4, S. 481-494
- Orff, Carl: Gedanken über Musik mit Kindern und Laien. In: Die Musik. Hrsg. v. Schuster, Bernhard. 24. Jg., Heft 9. Berlin Juni 1932. S. 668-673
- Reble, Albert: Zur Situation und Aufgabe der musisch-ästhetischen Erziehung. In: Zeitschrift für Musikpädagogik (ZfMP), Heft 38, Januar 1987; 5.29-40
- Rihm, Wolfgang: Was „sagt“ Musik? Rede zur Eröffnung der Salzburger Festspiele 1991. In: Neue Musikzeitung. Nr. 5. Oktober/November 1991. S. 3-4
- Stockmann, Doris: Transkription. In: Die Musik in Geschichte und Gegenwart (MGG). Band 16 (Supplement E-Z). S. 1868-1882. Kassel 1979

Dr. Christian Hoerburger
 Heiglhofstraße 62
 8000 München

Meine Erfahrung — Deine Erfahrung?! oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mitteilbarkeit musikalischer Erfahrung

HERMANN J. KAISER

*Hermann J. Kaiser (Hg.): Musikalische Erfahrung : Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. -
Essen: Die Blaue Eule 1992. (Musikpädagogische Forschung. Band 13)*

Die folgenden Überlegungen gehen aus von der Behauptung, daß einer Antwort auf die Frage nach der Möglichkeit, ästhetische Erfahrungen unseren Mitmenschen zu vermitteln - in welcher Form auch immer, das kann hier zunächst offen bleiben - , weiterzureichen, deutlich zu machen usf., *alle* Bereiche ästhetischer Bildung und Erziehung sich nicht werden entziehen können.

Ich werde nun so verfare; daß ich 1. - anknüpfend an Aristoteles, insbesondere Moritz Geiger sowie Hans Robert Jauß - den ästhetischen Genuß und das in ihm sich zeigende, ästhetische Erfahrung wesentlich charakterisierende Moment der *Identifikation* als Möglichkeitsbedingung der Mitteilbarkeit ästhetischer Erfahrung deute; 2. - unter Bezugnahme auf Kant - die „ausdrückliche Mitteilung“ im ästhetischen Urteil als Überwindung der in 1. noch als Gefahr schlummernden „dyadischen Beschränkung“ der kommunikativen Dimension ästhetischer Erfahrung interpretiere; die Fragestellung - in Anlehnung an Ronald D. Laing - verhaltenstheoretisch wende und 4. versuche, die in 1. bis 3. vorgetragenen Überlegungen über eine weitergehende phänomenologische Analyse im Begriff der „sozialen Situation“ zusammenzuführen, die ich als Möglichkeitsbedingung jener interpretatorischen Leistungen ansehe, ohne welche die Mitteilbarkeit einerseits und das Verstehen andererseits von ästhetischer Erfahrung nicht oder nur unzureichend *denkbar* ist.

1. Die kommunikative Struktur Ästhetischer Erfahrung

Im 6. Kapitel der Poetik sagt Aristoteles von der Tragödie, sie sei die Nachahmung „einer guten und in sich geschlossenen Handlung von bestimmter Größe“ - eine „Nachahmung von Handelnden und nicht durch Bericht, die Jammer und Schaudern hervorruft und hierdurch eine

Reinigung (Katharsis) von derartigen Erregungszuständen bewirkt“.¹ Diesen Gedanken interpretiere ich als Modell ästhetischer Identifikation, in der das kommunikative Moment ästhetischen Verhaltens und ästhetischer Erfahrung gegründet ist. Die Tragödie vermittelt einen Handlungszusammenhang in einer Weise, die es dem Zuschauer und Zuhörer erlaubt, in die Rolle des Helden hineinzuschlüpfen und damit dessen Schicksal zu durchleben. Die „Nachahmung“ der Wirklichkeit erlaubt dem Zuschauer, trotz ästhetischer „Fernstellung des Objekts“, d.h. der vermittelten Handlung, doch so weit in dieses Schicksal einzutauchen, daß die Grenzen zwischen Alltagswelt und Fiktion fließend werden, und zwar in einem Maße, daß eine bis ins Innerste gehende Affiziertheit der zuschauenden und zuhörenden Subjekte hervorgerufen wird. Die letztlich jedoch nicht überbrückbar^o ästhetische Distanz – der Zuschauer/hörer erlebt ja nicht wirklich das Schicksal seines Helden -, ermöglicht eine Abarbeitung der eigenen Affektionen in der Weise, daß Aristoteles von einer Reinigung, d.h. Befreiung vom 'Übermaß des subjektiven Betroffenseins sprechen kann.²

Diese „Affiziertheit des Ich“ ist von Moritz Geiger als „ästhetischer Genuß“, näherhin als „Selbstgenuß“ bestimmt und – unter Einschluß seiner Voraussetzung, des identifikatorischen Prozesses des affizierten Subjekts – einer eingehenden Analyse unterzogen worden.³ Für alle Formen des Genusses ist die Hingabe an das Objekt charakteristisch: Hingabe an das Objekt *im* Genuß, nicht notwendig Hingabe *an* den Genuß. „Das Ich richtete sich im Akt des Genießens auf den Gegenstand; dann nimmt es im eigentlichen Gehalt des Genusses dasjenige auf, was vom Gegenstande kommt, gibt sich dem Gegenstande hin, und der Gegenstand strahlt in das Ich hinein; aber damit sind wir immer noch nicht beim Genußkern. Aufnahme, Hingabe, Ichzentriertheit sind immer noch nicht der Genuß selbst. *Der Genuß selbst* ist dasjenige, was sich anschließt an alle diese Momente – es *ist eine bestimmte Art der Affiziertheit, der Erregtheit des Ich, mit der das Ich auf das Einstrahlende reagiert. Das ist wesentlich: daß in allem Genießen eine solche Ichaffiziertheit*

1 Aristoteles: Poetik, 1447b. Übersetzt und herausgegeben von M. Fuhrmann, Stuttgart 1982

2 vgl. dazu M. Fuhrmann, a.a.O., 109, Anm. 3

3 M. Geiger: Beiträge zur Phänomenologie des ästhetischen Genusses. In: Husserl, E. (Hrsg.): Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung, 13.1, Teil II. Halle 1922, 567-684

steckt.⁴ Daher kann auch das Trauerspiel zum Gegenstand werden, an dem sich ästhetischer Genuß entzündet: Die Ichaffiziertheit wird als lustvoll empfunden, angeregt durch die tragische Realität, die - für sich allein genommen einer ästhetischen Lust keinen Raum zu gewähren vermöchte. Der innerste Kern des ästhetischen Genusses, in der Tragödie wird es exemplarisch deutlich, ist 'Selbst'genuß, mit dem Ich unmittelbar verbundene Lust.

In seinem Versuch, jene Leistungen ästhetischer Erfahrung (wieder) aufzudecken, die von der ontologischen Kunstphilosophie Gadamers, aber auch von der Ästhetik der Negativität Adornos vernachlässigt oder sogar verkannt wurden, entfaltet Hans Robert Jauß das Moment des Genusses als zentrales Konstituens ästhetischer Erfahrung. Er erweitert, präziser vielleicht: er formuliert den Geigerschen Ansatz aus. Seine Formel „Selbstgenuß im Fremdgenuß“ bildet die Brücke, welche das Befreiungsmoment und die kommunikative Funktion des Katharsisgedankens, nun im weiteren Sinne genommen, miteinander verbindet: Katharsis (benennt), „... jenen Genuß der durch Rede oder Dichtung erregten eigenen Affekte, der beim Zuhörer und Zuschauer sowohl zur Umstimmung seiner Überzeugung wie zur Befreiung seines Gemüts führen kann. Katharsis als die kommunikative ästhetische Grunderfahrung entspricht damit sowohl der praktischen Indienstnahme der Künste für die gesellschaftliche Funktion, Normen des Handelns zu vermitteln, zu inaugurieren und zu rechtfertigen, als auch der idealen Bestimmung aller autonomen Kunst, den Betrachter aus den praktischen Interessen Und Verstrickungen seiner Alltagswirklichkeit zu lösen, um ihn durch Selbstgenuß im Fremdgenuß in die ästhetische Freiheit seines Urteils zu versetzen“⁵ Eine solche Bestimmung setzt die Möglichkeit des „Wechselspiels der Erfahrung seiner selbst in der Erfahrung des Anderen“ voraus.⁶

Diese dyadische Relation könnte, als musikalische Erfahrung vollzogen, dem Mitmenschen aber verborgen bleiben. Es muß also gezeigt werden, wie die der musikalischen Erfahrung (allgemeiner: die der ästhetischen Erfahrung) immanente Subjektüberschreitung zur Mitteilung -als für die ästhetische Erfahrung konstitutivem Moment - führt. Das ge-

4 Geiger, a.a.O., 615

5 H.R. Jauß Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. Frankfurt 1982. Hier zitiert nach der 4. Auflage von 1984, 5. 88,

6 Jauß, a.a.O., 166

schiebt paradigmatisch in der Kritik der Urteilskraft von Kant. Die verschiedenen Entwicklungsstufen seines Gedankenganges können hier nicht nachvollzogen werden. Es wird nur deren innerster Kern berührt.

2. Die ausdrückliche Mitteilung

Oder: Die Identifikation mit der Menschenvernunft als Möglichkeitsbedingung der subjektiven Verbindlichkeit der Mitteilung von ästhetischer Erfahrung

Man kann die gesamte „Kritik der ästhetischen Urteilskraft“ als ein Bemühen verstehen zu zeigen, ob und in welcher Form ästhetische Erfahrung mitteilbar ist. Mitteilung erfolgt in Form des Urteils. Darin werden immer zwei unterschiedliche Sachverhalte (genauer: Bewußtseinsinhalte) miteinander verbunden. Jede Verknüpfung von Inhalten unseres Bewußtseins, Kant würde sagen: eines Bewußtseins überhaupt, spricht sich, objektiv gefaßt, als Urteil aus.⁷ Nun stellt sich im ästhetischen Urteil eine spezifische Schwierigkeit ein: Das logische Urteil geht auf Erkenntnis in der raum-zeitlichen Dimension der Gegebenheit unserer Welt. Die Leitvorstellung einer *Gesamtheit von Erkenntnis*, bildet das Movens erfahrungsgegründeter Erkenntnis: Eine einzelne Erkenntnis bildet den Grundstock einer darauf aufbauenden, bis – zwar nie erreichbar, doch regulativ für unser Denken – die Gesamtheit des Erkennbaren sich zu einer Gesamterkenntnis unserer Welt fügt.

Ganz anders ist das ästhetische Urteil gegründet: Es geht nicht um den sukzessiven Aufbau einer Gesamterkenntnis; damit entfällt auch deren methodisches Muster: die Subsumtion des Besonderen unter das Allgemeine. Im ästhetischen Bereich ist immer nur das Besondere, das einzelne (Kunst)Werk, der schöne Gegenstand gegeben und als solcher interessiert er. Natürlich: Als Gegenstand *möglicher* Erkenntnis ist er in das Gesamt unserer Welt einordbar und damit auch erkenntnismäßig bestimmbar. Doch das interessiert überhaupt nicht, wenn wir von einem Gegenstand, einer Melodie, einer tänzerischen Bewegungskombination sagen, sie seien schön. Darin nun wird für Kant etwas Eigenartiges sichtbar: In diesem Urteil wird eigentlich gar nichts über den Gegenstand, die Melodie, die tänzerische Bewegung ausgesagt (Das aber ist Charakteri-

7 vgl. E. Cassirer: Kants Leben und Lehre, Berlin 1922, 228

stikum des logischen Urteils, daß im Prädikat das Subjekt näher bestimmt wird.): „Um zu unterscheiden, ob etwas schön sei oder nicht, beziehen wir die Vorstellung (des Schön-Seins, - HJK) nicht durch den Verstand auf das Objekt (ein Bild, eine Musik usf. - HJK) zum Erkenntnis, sondern durch die Einbildungskraft (vielleicht mit dem Verstande verbunden) auf das Subjekt (welches ästhetisch urteilt - HJK) und das Gefühl der Lust oder Unlust desselben".⁸ Der Geschmack, als Vermögen der Beurteilung des Schönen, bezieht also den gesehenen Gegenstand, den gehörten Sachverhalt auf das „Lebensgefühl" des Subjektes (unter dem Namen des Gefühls der Lust oder Unlust, wie Kant sagt) und formuliert das darin erscheinende Verhältnis als Urteil. Insofern geht „der Geschmack (...) auf 'Mitteilung' seines Gefühls der Lust oder Unlust an andere und enthält eine Empfänglichkeit, durch diese Mitteilung selbst mit Lust affiziert, ein Wohlgefallen (complacentia) daran gemeinschaftlich mit anderen (gesellschaftlich) zu empfinden".⁹ Gemeinschaftlich empfinden zu können setzt aber ein Vermögen bei allen Menschen voraus, auf die besagte Mitteilung überhaupt - in der Form des gemeinschaftlichen Empfindens - reagieren zu können. Kant nennt dieses Vermögen den „sensus communis".

„Unter dem *sensus communis* (...) muß man die Idee eines *gemeinschaftlichen* Sinnes, d.i eines Beurteilungsvermögens verstehen, welches in seiner Reflexion auf die Vorstellungsart jedes andern in Gedanken (a priori) Rücksicht nimmt, um gleichsam an die gesamte Menschenvernunft sein Urteil zu halten, (...) Dieses geschieht nun dadurch, daß man sein Urteil an anderer, nicht sowohl wirkliche, als vielmehr bloß mögliche Urteile hält, und sich in die Stelle jedes andern versetzt, indem man bloß von den Beschränkungen, die unserer eigenen Beurteilung zufälligerweise anhängen, abstrahiert: welches wiederum dadurch bewirkt wird, daß man das, was in dem Vorstellungszustande Materie, d.i. Empfindung ist, so viel als möglich wegläßt, und lediglich auf die formalen Eigentümlichkeiten seiner Vorstellung, oder seines Vorstellungszustandes, Acht hat." (KdU § 40)

Aus meiner Sicht bildet diese Stelle in der „Kritik der Urteilskraft" den Schlüssel für die transzendental-kritische Auseinandersetzung um die Mittelbarkeit von ästhetischer Erfahrung. Ja, eigentlich formuliert sie auf gedrängtem Raunte die Kantsche Fassung der Intersubjektivitäts-

8 Kant: Kritik der Urteilskraft, § 1

9 Kant: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Königsberg 1798, § 66

problematik (Auf letzteres aber gehe ich hier, aus verständlichen Gründen, nicht näher ein.)

Schon in der kategorialen Urteilsanalyse, die unter dem Begriff der Quantität das Allgemeinheitsproblem des ästhetischen Urteils formuliert, verweist Kant auf „eine allgemeine Stimme, die man im ästhetischen Urteil für sich zu haben scheine: Im Urteil, das ist schön, wird eben nicht mir eine Privatmeinung kundgetan. Der Anspruch ist weiterreichend, er überschreitet das urteilende Subjekt hin auf dessen Qualität als gesellschaftliches Wesen. So wird der Geschmack zum Vermögen der *gesellschaftlichen* Beurteilung von Objekten in der Einbildungskraft (Anthropologie § 64). Die Allgemeinheitsthese ist denn auch nur haltbar, wenn man voraussetzt, daß in jedem anderen Menschen ein Vermögen wirksam sein müsse, „regellos“, d.h. ohne Leitung eines Begriffes seine Erkenntnisvermögen in Tätigkeit setzen und dem Resultat dieser Tätigkeit Ausdruck verleihen zu können. Die Verbindlichkeit des ästhetischen Urteils gewinnt somit ihren Grund letztlich durch das „Denken vom anderen Menschen her“. Die (transzendental-kritisch) vorauszusetzende identifikatorische Leistung des Subjekts, die sich darin realisierende Menschenvernunft im jedem einzelnen Subjekt, sichert die Verbindlichkeit der Ausformulierung ästhetischer Erfahrung. (-> KdU § 41)

Aber belegt das ästhetische Urteil nicht eigentlich nur, *daß* eine ästhetische Erfahrung gemacht wurde? Dabei blieben dann die spezifischen Qualitäten und die Modalitäten meiner ästhetischen Erfahrung, die aber gerade interessieren und die mitgeteilt werden sollen, jenseits dieser Mitteilung. Können wir diese spezifischen Qualitäten – wenn überhaupt – nur außerhalb der Sprache einholen?

3. *Die ausdrückliche, aber nicht sagbare Mitteilung*

„Ich kann deine Erfahrung nicht erfahren. Du kannst meine Erfahrung nicht erfahren. Wir sind beide als Menschen unsichtbar. Jeder ist für den anderen unsichtbar. Erfahrung ist die Unsichtbarkeit des Menschen für den Menschen. (...) Erfahrung als Unsichtbarkeit des Menschen für den Menschen ist gleichzeitig evident^{er} als irgendetwas sonst. *Einzig* Erfahrung ist evident. Erfahrung ist die *einzig* Evidenz ...“¹⁰ Eine

10 R.D. Laing: The Politics of Experience. Dt. Phänomenologie der Erfahrung. Frankfurt 1969. Hier zitiert nach der 9. Auflage von 1977, S. 12

verhaltenswissenschaftliche Wendung der Fragestellung scheint den bisher erreichten Stand: den Nachweis der für ästhetische Erfahrung konstitutiven Funktion der Mittelbarkeit, sowie die prinzipientheoretische Gründung der Artikulationsfähigkeit in der Identifikation mit der (vorauszusetzenden) Menschenvernunft - völlig infrage zu stellen. Wie soll musikalische Erfahrung mittelbar sein, wenn in Erfahrung überhaupt gerade nur jenes aufscheint, daß die Menschen einander „unsichtbar“ bleiben, und dieses die einzige Evidenz ist, d.h. nur dieses unvermittelt einsichtig ist?

So scheint eine verhaltenswissenschaftliche Orientierung zwangsläufig den Begriff der Erfahrung aus dem wissenschaftlichen Vokabular eliminieren zu müssen. Bildet er doch - in der Sprache C.L. Hulls - ein logisches Konstrukt, eine intervenierende Variable, ein Symbol o.ä., welches im besten Falle ein beobachtbares Phänomen mit einem anderen verknüpft und die Konstanz dieser Verknüpfung - bis zu ihrer Widerlegung - „erklärt“. In diesem Sinne ist das ‚Verhalten‘ anderer Menschen sichtbar, keinesfalls jedoch deren ‚Erfahrung‘. Wird der Erfahrungsbegriff auf verhaltenstheoretischer Ebene beibehalten, ist seine Neubestimmung unabweisbar.

Ende der sechziger Jahre hat Ronald D. Laing diesen Versuch unternommen. Folgt man ihm, so scheint Erfahrung ihres Ergebnischarakters verlustig zu gehen: „Meine Erfahrung von dir ist nicht 'in' mir. Sie ist einfach du, wie ich dich erfahre. Und ich erfahre dich nicht als in mir. Gleichfalls nehme ich an, daß du mich nicht als in dir erfährst. 'Meine Erfahrung von dir' ist nur ein anderer Ausdruck für 'du, wie ich dich erfahre' und 'deine Erfahrung von mir' entspricht dem 'ich, wie du mich erfährst'“. ¹¹ Diese Auflösung von Erfahrung als Ergebnis liefert eine Begründung für die Evidenz eigener und die Un-Einsichtigkeit fremder Erfahrung. Fremde Erfahrung wird so - als Erfahrung in actu - uneinnehmbar für den je anderen Menschen. Also warum nicht den Erfahrungsbegriff als wissenschaftliche Kategorie ganz aufgeben, scheint er doch in keinerlei Hinsicht einen Erkenntnisgewinn zu versprechen?

Doch bei aller Un-Einsichtigkeit fremder Erfahrung, erfahre ich den anderen doch als 'Erfahrenden': „Ich erfahre nicht deine Erfahrung. Aber ich erfahre dich als Erfahrenden. Ich erfahre mich als von dir Erfahrenden. Und ich erfahre dich als dich Erfahrenden als von mir Erfah-

11 Laing, a.a.O. 12

renen. Und so weiter."¹² Die alltags- aber auch wissenschaftsmethodische Konsequenz: der Deutungs- und Verstehens-Auftrag. Wenn ich überhaupt nur davon ausgehen kann, daß - selbst bei strengster Einhaltung behavioristischer methodischer Regeln - zwischen zwei Phänomenen ein Zusammenhang besteht (genauer: Ich beobachte immer wieder ein und dieselbe Folge zweier Verhalten[smuster]), dann muß ich, z.B. um das Verhalten meines Mitmenschen antizipieren zu können, weil ich mich darauf einstellen muß, d.h. 'entsprechend' mich verhalten will, eine Verstehensleistung vollbringen: „Das Bemühen um die Erfahrung anderer beruht auf Schlußfolgerungen, die ich ziehe - aus meiner Erfahrung von dir mich erfahrend, wie du mich erfahrend dich erfahrend mich erfahrend bist"¹³ Das Verhalten des anderen wird für mich zum Indikator seiner - beim ihm als existent vorausgesetzten - Erfahrung. Auf mich selbst bezogen, wird es, indem ich es verstehe, zu einem Indiz meiner Repräsentanz in der Erfahrung des anderen, wobei aber die Indizierung selbst bereits wieder einem interpretatorischen Prozeß zu verdanken ist, der ich - im Verhalten des anderen als Ausdruck von dessen Erfahrung - erscheine.

Die letzten Überlegungen haben bereits den Schritt in die engere Frage nach der Mittelbarkeit von Erfahrung, näherhin ästhetischer Erfahrung, hinein getan. Danach ist unmittelbar einleuchtend, daß Transformation und Transport ästhetischer Erfahrung sich in verhaltenstheoretischer Perspektive an das Begriffspaar Erfahrung - Verhalten binden. Unsere Erfahrung kann nur durch Aktion transformiert und transportiert werden. In dieser Hinsicht ist eine jede Person „von der Erfahrung her als Orientierungszentrum ... vom Verhalten her als Aktionsquelle zu verstehen. Unsere Erfahrung lehrt uns in unmittelbarer Einsichtigkeit, daß wir nicht solipsistisch für uns dahinleben: „Meine Erfahrung und meine Aktion ereignen sich in einem sozialen Feld reziproker Influenz und Interaktion. Ich erfahre mich (identifizierbar durch mich und andere als HIK) als erfahren und behandelt von anderen, die auf jene Person, die ich 'mich nenne, Bezug nehmen als 'dich' oder eingruppiert als 'einen von uns', 'einen von ihnen', 'einen von euch'¹⁴ So wird bereits im ästhetischen Produkt die Brücke hin auf die Verstehbarkeit

12 Laing, a.a.O. 13

13 Laing, a.a.O. 13

14 Laing, a.a.O. 18

des Produktes geschlagen: als Aktion eines anderen Menschen (eines Komponisten z.B.) die zum Gegenstand meiner Erfahrung durch Beobachtung und Schlußfolgerung (Interpretation) für mich konstituiert und als solche für mich freigegeben ist. Selbst eine beabsichtigte Verweigerung dieser Interaktion in einem mißverstandenen *l'art pour l'art* kann gerade in der Verweigerung der Relation von Aktion und Erfahrung die reziproke Interaktion nicht unterlaufen. In dieser Hinsicht wird Aktion eine Funktion von Erfahrung. Erfahrung und Aktion (oder Verhalten) sind immer Erfahrung von und Aktion *für*, d.h. sie stehen immer in Relation zu irgend jemand oder zu etwas anderem als zur eigenen Person.¹⁵

Und dennoch bleibt die Situation vertrackt: Die Aristotelische Auseinandersetzung ließ zweifelsfrei das überkommen ästhetischer Erfahrung deutlich werden. Die Kantsche Auseinandersetzung ließ zwar das Faktum der Mitteilbarkeit sichtbar werden, gab jedoch keine Möglichkeit einer qualitativen Annäherung her. Die Laingsche Auseinandersetzung verlagerte die Mitteilung von Erfahrung in der Bereich der Aktion und der darin gegebenen Deutungsmuster. Aber musikalische Erfahrung konnte nicht sprachlich vermittelt werden. Vielleicht muß man noch einmal hinsehen.

4. *Musikalische Erfahrung ist sagbar und unsagbar, ausdrücklich und rotausdrücklich zugleich.*

Oder: Zur Phänomenologie musikalischer (ästhetischer) Erfahrung

1. In der Rede von „musikalischer Erfahrung“ muß man unterscheiden, ob „Erfahrung als Prozeß“ oder „Erfahrung als Resultat“ gemeint ist. Problematisch wird dieser Begriff, wenn auf den Prozeßcharakter von Erfahrung abgehoben wird: Der Totalitätscharakter von Erfahrung als Prozeß gestattet höchstens, z.B. von „musikbezogener Erfahrung“ zu sprechen; denn der lebendige Prozeß des Erfahrens enthält sehr viel mehr als das, was durch den Begriff musikalisch getroffen wird. Man kann sich Situationen vorstellen, in denen nahezu alle anderen Momente eines Erfahrungsprozesses wichtiger sind als das, was im engeren Sinne musikalisch darin aufscheint; und doch kann darin

15 Dung, a.a.O. 19

„musikalische Erfahrung als Ergebnis“ gebildet werden bzw. gebildet worden sein.

Dagegen erscheint es berechtigt, von „musikalischer Erfahrung“ in dem Augenblick zu sprechen, in dem man das sedimentierte *Resultat* eines Erfahrungsprozesses meint. Hier kann – z.B. in heuristischer Absicht – durchaus vom anderweitigen Kontext der Erfahrungsconstitution abgesehen werden und nur ihr Ergebnis in Betracht gezogen werden. Daraus ergibt sich, daß auch hinsichtlich der Mittelbarkeit von musikalischen Erfahrungen eine Differenzierung vollzogen werden muß: Mittelbar ist immer nur das, was einen gewissen *Grad der Abgeschlossenheit* erreicht hat. Das, was ich unmittelbar, d.h. auch: unvermittelt *erlebe*, ist nicht mittelbar. Selbst der Versuch, mich in actu mitzuteilen, muß die „relative Abgeschlossenheit“ des Mitzuteilenden voraussetzen. Besonders deutlich wird das in der musikalischen Erfahrung durch ihre konstitutive Bindung an die Zeit: Jeder musikalische Verlauf benötigt *seine* Zeit, damit er überhaupt als Wahrnehmung, als Erlebnis und schließlich als Erfahrung existent ist. Diese objektive Dauer ist gekoppelt an eine Sinnstiftung durch Subjekte: Eine Melodie, objektiv gesehen eine Ansammlung von Tönen, ist eben nur eine Melodie *für* ein Subjekt oder mehrere Subjekte. D.h., bereits die Gegenstandskonstitution der Melodie fällt mit ihrer „relativen Abgeschlossenheit“ zusammen. Da sich ihre Wirkung an ihre Rezeption bindet, ist die durch sie bedingte Erfahrung erst *nach* deren Konstitution mittelbar.

2. Für musikbezogene und musikalische Erfahrung gilt gleichermaßen: Sie bringen hervor bzw. bergen ein Wissen. Es umfaßt den Gegenstand, das ästhetische Objekt, den musikalischen Prozeß. Dieser bildet die **Materiale Grundlage** einer Erfahrung. Ästhetische Erfahrung entzündet sich an einzelnen Gegenständen, an Sachverhalten, an Prozessen. Diese bringen ihre Bestimmtheiten in die Erfahrung ein. Erinnern wir uns an die Aufnahme Kantscher Gedanken zuvor: Der Gegenstand ästhetischen Wohlgefallens ist durchaus als Erkenntnisgegenstand bestimmbar. Alles, was an formalen Eigentümlichkeiten, an Klangfarben, an kompositorischem Know how in der Hörsituation erscheint, seien es bekannte oder unbekannte Muster der Verknüpfung musikalischer Details, Umformulierungen bekannten Materials oder Versuche, das Material neu zu bestimmen, sie bilden die erkenntnismäßigen Bestimmtheiten einer möglichen musikalischen Erfahrung. Sie sind eindeutig prädikativ bestimmbar, d.h., sie sind unzweifelhaft mittelbar. Als solche gehen sie auch in

musikalische Erfahrungen ein. Es sind aber nicht nur die Bestimmungen des Gegenstandes im engeren Sinne, die als materiale Grundlage in ästhetische Erfahrungen eingehen und als solche mitteilbar sind. Auch die Bestimmtheiten der Situation gehören zur materialen Grundlage ästhetischer Erfahrung. Sie beziehen sich auf Ort, Zeit und die in ihnen erscheinenden Personen und Gegenständlichkeiten. Sie schließen sich mit den musikalischen Bestimmtheiten (hier in engerem Sinne) zusammen zu dem bestimmten Musikstück, welches gerade gehört wird und die Konstitution musikalischer Erfahrung anregt. Sie sind bewußt, wenigstens doch bewußtseinsfähig und als solche mitteilbar.

3. In meiner Erfahrung ist dieses gegenständliche Wissen immer auf mich als jene Person bezogen, welche diese Erfahrung macht, und als „auf mich bezogenes“ immer „gewußt“. Das meint der Begriff des **Reflexiven Charakters** von Erfahrung. Die Analyse des ästhetischen Urteils durch Kant macht u.a. eines deutlich: Sein Gegensatz zum logischen Urteil ist dadurch gegeben, daß in ihm über die objektive Bestimmtheit des Gegenstandes ästhetischer Erfahrung nichts ausgesagt wird. In ihm kommt allein ästhetische Erfahrung insoweit zum Ausdruck, als es von allen objektiven Bestimmungen des Gegenstandes absieht. Einzig die *Tatsache der Affektion des Subjekts* in Form des interesselosen Wohlgefallens bringt es zum Ausdruck. Der Geschmack war als *Ästhetische Urteilskraft*, als Vermögen, die subjektive Zweckmäßigkeit eines schönen Gegenstandes durch das Gefühl der Lust oder Unlust zu beurteilen, bestimmt worden. Subjektive Zweckmäßigkeit heißt aber soviel wie, daß ein Gegenstand so geartet ist, daß er die Einbildungskraft (als Vermögen der Anschauung) und den Verstand (als Vermögen der Begriffe) in ein freies Spiel bringt, ohne durch die Regel des Begriffs in eine bestimmte Richtung gelenkt zu werden. Daraus ergibt sich, daß für jede ästhetische Aussage – und das Kantsche ästhetische Urteil ist ja nur eine ästhetische Aussage, an die besonders strenge Maßstäbe angelegt werden – der Bezug auf das urteilende Subjekt, welches eine ästhetische Erfahrung gemacht hat, der reflexive Charakter konstitutiv ist und in jeder ausdrücklichen Mitteilung, geradezu als dessen Möglichkeitsbedingung, zum Ausdruck kommt.

4. Das in einer musikalischen Erfahrung sich bildende Wissen aber kommt nur dadurch zustande, daß die jenes Wissen konstituierenden Wahrnehmungen, Verknüpfungsschemata und -strategien, die Behal-

tensmotive usf. durch einen „Filter“ gelaufen sind: Das, was als Wissen hervorgebracht und aufbewahrt wird, ist ein bewertetes, für die eigene Person als bedeutsam eingeschätztes Wissen. Hier wird vorgeschlagen, dieses die **Axiologische Dignität** des Erfahrungswissens zu nennen.

Auch hier gilt es, zu unterscheiden zwischen der *interesselosen Konstitution* des Subjekt-Objekt-Bezuges in einer ästhetischen Erfahrung und der *ihm beigemessenen* Wertigkeit, die erst in dem aufscheinenden Lebensbezug zur Geltung kommt. Diese Wertigkeit kann aus dem Gegenstand selbst erwachsen aber auch aus dem, was ganz zu Anfang als ästhetischer Genuß begriffen wurde: die spezifische Ich-Affiziertheit des Subjekts.

5. Ästhetische Erfahrung ist durch eine begrifflich nicht weiter zur differenzierende Form der **Ichaffiziertheit**, eine ganz spezifische Affektion des Ich, charakterisiert, sie ist eine „Erregtheit des Ich“, die genossen wird. Ästhetischer Genuß ist somit immer Selbst-Genuß. Die Überlegungen H.R. Jauß' erlauben die Ergänzung: Selbstgenuß im Fremdgenuß. Die Form dieser Ichaffiziertheit ist „gegenstandsunabhängig“, und zwar in der Weise, daß sie genauso gut beim Genießen eines Weines wie bei der Betrachtung eines Bildes oder dem Mitvollzug eines musikalischen Verlauf auftreten kann. Die Bestimmung einer Affektion als ästhetische ist völlig unabhängig von der Ursache ihres Auftretens, d.h. der *Gegenstand* der Affektion qualifiziert diese nicht als ästhetische oder außerästhetische.

Wohl ist zu überlegen, ob nicht für den ästhetischen Genuß - im Gegensatz zu anderen Formen des Genießens - die *Interesselosigkeit in der Genese des Affektionsverhältnisses* als charakteristisch anzusehen ist. Sie würde, besser: sie bliebe damit die *differentia specifica*, welche diese Genußform von anderen unterscheidet.

Ästhetischer Genuß ist nur so lange existent, wie genossen wird. Diese lapidare Feststellung will sagen, daß wohl die *Tatsache* des Genusses, nicht aber die spezifische Qualität der Ichaffiziertheit nach Beendigung des Genießens in die Zukunft mit hineingerettet werden kann. Sie wird in *Wissen* transformiert. Als solches ist sie durchaus erinnerbar und mitteilbar. (Dieses ist konstitutiv für die *Kontinuität* von Erfahrung.)

5. Das in ästhetischer Erfahrung abgelagerte Wissen wird aufbewahrt, um zur Bewältigung von - nach Struktur und Organisation ähnlichen -zukünftigen Lebenssituationen verfügbar zu sein, selbst wenn sich dann

dieses Wissen aktuell als unzureichend und damit überholungsbedürftig im Sinne der Notwendigkeit, „eine neue Erfahrung machen zu müssen“, herausstellt. Es ist zutiefst handlungsregulierend. Ich nenne das den **Pragmatischen Kern** einer musikalischen Erfahrung.

Dieser Gesichtspunkt macht auf eine entscheidende Bedingung der Erfahrungsbildung aber auch von deren Weitergabe aufmerksam: Erfahrungsbildung und Erfahrungsmittelteilung vollziehen sich nicht abstrakt, sondern in Situationen des Handelns. Diese sind u.a. grundlegend bestimmt durch Personen, aktuell und virtuell. Sie bestimmen diese Situationen als soziale und damit die Genese von musikalischer Erfahrung als soziale Erfahrung. Selbst die - nur hypothetisch denkbare - Situation solipsistischer Präsenz kann an dem Faktum der Mitteilung nicht vorbei: In jener „zukünftigen Situation“ (in der eine Erfahrung wirksam werden soll) trete ich mit mir selbst als demjenigen, der in der Vergangenheit Wissen gebildet und abgelegt hat, um es zukünftig wiederzuverwenden (und damit aus einer Wissensanhäufung eine Erfahrung hat werden lassen), in Verbindung. Ich selbst bin inzwischen aber ein anderer geworden. Folglich muß meine „damalige“ Erfahrung wenigstens soviel an Verstehbarkeit beinhalten, daß wenigstens ich selbst - als der inzwischen tatsächlich anders gewordene (das ist völlig unabhängig von meinem Identitätsbewußtsein, daß ich noch immer derselbe bin) - mich noch „in der Situation von damals“ verstehen kann. Das bedeutet nun allerdings auch, daß „ich mich selbst interpretieren muß“. Ja, mehr noch: Um auch die Affektionsvalenz, wenigstens andeutungsweise, und d. h. als Wissen, wieder präsent werden zu lassen, muß ich die damalige Situation, nun mit zusätzlichen Situationsbestimmtheiten, für mich und in mir wieder erstehen lassen, ich muß sie rekonstruieren. Prinzipiell gibt es folglich keinen Unterschied hinsichtlich der Vermittlung meiner Erfahrung an mich selbst und derjenigen an andere Menschen. Der Unterschied besteht lediglich im Bewußtsein dessen, daß ich selbst irgendwann einmal diese Erfahrung gemacht habe. Wiederaufnahme meiner Erfahrung durch mich ist folglich der Modellfall der Erfahrungsvermittlung: Mein damalig sedimentiertes Wissen war niedergelegt worden, um es für zukünftige Handlungssituationen nutzbar machen zu können. Es ist aus Aktionen entstanden, um es für Aktionen nutzen zu können. Der Begriff „Aktion“ deutet auf den interaktionalen und intersubjektiven Charakter des Erfahrungs-machens hin. Ästhetische Erfahrung ist immer nur als soziale Erfahrung machbar, d.h. sie wird immer im sozialen und gesell-

schaftlichen Austausch und als sozialer/gesellschaftlicher Austausch gemacht. Daraus ergibt sich eine grundlegende Folgerung: Will ich *meine* ästhetische Erfahrung *einem anderen Menschen* mitteilen, und zwar in der Weise, daß die Affektion gleichfalls mitschwingt, dann geht ein solches nur über die *gemeinsame Rekonstruktion von* Erfahrungssituationen. Damit wird aber zugleich deutlich, daß I. Vermittlung musikalischer Erfahrung nicht Transplantation heißt, sondern soziale Rekonstruktion und 2. die „Teilung“ von ästhetischen Erfahrung(en) an die gemeinsame Verfügbarkeit über die wirklichen konstitutiven, definatorischen und interpretatorischen Instrumente zur Erstellung ästhetisch geprägter sozialer Situationen und an die Möglichkeit der Herstellung bzw. (Re)Aktivierung eines – wenigstens zeitweiligen – gemeinsamen Lebensbezuges gebunden ist.

Prof. Dr. Hermann J. Kaiser
Sülldorfer Kirchenweg 118 a
2000 Hamburg

Über die Notwendigkeit empirischen Arbeitens

KLAUS-ERNST BEHNE

Hermann J. Kaiser (Hg.): Musikalische Erfahrung : Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. - Essen: Die Blaue Eule 1992. (Musikpädagogische Forschung, Band 13)

1 Ausgewählte Zitate

1.

„In diesem Zustand der physischen und geistigen Ermüdung will sich der Kleinbürger 'an den Melodien des Privatgefühls ergötzen', die er leicht durchschaut und die ihm gesteigerte sinnliche Reize verschaffen.“ (Kneif 1963, S. 31)

Mit welcher Gewißheit kann ein Autor des 20. Jahrhunderts eine solche Aussage über Kleinbürger des 19. Jahrhunderts machen, gilt die Aussage für alle, viele, wenige Kleinbürger? Der Autor hat Glück, er kann sich auf eine Bemerkung Heinrich Heines stützen. Ein schönes Zitat, wir können uns zurücklehnen!

2.

„Die Komposition verwirklicht sich nicht durch Entwicklung, sondern vermöge der Risse. Damit aber dissoziiert sich das musikalische Zeitkontinuum selber. Solche Suspension des musikalischen Zeitbewußtseins entspricht dem Gesamtbewußtsein eines Bürgertums, ...“ (Adorno 1978, 171 ff.)

Mit welcher Gewißheit kann dieser Autor eine so differenzierte Hypothese anstellen die für die Triftigkeit seiner eigentlichen Argumentation nicht ganz unerheblich ist? Gibt es zeitpsychologische Experimente, in denen die Dissoziation operationalisiert und bestätigt wurde, vielleicht sogar an bürgerlichen und nicht-bürgerlichen Versuchspersonen? Der Autor hat Glück: auch wenn es solche Studien natürlich nicht gibt und obwohl unser belegtes Wissen über (musikalisches) Zeitempfinden fast nicht einmal rudimentär genannt zu werden verdient, ist seine Argumentation so überzeugend und brillant formuliert, daß der Gedanke, die Musik Schönbergs und Strawinskys würde sich zeitpsychologisch in der beschriebenen Art unterscheiden, sich mittlerweile als nicht mehr hinterfragter Allgemeinplatz etabliert hat. Wir können uns zurücklehnen, denn

wir verfügen über eine nicht gerade alltägliche (und kaum widerlegbare) reizvolle Argumentationsfigur.

3.

„Insgeheim tendieren große Teile des Publikums dazu, sich von Intensitäts- und Farbwirkungen fesseln zu lassen, statt Motivzusammenhänge zu verfolgen, sich expressiver Gestik reflexionslos zu überlassen und sich mit Interpreten zu identifizieren, statt die Anstrengung eines hörenden Nachvollzugs des Kompositionsprozesses auf sich zu nehmen.“ (Dahlhaus 1979, 14)

Mit welcher Gewißheit weiß schließlich dieser Autor, daß das große Publikum nur durch Intensität und Farben (nicht aber vielleicht auch durch schöne Melodien und vitale Rhythmen?) zu begeistern ist? Durch entsprechende Publikumsstudien? Wir, die wir nicht zu den großen Teilen des Publikums gehören, wissen natürlich, daß wir stets oder doch zumindestens oft den kompositorischen Prozeß hörend nachvollziehen und daß dies als eine zentrale Funktion des Musikerlebens nicht weiter hinterfragt werden muß. Auch dieser Autor hat Glück, seine Behauptung trifft sich gut mit unserem Erwartungshorizont, wir können uns ein weiteres Mal zurücklehnen.

Allen drei Zitaten ist gemeinsam, daß in ihnen Aussagen über das Erleben von Musik gemacht werden, die durch keinerlei empirischen Befund im weitesten Sinne belegt wurden. Zur Verteidigung des ersten Autors muß natürlich gesagt werden, daß entsprechende Experimente oder Befragungen mit Kleinbürgern des 19. Jahrhunderts aus naheliegenden Gründen nicht mehr möglich sind. Allen drei Zitaten ist aber auch gemeinsam, daß ihre Akzeptanz (genauer, die Plausibilität der Schriften, denen sie entstammen), für einen bestimmten Leserkreis vermutlich folgende nicht immer bewußte Wurzeln hat:

- die Autorität der Quelle (bei 1. der Zitierte, bei 2. und 3. die Autoren);
- die Brillanz der sprachlichen Formulierungen;
- die Übereinstimmung der behaupteten Theorien ästhetischen Erlebens mit den beim Leser bereits latent vorhandenen kulturellen Einstellungen (1. und 3.) bzw.

- das Ausmaß, in dem angebotene Argumentationen im weiteren individuellen ästhetischen Diskurs des Lesers anwendbar sind (2.).

II *Ausgewählte Fakten*

Wer selbst empirisch arbeitet oder Ergebnisse empirischer Studien in der Lehre vermittelt, dem bleibt nicht erspart, daß es ihm gelegentlich nach schweißtreibenden Prozessen in der Forschung bzw. Lehre, am Ende munter bis keck entgegenklingt: „Das hätte ich Ihnen gleich sagen können!“ Der kluge Zurufer sieht eine Diskrepanz zwischen dem oft erheblichen Aufwand (der Datensammlung, -auswertung und -interpretation) und einem Ergebnis, das im Rahmen der Erwartung liegt, keinen eigentlichen Neuigkeitswert hat und keiner so aufwendigen Bestätigung bedurft hätte. Wie verhält es sich wirklich?

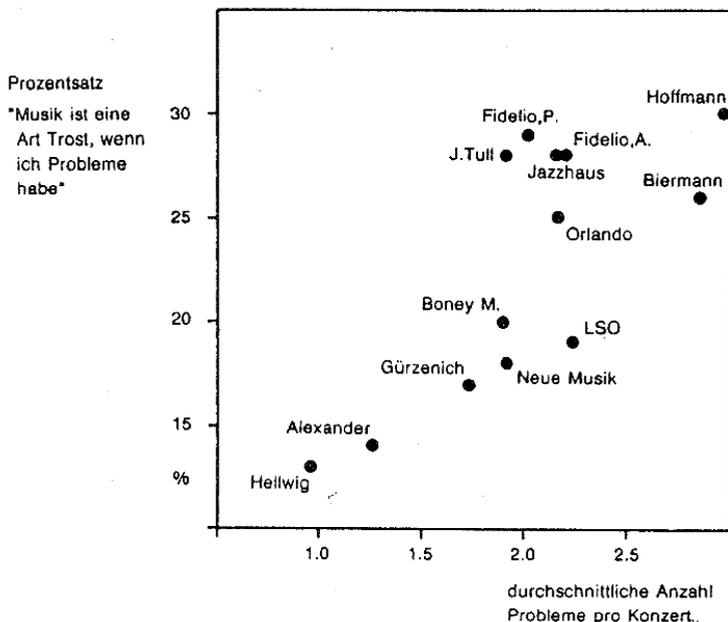
1.

Im Jahre 1898 veröffentlichte Kurt Ebhardt ein Experiment, in dem seine Vpn ein (nicht zu schwieriges) Klavierstück nacheinander jeweils einmal normal und einmal ohne Begleitung (also ohne linke Hand) spielen sollten, und zwar stets im gleichen Tempo. „Die Aussagen der Vp. gingen dahin, daß, wenn von einer Tempoveränderung überhaupt die Rede sein könne, sie höchstens nach der Richtung einer Beschleunigung beim Spiel ohne Begleitung liege“ faßte Ebhardt die Mutmaßungen der Versuchsteilnehmer zusammen. Tatsächlich ergab sich jedoch, daß die Vpn mit großer Regelmäßigkeit die Version ohne Begleitung langsamer spielten. Das verblüffende Ergebnis veranlaßte den Autor zu einer spannenden Hypothese über die „psychische Arbeit“ beim Klavierspiel, die sich in einem Folgeexperiment bestätigen ließ.

2.

In einer Untersuchung ausgewählter Kölner Konzertpublika gingen Dollase, Rösenberg & Stollenwerk (1986) u.a. der Frage nach, in welchem Ausmaß Besucher unterschiedlicher Konzerte Musik zur Kompensation individueller Probleme verwenden, also beispielsweise der folgenden Aussage zustimmen: „Musik ist eine Art Trost, wenn ich Probleme habe.“ Daß Musik in einem so niederen und trivialen Sinne mißbraucht

wird, ist sicherlich nicht nur aus der Perspektive musikalischer Intellektueller am ehesten bei jenen zu erwarten, die es musikästhetisch etwa nur bis zu Maria Hellwig oder Peter Alexander gebracht haben. Die Ergebnisse der Autorengruppe stellen unserer private Musikpsychologie so gehörig auf den Kopf, daß man ernsthaft fragen muß, warum unsere diesbezügliche Beobachtungsgabe so schlecht ausgeprägt ist.



3.

In einem eigenen Videoexperiment (Behne 1990) sahen die Vpn ein knapp 20minütiges unkonventionell inszeniertes Video mit dem 2. Klavierkonzert von Eugène d'Albert oder hörten lediglich die Musik von Tonband. Entgegen allen naheliegenden und vernünftigen Erwartungen zeigte sich in einem nachfolgenden Gedächtnistest, daß „musikalische Experten“ in der – ablenkenden – Video-Bedingung mehr von der vorgespielten Musik erinnerten als in der Audio-Bedingung. Die Vpn wurden weiterhin gefragt, welche Zuschauergruppen auf ein solches Video wohl eher positiv oder negativ reagieren würden. Auch hier ergab sich ein Hiatus zwischen den Theorien im Kopf der Vpn und ihrem tatsächlichen Verhalten: „musikalische Experten“ beurteilten das Video tenden-

ziell positiver als musikalische Laien, obwohl sie selbst gegenteilige Annahmen über die Akzeptanz dieses Videos hatten¹.

Natürlich sind diese Beispiele einseitig ausgewählt, es liegt in der Natur des Überraschenden, daß es nicht häufig sein kann, obwohl die Zahl der erwartungskonträren Befunde in der Musikpsychologie nicht gerade gering ist, wobei möglicherweise gerade jene Ergebnisse, die uns überraschen, für die jeweilige Argumentation besonders wichtig sind. Es stellen sich an dieser Stelle vorrangig zwei Fragen:

- Wie oft liegt der gesunde Menschenverstand, die sog. Alltagspsychologie, bei der Einschätzung psychischer Ereignisse richtig, wie oft hätte man sich ein Experiment, eine Befragung sparen können und stattdessen den Nachbarn konsultieren sollen?²
- Gibt es bestimmte Bereiche, die alltagspsychologisch schwieriger einzuschätzen sind als andere?

Die erste Frage läßt sich zumindestens für den Bereich der Lernpsychologie im Ansatz beantworten. John P. Houston (1985) wählte 21 gut belegte lernpsychologische Prinzipien aus und formulierte sie dergestalt, daß psychologische Laien durch Beantwortung einer multiple-choice Frage ihr alltagspsychologisches Wissen unter Beweis stellen konnten. In zwei Studien mit Teilnehmern sehr unterschiedlicher Vorbildung ergab sich, daß etwa 3/4 (71 % bzw. 76 %) der ausgewählten lernpsychologischen Probleme mehrheitlich (sign.) richtig eingeschätzt wurden, in einem Fall die überwiegende Mehrheit eine falsche Position vertrat und bei den übrigen Beispielen sich kein klares Bild ergab³.

Ein Sieg für die Alltagspsychologie? Wohl kaum, eher ein naheliegendes, weitgehend vorhersagbares Ergebnis! Daß die Alltagspsychologen keine schlechten Psychologen seien, wird ja von der akademischen Psy-

1 Es gibt bisher sehr wenige musikpsychologische Studien, in denen Annahmen der Vpn über die Ergebnisse des jeweiligen Experimentes untersucht wurden. Palmquist (1987) fand in einem musikalischen Zeitschätzexperiment, daß die von den Vpn vermutete Korrelation zwischen der Bewertung und der geschätzten Dauer der Musik sich durch die Daten nicht bestätigen ließ.

2 Dieses Prinzip wird teilweise in der Wählerforschung praktiziert, wenn nicht nach dem eigenen Wahlverhalten sondern nach dem mutmaßlichen Wahlausgang gefragt wird.

3 über die potentiellen Ergebnisse geplanter Experimente anstatt sie durchzuführen abstimmen zu lassen, ist natürlich auch eine - allerdings fragwürdige - Form der Empirie!

chologie immer wieder betont. Es wäre schon recht eigenartig, wenn Phänomene, die wir alltäglich an uns und anderen beobachten (Lernen, Vergessen), sich in Wirklichkeit ganz anders verhielten. Entscheidend ist nun aber nicht, ob die alltagspsychologische Trefferquote bei 51 % oder 99 % liegt - vielleicht ist 75 % ein realistischer Wert -, entscheidend ist, daß wir vorab nicht wissen, ob ein jeweils interessierendes Problem von einem Einzelnen oder einer Gruppe vorhersagbar ist oder nicht. Wir können - naheliegenderweise - nicht wissen, wann wir überrascht werden,

Noch weniger wissen wir, in welchen Bereichen menschlichen Verhaltens wir gute oder schlechte Alltagspsychologen sind. Wenn wir uns aber vergegenwärtigen, daß Lernen und Vergessen vermutlich besser beobachtbar und beschreibbar sind als Musikerleben, dann spräche einiges dafür, daß bei Experimenten zur Musikrezeption häufiger erwartungskonträre Ergebnisse zu beobachten sind. Hinzukommt, daß die meisten Menschen über Lernen und Vergessen mehr und differenziertere alltagspsychologische Theorien entwickelt haben als über das Erleben von Musik. Die schlechtesten Alltagspsychologen sind wir vielleicht in dem Bereich, in dem wir uns selbst am wenigsten gut beobachten können, vermutlich im Bereich des Zeiterlebens.

Man wird für die vorliegende Argumentation realistischerweise davon ausgehen können, daß es im Bereich des Musikerlebens zu 20 bis 50 % überraschende Ergebnisse gibt, bei denen wir an die Grenzen unserer alltäglichen Musikpsychologie stoßen, aber - und das ist das entscheidende Faktum - wir wissen nicht, welches diese 20 bis 50 % sind. Nun bleiben diese nicht vorhersagbaren Themen, Hypothesen individuell keine weißen Flecken, wir sagen nicht oder selten „Das weiß ich nicht“ oder „Darüber kann ich mir kein Urteil erlauben“. Wir neigen vielmehr dazu, diese weißen Flecken zu besetzen und zwar mit Mutmaßungen über Sachverhalte, über die wir sinnvollerweise überhaupt keine Aussagen machen könnten, mit Mutmaßungen, die unsere eigene Sicht der kulturellen Szene in der Regel bestätigen. Dabei unterlaufen uns (d.h. den über kulturpsychologische Phänomene reflektierenden Intellektuellen) Absurditäten, die kaum glaubhaft erscheinen, wie der folgende -verkürzt und vergrößert formulierte - Sachverhalt deutlich macht:

Der „Kitschmensch“ (ein Ausdruck von L. Giesz) interessiert sich für Kitsch, kaum aber - wie ich vermute - für die Psychologie des Kitsches. Dafür interessieren sich nur jene, die Kitsch selbst ableh-

nen, keinen Kitsch besitzen, Kitsch kaum jemals „angemessen“ erleben und - was am wichtigsten ist - kaum Kitschmenschen persönlich kennen oder mit ihnen Umgang pflegen! Der Prozeß des Kitscherlebens (wie ästhetisches Erleben überhaupt) ist zweifellos kaum beobachtbar und nur bedingt verbalisierbar. Wie kann nun jemand, der keinen Kitsch hat, kaum Gelegenheit hat, ihn konzentriert zu erleben und kaum Menschen kennt, die ihn intensiv und lustvoll genießen, über ohnehin kaum beobachtbare Prozesse bei diesen Menschen psychologische Aussagen machen?

Natürlich ist dies nicht möglich, aber die Verbreitung und Beliebtheit von Aussagen über „das große Publikum“, über Schlagerfreunde oder Jazzfans, also jeweils von Aussagen über das Musikerleben von selbst nicht geschätzter Musik bei Menschen, die man gar nicht oder wenig kennt, macht deutlich, daß diesbezügliche Mutmaßungen eine ganz andere und sehr wichtige Funktion haben, nämlich die eigene - zumeist gehobene - soziokulturelle Position zu festigen und in einem günstigeren Licht erscheinen zu lassen, sich selbst zu erhöhen. Pierre Bourdieu (1982) hat wohl am nachhaltigsten dokumentiert, daß und wie kulturelle Güter und Aktivitäten benutzt werden, um soziales Prestige zu demonstrieren. Mir scheint, daß Behauptungen über das Musikerleben anderer Menschen (es sind zumeist Denunziationen) auch in einen solchen Katalog soziokulturell ausgrenzender Merkmale aufzunehmen wären.

III Die beiden Kernprobleme der Empirie

Natürlich ist es legitim und notwendig, über kulturpsychologische Phänomene der Vergangenheit, etwa die Entstehung des Kitsches im 19. Jahrhundert zu arbeiten, Mosaiksteine zu sammeln und zu versuchen, sie zu einem schlüssigen Bild zu kompilieren, wie das beispielsweise in dem anregenden Artikel T. Kneifs geschehen ist. Fragwürdig erscheint es mir aber, sich dabei allzusehr auf die „schönen“ Formulierungen geistreicher Zeitgenossen zu verlassen, sie könnten ja schließlich auch jenen soeben beschriebenen deformierenden Interpretationsmechanismen unterliegen, die sicherlich immer dann wirksam werden, wenn wir über die Psyche uns fernstehender Teilkulturen reflektieren.

Anders ist es natürlich, wenn wir uns der Gegenwart zuwenden und damit einer so außerordentlich heterogenen Kultur, wie es sie so wider-

sprüchlich und vielfältig wohl nie zuvor gegeben hat. Wer sich über Kultur äußert, ergreift allzuoft auch Partei, Adorno für Schönberg, Dahlhaus gegen die Improvisation, andere für oder gegen die Postmoderne. Keine Frage, daß es für jene, die sich hauptberuflich mit Kultur beschäftigen, gewissermaßen eine innere Verpflichtung gibt, Farbe zu bekennen, ihnen fragwürdig erscheinende Entwicklungen zu kritisieren. Ebenso selbstverständlich erscheint mir aber die Verpflichtung, daß für den kulturellen Diskurs dort, wo empirische Forschung möglich ist, diese auch realisiert bzw. auf sie Bezug genommen wird. Eine vernünftige -, aber zugleich auch utopische Forderung, gibt es doch um ein Vielfaches mehr empirisch zugängliche Fragestellungen als entsprechend realisierbare Forschung. Man wird – auch unter der Annahme einer sich wandelnden Hochschulbesetzungspolitik – davon ausgehen müssen, daß nicht alle empirische Forschung, die methodisch möglich erscheint, von den Kapazitäten her realisierbar ist.

Wenn man andererseits einzelne empirische Studien für sich betrachtet, wird man selbstverständlich auch in ihnen zahlreiche nicht belegte Aussagen in der Art der eingangs ausgewählten Zitate finden. Eine lückenlose, in jedem Teilschritt empirisch abgesicherte Argumentation ist nicht möglich. Wer angesichts dieser Erkenntnis nun „empirisch die Augen schließt“, verhält sich wie der Patient eines Augenarztes, der –über seine eingeschränkte Sehkraft informiert – sich entscheidet, die Augen zu verschließen, da eine 80%ige Sehschärfe ja niemals ein richtiges Abbild der Realität vermitteln kann, Sowenig wie ein Mensch jemals „absolut“ scharf sieht, so wenig ist empirische Forschung objektiv, liefert sie ein „richtiges“ Abbild der Realität. Empirie ist eine spezifische Form von spekulativer Reflexion: die Empirie setzt der Spekulation orientierende Pfähle, schafft erwartete und unerwartete Markierungen, die sich erst durch eine nachträgliche Deutung zu einem stimmigen Bild anordnen lassen, – sofern sich nicht die Notwendigkeit ergibt, Ergebnisse als rätselhafte unerklärt stehen zu lassen. Zu groß ist für manchen Autor die Versuchung, seine Ergebnisse so zurecht zu interpretieren, daß am Ende eine überzeugende Deutung steht. Empirie ist auch ein sich Reiben an sperrigen Befunden, die nachdenklich machen, wie objektiv Beobachtungen der zeitgenössischen Kultur überhaupt sein können.

Das zweite Problem der Empirie ist die ebenfalls fast utopisch anmutende Forderung nach Validität der Aussagen. Experimente finden in

der Regel nicht in natürlichen Situationen statt, sondern unter vielgescholtenen Laborbedingungen, Befragungen stützen sich auf ausgeprägte introspektive Fähigkeiten seitens der Befragten, Kreuze in einem Fragebogen sind nicht identisch mit psychischen Prozessen. Die Situation des Empirikers läßt sich mit jener eines Höhlenbewohners vergleichen, der die Schatten an einer Wand beobachtet. Es sind die Schatten seiner Versuchspersonen, das sie verursachende Feuer ist das dem Empiriker zur Verfügung stehende Instrumentarium. Natürlich weiß der Beobachter, daß die Schatten (eine Zahlenkolonne, die Kurve eines Hautwiderstandsmeßgerätes) kein getreues Abbild der Person (der psychischen Prozesse) sind, aber aus der Tatsache, daß Personen und Schatten sich synchron bewegen, kann er mit einiger Übung einigermaßen verlässliche Schlüsse auf Ort, Gestalt und Bewegungen der betreffenden Person (und damit auf die relevanten psychischen Prozesse seiner Vpn) ziehen. Kein vernünftiger Beobachter wird die Augen schließen, weil er „nur“ Schatten sieht, sondern er wird vielmehr versuchen, seine Fähigkeiten in der Kunst des Schattendeutens zu optimieren. Das Verhältnis von Schatten und zugehörigem Objekt ist durch einfache geometrische Prinzipien beschreibbar, jenes von Fragebogen und zu untersuchenden psychischen Vorgängen der befragten Person erheblich komplexer. Empirische Forschung ist natürlich nicht objektiv, lediglich Teilschritte sind objektivierbar. Die Qualität empirischer Forschung als einer Schattendeutekunst im oben beschriebenen Sinne bemißt sich auch daran, in welchem Ausmaß einführende, hermeneutische Fähigkeiten sich bei der Analyse der Daten entfalten.

Musikästhetische Texte ohne impliziten Bezug zu Prozessen des Musikerlebens sind kaum denkbar. Akzeptiert man den Piagetschen Ansatz, daß man über das Denken, über menschliche Erkenntnis auch dadurch etwas erfahren kann, daß man die Anfänge des Denkens in der kindlichen Psyche untersucht, so wird deutlich, daß etwa die in einem Fragebogen ermittelte Zustimmung eines pubertierenden Knaben auf die trivial anmutende Aussage „Singst du oft mit, wenn du Musik hörst?“ uns durchaus wichtige Hinweise auf unsere gegenwärtige Kultur des Musikerlebens geben kann, etwa auf den Aspekt der Körperlichkeit. Stellt man die gleiche Frage auch Gleichaltrigen beispielsweise in den USA, so erhält man letztlich Hinweise auf Nuancierungen des Umgangs mit Musik innerhalb der sog. westlichen Zivilisation, gegebenenfalls auch über diesbezügliche Universalien.

IV *Kritik des Poetischen (am falschen Ort)*

Wenn man nicht der Auffassung ist, daß Musikwissenschaft sich nur mit Komponisten beschäftigen sollte, zu denen wir bereits einen Abstand von einer oder zwei Generationen haben⁴ und wenn man sich darüber freut, daß die Musikwissenschaft dort, wo sie den Blick auf die Gegenwart richtet, sich natürlich nicht nur mit der Sphäre der Kunstmusik als einer der existierenden Teilkulturen sondern mit allen Erscheinungsformen der zeitgenössischen Musikkultur auseinandersetzt, wenn man also dies alles positiv als gegeben ansieht, muß man sich die spezifischen Schwierigkeiten vergegenwärtigen, die sich bei einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Kultur der Gegenwart zwangsläufig ergeben. Notwendig sind - methodisch vergleichsweise unproblematisch - Sammlung, Sichtung und Ordnung dessen, was heute unter welchen Bedingungen musikalisch produziert wird. Viele Texte gehen natürlich darüberhinaus, wollen für einen Komponisten Partei ergreifen, für komplexe, rätselhafte Werke Zugangsmöglichkeiten aufweisen, über Entstehungsprozesse von Musik informieren. Nicht wenige Texte gehen aber noch einen Schritt weiter und wollen erklären, beispielsweise, warum die Musik der Gegenwart so heterogen, zerrissen ist, warum die Postmoderne verwerflich bzw. notwendig sei, warum die Rockmusik den Untergang abendländischer Kultur signalisiere. Man wird bei allen diesen Texten stets - explizit oder implizit - Annahmen über die Rezeption von Musik finden, aber kaum einen Bezug auf empirische Ergebnisse. Da wir *in* dieser Musikkultur stehen, zumeist aber nur einen kleinen Teil dieser Kultur wirklich aus eigener Anschauung kennen, ist die Gefahr nicht von der Hand zu weisen, daß unsere musikpsychologischen Mutmaßungen durch die oben beschriebenen Mechanismen verzerrt werden, daß wir den musikalisch Andersdenkenden in seinem Erleben denunzieren, um unsere eigene Position zu rechtfertigen. Zu groß ist in dieser Situation die Versuchung, das Fehlen von Fakten oder Argumenten durch die Fülle des verbalen Wohllauts zu verschleiern.

Durch das prägende Vorbild zweier besonders sprachmächtiger musikwissenschaftlicher Autoren deutscher Zunge hat sich in solchen Texten eine gehobene Kultur des Schreibens entwickelt, des Poetisierens und Brillierens, der intelligenten Metaphern und der (gezielt?) rätselhaft-

4 So H. Beeker in einem Interview in „DIE WELT“ vorn 14. August 1970.

ten Formulierungen. Solche Texte können in Einzelfällen zweifellos für Musik motivieren und dadurch ein wichtiges didaktisches Mittel sein, Je nachdem, ob die Texte mit dem Status eines Essays kokettieren oder Wissenschaftlichkeit beanspruchen, stellt sich die Frage, ob ihre literarischen Qualitäten nicht die Schwäche der empirisch nicht untermauerten Argumentation kaschieren, ob die Rätselhaftigkeit von ästhetischen Objekten mit der Rätselhaftigkeit des Schreibens über sie verwechselt wird. Die „Verfransung“ der Künste mit der Reflexion über sie erscheint mir als ein grundlegendes Mißverständnis: wer sich sein Werkzeug beim Poeten ausleiht, gesteht ein, daß sein wissenschaftliches Rüstzeug nicht ausreicht. Ich räume gern ein, daß sich so verstehende „wissenschaftliche“ Texte anregend sind, aber Anregung ist nicht zentrale Funktion von Wissenschaft, eher eine der Künste! Wenn das Schreiben über ästhetische Phänomene selbst zum ästhetischen Ereignis geworden ist, wechselt der Wissenschaftler in das Lager der Künstler. Das ist legitim, solange er nicht beansprucht, daß seine Kunst Wissenschaft sei. Wenn ein poetisierender, brillierender Text darüberhinaus noch Partei ergreift, also oft gegen die Kultur anderer gerichtet ist, so droht er in dem Moment unredlich zu werden, wo die Unterschiede zwischen Wissenschaft und Essayismus verwischt werden, wo der Status von Wissenschaft zum geliehenen Scheinargument wird. Es gibt für Kulturwissenschaftler eine gewisse Legitimität (und naheliegende Motivation) auch Essayist zu sein, aber es gibt vor allem die Notwendigkeit, beide Tätigkeiten deutlich zu trennen. In diesem Sinne verstehe ich empiriegeleitete Reflexion -mehr kann Wissenschaft in diesem Zusammenhang nicht sein - über die zeitgenössische Kultur als ein Werkzeug der Kritik, als eine Chance zur Redlichkeit des Sprechens über Kultur. Begreift man „Schönheitskult“ mit C. Borgeest (1977, S. 207) als „eine sublimierte Form permanenten Bürgerkrieges“, so sind Mutmaßungen über das Musikerleben anderer eine spezielle, vielleicht (weil von den Betroffenen kaum widerlegbar) die infamste Waffe in diesem Krieg.

Literatur

Th. W. Adorno, 1978: Philosophie der Neuen Musik. Frankfurt/M.

K.-E. Behne, 1990: Musik im Fernsehen – Leiden oder Lernen. Auditives und audiovisuelles Musikerleben im experimentellen Vergleich. Rundfunk und Fernsehen 38(2), 222-241.

- C. Borgeest, 1977: Das sogenannte Schöne. Frankfurt/M.
- P. Bourdieu, 1982: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.
- C. Dahlhaus, 1979: Was heißt Improvisation?. In: Improvisation und neue Musik, hrsg. v. R. Brinkmann, Mainz, 9-23.
- R. Dollase, M. Rösenberg & H. J. Stollenwerk, 1986: Demoskopie im Konzertsaal. Mainz.
- K. Ebbardt, 1898: Zwei Beiträge zur Psychologie des Rhythmus und des Tempos. Zeitschr. f. Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane 18, 99-154.
- J.P. Houston, 1985: Untutored lay knowledge of the principles of psychology: Do we know anything they don't? Psychological Reports 57, 567-570.
- T. Kneif, 1963: Die geschichtlichen und sozialen Voraussetzungen des musikalischen Kitsches. Deutsche Vierteljahresschrift für Literatur- und Geisteswissenschaft 37, 22-44.
- J.E. Palmquist, 1987: Perceived time and music preference by music and nonmusic majors. Diss. Univ. of Texas at Austin (DA 8717506).

Prof. Dr. Klaus-Ernst Behne
Meisenweg 7, Schloß Ricklingen
3008 Garbsen I

Plädoyer für den Mittelwert Oder: Was kann denn der Mittelwert dafür, daß er so praktisch ist?

REINER NIKETTA

*Hermann J. Kaiser (Hg.): Musikalische Erfahrung : Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. -
Essen: Die Blaue Eule 1992. (Musikpädagogische Forschung. Band 13)*

I.

Im Jahre 1974 erschien in der „Forschung in der Musikerziehung“ ein Beitrag von Jost mit dem eindrucksvollen Titel „Über den Fetischcharakter des Mittelwerts“. Josts Argumente gegen die Mittelwertsverwendung beziehen sich vor allem auf musikpsychologische Experimente, die eine Form des Semantischen Differentials (bei Jost Polaritätsprofil genannt) verwenden und als organismische Variablen lediglich das Kompetenzniveau einbeziehen. Ausgehend von der „Prämisse, daß es den von der Musikpsychologie inaugurierten *typischen* (kursiv gedruckt, R.N.) Musikhörer¹ nicht gibt“ (S. 102), unterbreitet Jost fünf Vorschläge, die sich auf die Skalenauswahl, auf die Verwendung des Mittelwerts, auf die externe Validität (Stichprobenauswahl), auf Auswertungsmethoden und auf den Einbezug organismischer Variablen (z.B. „Sozialdaten“) beziehen.²

Dieser Artikel wurde positiv rezipiert und wird gern zitiert; er hat die deutschsprachige empirische Forschung im Bereich der Musikpsychologie und Musikpädagogik sicherlich beeinflusst und zu einem gewissen Methodenparadigma, der Anwendung der Clusteranalyse, geführt. Gleichzeitig kann er als Indikator eines unspezifischen Unbehagens an quantitativer und/oder nomothetischer Forschung interpretiert werden. Im folgenden soll eine Verteidigung des Mittelwerts und damit der nomothetischen Methode versucht werden. Es wird postuliert, daß bei der Anklage möglicherweise von falschen Annahmen ausgegangen wird, und es sollen die methodologischen Prinzipien und Konsequenzen verdeutlicht werden.

1 Das ist die „Seinsverbundenheit des Schreibens“: Selbstverständlich würden wir heute „MusikhörerIn“ lesen können.

2 Jost übernimmt zum Teil die Argumente, die Wellek (1969) gegen seine Dissertation (Jost, 1967) vorbrachte.

II.

Gleich zu Anfang soll ein Mißverständnis ausgeräumt werden: Jost begreift ein wenig pathetisch den arithmetischen Mittelwert (also nicht den Median oder Modus, R.N.) als „Inbegriff großer Mengen von anonymen, geschichtslosen und dementsprechend beliebig austauschbaren Individuen“ (S. 103). Dies läßt die Sorge anklingen, daß der Mensch nicht in seiner Person und Einzigartigkeit erfaßt wird. Es sollte aber hinlänglich bekannt sein, daß nicht *der* Mensch quantitativ erfaßt wird, sondern daß Eigenschaften erfaßt werden sollen. Im übrigen können in der sozialwissenschaftlichen Forschung nicht nur Menschen, sondern auch Gruppen, Organisationen, Gesellschaften usw. als Merkmalsträger fungieren. Wie in den Naturwissenschaften gilt: Nicht das Objekt per se, in diesem Fall der Mensch, ist meßbar, sondern lediglich Eigenschaften können gemessen werden. Welche Eigenschaften nun erfaßt werden sollen, hängt von der Fragestellung und somit von dem theoretischen Hintergrund ab.

III.

Welche Folgen hatte der Beitrag von Jost? Ein kursiver Überblick über die Forschungsberichte in der „Musikpädagogischen Forschung“ läßt annehmen, daß er Folgen für Präferenzuntersuchungen hatte, ansonsten eher: „Business as usual“. Inwieweit der Beitrag parallel zur vermehrten Anwendung idiographischer, qualitativer Methoden³ verläuft, sei dahingestellt. Allerdings: in den meisten Untersuchungen, also auch in denen mit einer positiven Rezeption des Jostschen Beitrags, werden an irgendeiner Stelle Mittelwerte berechnet und berichtet. Der Mittelwert wird also weiterhin gebraucht, warum?

Stellen wir uns vor, daß wir eine kleine Untersuchung durchgeführt haben, in der wir 100 Personen jeweils 5 Fragen zu Musikpräferenzen vorgelegt haben plus einigen zusätzlichen demographischen Angaben.⁴ Das „empirische Relativ“ soll dann aus 1000 Angaben

3 Das „Geisteswissenschaften-Imperium schlägt zurück“, in Anlehnung an einen Filmtitel.

4 Die folgenden Ausführungen folgen der Argumentation von Kriz & Lisch (1988, S. 19 ff).

bestehen. Wir können natürlich die Fragebogen Antwort für Antwort durchgehen, aber bald werden wir uns fragen: „Was kam jetzt eigentlich heraus?“, in Diskussionen werden wir gefragt werden, ob wir nicht kurz das Wesentliche zusammenfassen können. Wir sind also in der Regel gezwungen, *Informationen zu reduzieren*. Durch Meßverfahren wird das empirische Relativ in ein numerisches Relativ überführt, durch Informationsreduktion über statistisch-mathematische Verfahren kann dann das erhaltene numerische Ergebnis mittels Interpretation in ein empirisches Ergebnis, in eine Aussage, überführt werden. Es sei vermerkt, daß auch andere Informationsreduktionsarten möglich sind, beispielsweise eine hermeneutische Informationsreduktion, die aber in Hinblick auf ihre Intersubjektivität problematisch sind.

Ein geeignetes statistisches Maß zur Informationsreduktion, ohne daß der Verlust zu groß wird, stellt das arithmetische Mittel dar. Dieser Parameter hat den Vorteil, daß - wie in Einführungsbüchern zur Statistik nachzulesen ist - die Summe der Abweichungen gleich Null ist und die Summe der quadrierten Abweichungen ein Minimum ergibt. Dies bedeutet: Bei Fehlen weiterer Variablen stellt das arithmetische Mittel die beste Schätzung dar! Über das arithmetische Mittel und ein Streuungsmaß (am besten Standardabweichung) können zudem (relativ symmetrische unimodale) Verteilungen am besten beschrieben werden.

In der Regel sind wir nicht primär an univariaten Auszählungen interessiert, sondern versuchen, Zusammenhänge oder Unterschiede zwischen Variablen zu erkennen bzw. zu erklären. Mit anderen Worten: Wir wollen „Varianz aufklären“. Varianz aufklären läßt sich allerdings nur, wenn die Werte auch streuen; insofern sind Werte auch an Extrempositionen interessant. Der Anklagepunkt, daß der Mittelwert alle gleich macht, zielt also ins Leere.

IV.

Es werden die Kriterien bemängelt, die bei der Zusammenstellung der Skalen für das Semantische Differential verwendet werden. So wird empfohlen, auch Skalen mit hoher Streuung zu verwenden. Hierzu sei anzumerken: In der ursprünglichen Form versuchten Osgood, Suci und Tannenbaum (1957), ein standardisiertes Instrument zu konstruieren,

das die konnotativen Bedeutungen von Konzepten aller Art erfassen sollte. Diese Strategie ist umstritten, so daß auch versucht wird, bereichsspezifische Differentiale mit denotativer Bedeutung zu konstruieren. Die Konstruktion derartiger spezieller Semantischer Differentiale ist sehr aufwendig, die hierfür notwendigen Voruntersuchungen werden in der Regel nicht durchgeführt. Vor allem in musikpsychologischen Untersuchungen ist nicht klar, ob es sich nicht nur lediglich um eine Ansammlung von mehr oder weniger willkürlich zusammengestellten bipolaren Ratingskalen handelt. Die Aussagekraft derartiger Ratingskalen, die unter der falschen Flagge des Meßinstruments „Polaritätsprofil“ segeln, bleibt fragwürdig. Dies ist aber weder der Methode noch dem arithmetischen Mittel anzulasten.

Über das Semantische Differential erhalten wir in der Regel eine dreimodale Datenmatrix (Konzepte x Skalen x Urteilst Personen). Mir sind mit ganz wenigen Ausnahmen keine Untersuchungen bekannt, in denen diese Rohdatenmatrix simultan analysiert wurde, d.h. mit dreimodalen Faktoren- oder Clusteranalysen. Die Daten werden daher üblicherweise auf eine bimodale Struktur reduziert. Dies geschieht über Mittelwertbildung auf einer der drei Dimensionen.⁵ Also auch in diesem Falle kann auf den arithmetischen Mittelwert nicht verzichtet werden.

Durch diese dreimodale Datenmatrix bedingt, muß bei der Konstruktion eines Semantischen Differentials entschieden werden, ob eher die Analyse der Konzepte oder eher die Analyse der Urteilst Personen im Vordergrund steht. Mit anderen Worten: Haben wir es mit einer objekt- oder mit einer personenzentrierten Skalierung zu tun? Die Kriterien sind unterschiedlich: Bei der Konzeptanalyse steht die Sensitivität der Skala im Vordergrund, der Intraklassenkoeffizient sollte möglichst hoch sein, d.h. die Skalenwerte sollten eine geringe Streuung aufweisen. Bei der Analyse der Urteilst Personen sollte hingegen die „Trennschärfe“ (im Sinne der Itemanalyse) möglichst hoch sein (vgl. hierzu Schäfer & Fuchs, 1975).

Für den Vergleich von Mittelwertsprofilen (!) wird der Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient als problematisch angesehen. Dies ist aus der Sichtweise eines Mittelwertgegners bzw. einer Mittelwertgegnerin

5 Ab und zu sind auch wundersame Personenvermehrungen zu beobachten: Wenn beispielsweise das Interesse der dimensional Struktur der Skalen gilt, dann werden die Skalen für die unterschiedlichen Konzepte einfach „angehängt“.

auch plausibel, da ja die Kovarianz als Summe der Produkte der Abweichungen von den jeweiligen Mittelwerten der beiden Meßwerte definiert ist. Es ist aber korrekt, wenn darauf hingewiesen wird, daß der Korrelationskoeffizient nur die Ähnlichkeit von Profilverläufen, aber nicht von Profilhöhen und Profilstreuungen berücksichtigt. Aber auch die unterschiedlichen Distanzmaße sind nicht unproblematisch, so daß die Wahl des jeweiligen Maßes immer von der Hypothese abhängt und begründet werden muß.

V.

In vielen Kritiken wird die externe Validität⁶ von Untersuchungen bemängelt, da die meisten Untersuchungen nur mit studentischen Versuchspersonen durchgeführt werden, so daß der wissenschaftliche Wert in Frage zu stellen sei. Hierzu ist anzumerken:

1. Es wird nicht zwischen deskriptiven und theorietestenden Untersuchungen unterschieden.
2. Untersuchungen wie beispielsweise von Jost (1976) sind deskriptiv, sie sind im optimalsten Falle gültig für die untersuchten Personen und können in keinsten Weise verallgemeinert werden, da sie auf keiner Stichprobenziehung basieren.
3. Experimentelle Untersuchungen dienen lediglich der kritischen Überprüfung von aus Theorien abgeleiteten Hypothesen, die singulären Aussagen von Experimenten dürfen daher nicht verallgemeinert werden, so daß das Konzept der externen Validität nicht greift. Wir haben es im optimalsten Falle lediglich mit vorläufigen Bestätigungen zu tun. Davon abgesehen wird die Rolle der statistischen Signifikanztests falsch interpretiert, wenn diese in Richtung auf eine Generalisierung interpretiert werden, schließlich haben wir es mit einer „unbekannten Population“ zu tun (vgl. Hager, 1987).

Die Abneigung gegen Mittelwerte bei experimentellen Untersuchungen basiert also möglicherweise auf einem Mißverständnis über die

6 Es wird von der Annahme ausgegangen, daß bei nur genügend großer Kontrolle die Ergebnisse auf andere Personengruppen und Bedingungen verallgemeinert werden können.

Funktion eines Experiments. Es sei erinnert, daß nomologische Hypothesen am besten mittels der experimentellen Methode überprüft werden können: Wir testen in der Regel (unspezifische) Unterschiedshypothesen, die am besten über Mittelwertsunterschiede dokumentiert werden können. Hierbei sollte die Varianz zwischen den Gruppen oder Situationen maximiert und innerhalb der Gruppen/Situationen minimiert werden. Ein ungeeignetes Meßinstrument mindert aber die interne Validität eines Forschungsdesigns.

Die experimentelle oder quasi-experimentelle Überprüfung nomologischer Hypothesen bedeutet auch eine Abkehr von einem holistischen Weltverständnis, denn es können jeweils nur Aspekte von Theorien überprüft werden, da die Anzahl von logisch ableitbaren Hypothesen aus einer Theorie unbegrenzt ist (zur Diskussion des Verhältnisses zwischen Theorie und experimenteller Methode vgl. Gadenne, 1984; Irle, 1975; Schulz, Muthig & Koepler, 1981). Experimente ohne Theorien sind allerdings sinnlos, aber auch dies ist nicht der experimentellen Methode und dem Mittelwert anzulasten, sondern dem Anspruchsniveau der jeweiligen „scientific community“.

VI.

Die Vorbehalte gegenüber dem Mittelwert sind in dem Rahmen zu sehen, daß seit einiger Zeit in der Kunst- und Musikpsychologie, auch wenn sie empirieorientiert betrieben wird, Unbehagen an der experimentellen Methode geäußert wurde. (z.B. Lindauer, 1981; Schuster, 1985). Insofern ähneln diese Einwände der bekannten Methodendiskussion aus der Sozialpsychologie (Ring, 1967; McGuire, 1967). Experimentelle, möglicherweise sogar generell kausalanalytische Untersuchungen, scheinen dem Forschungsgegenstand nicht gerecht zu werden. Schuster (1985) und in gewisser Weise auch Lindauer (1981) sprechen sich zum Beispiel für eine vergleichende Methode aus, wie sie in der Kunstwissenschaft üblich sei (dagegen z.B. Höge, 1984). Die Vorschläge dieser Autoren zielen auf eine mehr oder weniger empirisch-phänomenologische Deskription ästhetischer Urteilsbildung hin. Es wird hierbei aber übersehen, daß auch für singuläre Aussagen Beobachtungstheorien gebraucht werden und Hypothesen vorhanden sind, die die Auswahl der

theoretischen (!) Begriffe und der Fragestellung steuern.⁷ Ansonsten kann auch in diesem Fall die Reduktion von Basisaussagen auf weitere Basisaussagen in einem infiniten Regreß münden (vgl. Münch, 1972), da eine totale Beschreibung mit einer Varianzaufklärung von 100 % wohl kaum möglich ist.

Des öfteren wird versucht, einen Mittelweg zu beschreiten, indem ein „theoretisches Modell“ entworfen wird. So gibt es beispielsweise eine Vielfalt von Überlegungen zur sozialen und differentiellen Determiniertheit ästhetischer Präferenzen; üblicherweise wird eine Anzahl von als relevant erachteten Faktoren aufgelistet, wobei versucht wird, die Relationen dieser Faktoren in Flußdiagrammen zu veranschaulichen. Als Beispiele aus dem musikpsychologischen Bereich seien Behne (1975), Dollase, Rösenberg und Stollenwerk (1986), Jost (1976), Leblanc (1982, zit. in Schulten, 1990) oder Prince (1972) genannt.⁸ Es sollte allerdings beachtet werden, daß diese Diagramme in der Regel den Status von nicht formalisierten theoretischen Modellen haben und daher eher nur heuristisch brauchbar sind. Hinzukommt, daß weder pfadanalytische Auswertungen, die durch die vermutlich fehlende Rekursivität einiger Variablen kompliziert werden, noch Auswertungen über Strukturgleichungsmodelle in befriedigender Weise vorliegen. Zudem bleiben folgende Probleme ungeklärt:

1. Die Vermischung von Individualdaten und Aggregatdaten bedingt eine Mehrebenenanalyse, deren Methodik und Problematik nicht berücksichtigt werden.
2. Bei einer Durchsicht der teilweise sehr komplexen Variablenschemata kommt der Verdacht auf, daß aus holistischer Perspektive an einem empirizistischen Offenbarungsmodell der Erklärung ästhetischer Präferenzen gearbeitet wird (Albert, 1968; Popper, 1959/ 1966). Dies führt in Zusammenhang mit einem ökologischen Fehlschluß zu einem infiniten Regreß der an der ästhetischen Urteilsbildung beteiligten Variablen. Diese komplexen Modelle sind zudem in der Regel empirisch kaum überprüfbar und daher immunisiert (vgl. Albert, 1966, 1968).

7 „Fragen sind selektiv gerichtet Sie sind Konsequenz bestimmter Hypothesen und Erwartungen ...“ (hie, 1978, S. 15)

8 Die Komplexität und ästhetische Schönheit dieser Diagramme ist sehr unterschiedlich, Ästhetisch befriedigende Flußdiagramme sind bei Brackwede (1983) zu finden.

3. Das Problem der historischen und systematischen Kausalität wird nicht genügend reflektiert:

„Ein Pfad- oder Kausalmodell, das Fixpunkte nur gemäß der zeitlichen Abfolge der 'objektiven' Ereignisse setzen kann, muß in die Irre gehen, ganz abgesehen von Problemen gemittelter Kausalmodelle über eine Population hinweg. Diese Strategie, problematische Sachverhalte in der „Domain“-Forschung aufzuklären, ist untauglich, soweit mit ihr ein Ersatz für die Anwendung erklärungskräftiger Theorien geleistet werden soll.“ (Irlé, 1983, S. 23)

VII.

Schließlich scheint die Unzufriedenheit, durch den fehlenden deterministischen Charakter sozialwissenschaftlicher Theorien nicht aus statistischen Daten individuelles Verhalten vorhersagen zu können, eine Renaissance idiographischer Denkweisen zu fördern. Ein Kompromiß wird in der Anwendung der Clusteranalyse gesehen, die zu einer Beschreibung von „Typen“ ästhetischen Verhaltens führen kann. Beispiele sind bei Bastian (1980), Behne (1986), Jost (1976), Niketta (1986, Typologie von Rockmusikgruppen) oder Schulten (1990) zu finden.

Die Clusteranalyse ist in diesem Kontext insofern eine interessante Methode, da je nach Verfahren alle Stadien von einem einzigen Stichprobenmittelwert bis zu den idiographischen individuellen Werten durchlaufen werden. In der Regel wird dann die Stufe gewählt, deren Clusterergebnis gut interpretierbar ist. Die Clusteranalyse ist sicherlich ein brauchbares Verfahren zur empirischen Erfassung von Typologien. Es muß allerdings bedacht werden, daß die Verbindungen zwischen dem deskriptiven Modell und dem der Clusteranalyse zugrundeliegenden mathematischen Modell nur selten reflektiert werden. Solange die mathematischen Modelle den Daten angepaßt werden („model fitting“) und ein Entscheidungskriterium für die Verfahrensauswahl nicht vorhanden ist, bleiben die Ergebnisse in gewisser Weise beliebig.⁹

9 Die Methodenvarianz von Clusterlösungen ist eine notwendige Voraussetzung für das Vorliegen von interpretierbaren Strukturen (vgl. die Vorgehensweise von Eckes, 1990, S. 117 ff).

Der Verzicht auf eine empirische Überprüfung von Theorien zur ästhetischen Urteilsbildung ist aus erkenntnistheoretischer Sicht unnötig pessimistisch. Hinzukommt, daß es kein Verfahren gibt, aus den singulären Aussagen deskriptiver Untersuchungen logisch allgemeiner theoretische Aussagen abzuleiten (Popper, 1959/1966; Vetter, 1967). Auch die aus Clusteranalysen intuitiv gewonnenen kausalen Hypothesen bedürfen einer experimentellen Überprüfung. Die Bemerkung von Bastian (1983), daß erst nach Sichtung des empirischen Materials formulierte Hypothesen wissenschaftstheoretisch vorteilhaft seien, ist wissenschaftstheoretisch zumindest naiv: Diese sind von ihrem Status her nicht besser als Hypothesen, die mir im Traum eingefallen sind, denn für beide Hypothesengenerierungen gilt: Wir wissen erst mehr, wenn wir diese kritisch überprüft haben. Weiterhin ist nicht einzusehen, warum hypothesengeleitete Ansätze keine multivariaten Zusammenhangs- oder Unterschiedshypothesen überprüfen können, wie Bastian (1983) behauptet.

Natürlich wird der heuristische Wert explorativer Datenanalyseverfahren nicht bestritten. Allerdings ist eine Kreuzvalidierung notwendig, da die Hypothesen nicht mit denselben Daten belegt werden können, mit denen sie erst generiert worden sind (vgl. hierzu Stelzl, 1982). Mir sind aber zum jetzigen Zeitpunkt keine Kreuzvalidierungsstudien berühmter clusteranalytischer musikpsychologischer/pädagogischer Untersuchungen bekannt.

Es ist daher ersichtlich, daß auf die explizite Formulierung und Überprüfung von Theorien zum musikalischen Urteils- und Präferenzverhalten nicht verzichtet werden kann, wenn dieser problematische Sachverhalt nicht nur beschrieben, sondern auch erklärt werden soll. Der Mittelwert bleibt daher in diesem Rahmen weiterhin ein brauchbarer statistischer Kennwert. Möglicherweise lieben wir ihn nicht, aber wir brauchen ihn.

Literatur

Albert, H. (1966): Modell-Platonismus. Der neoklassische Stil des ökonomischen Denkens in kritischer Beleuchtung. In: E. Topitsch (Hrsg.): Logik der Sozialwissenschaften (3. Aufl., 5.406-434). Köln: Kiepenheuer und Witsch (Original erschienen 1963).

Albert, H. (1968): Traktat über kritische Vernunft. Tübingen: Mohr (Siebeck).

- Bastian, H.G. (1980): Die sozialpsychologische Bedingtheit des musikalischen Urteils. In: K.E. Behne (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung Bd. 1: Einzeluntersuchungen, S. 61-83), Laaber: Laaber-Verlag.
- Bastian, H.G. (1983): Methoden empirischer Forschung in Musikpsychologie und Musikpädagogik. In: R.D. Krämer & W. Schmidt-Brunner (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung und Unterricht. Eine kommentierte Bibliographie zu Forschungsbereichen musikpädagogischer Psychologie. (5. 101-147), Mainz: Schott.
- Behne, K.E. (1975): Musikalische Konzepte – Zur Schicht- und Altersspezifität musikalischer Präferenzen. In: E. Kraus (Hrsg.): Forschung in der Musikerziehung 1975 (S. 35-61), Mainz: Schott.
- Behne, K.E. (1986): Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks. Regensburg: Bosse.
- Brackwede, D. (1983): Über Handlungsstrukturtheorie in der Psychologie. Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie, Nr. 99.
- Dollase, R., Rüsenberg, M. & Stollenwerk, H.J. (1986): Demoskopie im Konzertsaal. Mainz: Schott.
- Eckes, T. (1990): Situationskognition: Untersuchungen zur Struktur von Situationsbegriffen. Zeitschrift für Sozialpsychologie, 21, 171-188.
- Gadenne, V. (1984): Theorie und Erfahrung in der Psychologie. Tübingen: Mohr (Siebeck).
- Hager, W. (1987): Grundlagen einer Versuchsplanung zur Prüfung empirischer Hypothesen in der Psychologie. In: G. Luer (Hrsg.): Allgemeine experimentelle Psychologie. Eine Einführung in die methodischen Grundlagen mit praktischen Übungen für das experimentelle Praktikum. (5. 43-264), Stuttgart: G. Fischer.
- Höge, H. (1984): Emotionale Grundlagen ästhetischen Urteilens: Ein experimenteller Beitrag zur Psychologie der Ästhetik. Frankfurt: Lang.
- Irle, M. (1975): Lehrbuch der Sozialpsychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Irle, M. (1978): Einleitung: Theorie, empirische Forschung und Praxis in der Sozialpsychologie. In: M. Irle (Hrsg.): Kursus der Sozialpsychologie (S. 15-26). Darmstadt: Luchterhand.
- Irle, M. (1983): Forschungsprogramme in der Marktpsychologie. In: M. Irle (Hrsg.): Handbuch der Psychologie (Bd. 12: Marktpsychologie, 1. Halbband: Marktpsychologie als Sozialwissenschaft. S. 1-44). Göttingen: Hogrefe.
- Jost, E. (1967): Akustische und psychologische Untersuchungen an Klarinettenklängen. Köln: Volk-Gerig.
- Jost, E. (1974): Über den Fetischcharakter des Mittelwerts. Methodische Probleme der experimentellen Musikpsychologie. In: E. Kraus (Hrsg.): Forschung in der Musikerziehung 1974. (S. 95-105). Mainz: Schott.
- Jost, E. (1976): Sozialpsychologische Faktoren der Popmusik-Rezeption. Mainz: Schott.

- Kriz, J. & Lisch, R. (1988): Methoden-Lexikon für Mediziner, Psychologen, Soziologen, München: Psychologie Verlags Union.
- Lindauer, M.S. (1981): Aesthetic experience: A neglected topic in the Psychology of the arts. In: D. O'Hare (Hrsg.): Psychology of the arts (S. 29-75). Sussex: The Harvester Press.
- McGuire, W.J. (1967): Some impending reorientations in social psychology: Some thoughts provoked by Kenneth Ring. *Journal of experimental Social Psychology*, 3, 127-139.
- Münch, R. (1972): Zur Kritik sozialwissenschaftlicher Forschungspraxis im Licht des Kritischen Rationalismus, *Theorie + Kritik*, 3, 31-80.
- Niketta, R. (1986): Musik und Gruppenstrukturen von Rockmusikgruppen. Gruppendynamik. *Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie*, 17, 95-105.
- Osgood, C.E., Suci, G.J. & Tannenbaum, D.H. (1957): The measurement of meaning. Urbana III.: University of Illinois Press.
- Popper, K.R. (1966): *Logik der Forschung*. (2. erw. Aufl.). Tübingen: Mohr (Siebeck). (Original erschienen 1959: *The logic of scientific discovery*)
- Prince, W.F. (1972): A paradigm for research to music listening. *Journal of Research in Music education*, 20, 445-455,
- Ring, K. (1967): Experimental social psychology. Some sober questions about some frivolous values. *Journal of Experimental Social Psychology*, 3, 113-123.
- Schäfer, B. & Fuchs, A. (1975): Kriterien und Techniken der Merkmalsselektion bei der Konstruktion eines Eindrucksdifferentials. In: R. Berger (Hrsg.): *Das Eindrucksdifferential. Theorie und Technik* (S. 117-137), Bern: Huber.
- Schulten, M.L. (1990): *Musikpräferenz und Musikpädagogik. Ein Beitrag zu musikpädagogischer Grundlagenforschung*. Frankfurt: Lang.
- Schulz, T., Muthig, K.-P. & Koeppler, K. (1981): *Theorie. Experiment und Versuchsplanung in der Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schuster, M. (1985): *Das ästhetische Motiv. Eine Einführung in die Psychologie der Bildenden Kunst*. Frankfurt: Fachbuchhandlung für Psychologie, Verlagsabteilung.
- Stelzl, I. (1982): *Fehler und Fallen der Statistik*. Bern: Huber.
- Vetter, H. (1967): *Wahrscheinlichkeit und logischer Spielraum*. Tübingen: Mohr (Siebeck).
- Wellek, A. (1969): *Gegenwartsprobleme systematischer Musikwissenschaft. Sammelreferat. Acta Musicologica*, 41, 213-235.

PD Dr. Reiner Niketta
 Paulusstraße 43
 4800 Bielefeld 1

Was ist musikalische Substanz? Zur Problematik des Reizmaterials in Hörversuchen zur melodischen Abstraktion

EBERHARD KÖTTER

*Hermann J. Kaiser (Hg.): Musikalische Erfahrung : Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. -
Essen: Die Blaue Eule 1992. (Musikpädagogische Forschung, Band 13)*

Melodisches Abstrahierungsvermögen als Ausdruck musikalischen Denkens wurde in einigen Arbeiten der letzten Jahre untersucht. Der Gegenstand ist Teil der Prozesse der Verarbeitung, Speicherung und Erinnerung, wie sie die kognitive Psychologie bearbeitet. Dabei wird versucht, geistige Verarbeitungsprozesse, wie sie in der Kategorien- und Begriffsbildung der Sprache stattfinden, auf musikalische Sachverhalte zu übertragen. Auf diese Weise soll geklärt werden, ob und wie Denken in musikalischen Kategorien und Begriffen ohne Umweg über sprachlichen Ausdruck möglich ist, eine Frage, die in der Musikwissenschaft bisher eher den Gegenstand der Musiktheorie als „Bestimmung der Grundformen des Arbeitens des Geistes in geistfähigem Material“ (Dahlhaus in Anlehnung an Hanslick 1971, 98) bildete.

Hinsichtlich der Begriffsbildung in der Sprache wird zwischen logisch definierten Begriffen und solchen mit unscharfen und variablen Grenzen unterschieden (Wessells 1984, 216). Beispiel für erstere ist der Begriff der negativen Zahl, die durch das Attribut „weniger als Null“ adäquat definiert wird. Als Beispiel für nicht logisch definierte kann die Kategorie „Musikinstrument“ angeführt werden, für die verschiedene Mitglieder als unterschiedlich typisch angesehen werden: Seminarteilnehmer brachten eine Liste von 15 Musikinstrumenten in eine Rangfolge unter dem Aspekt, daß das „typischste“ Musikinstrument den Rangplatz 1 erhalten sollte. Die ersten fünf Ränge entfielen auf Klavier, Violine, Orgel, Cello und Flöte, die letzten mehr auf Schlag- und Geräuschinstrumente. Der Kern der allen Mitgliedern gemeinsamen Attribute, der zur Einstufung als typisch führt, wird als Prototyp bezeichnet.

Ein enger Zusammenhang zwischen Denken und der Entwicklung sprachlicher Begriffsbildung ist eindeutig. So berichtet Barth (1988, 48) von lernbehinderten Kindern, daß „der Lernprozeß dort endet, wo die sprachlichen Möglichkeiten ... das Verallgemeinern und formelhafte Zusammenfassen nicht mehr erlauben“. Wenn Gehörlose auf Gebärden-

sprache angewiesen sind, sind „zwar Abstraktionen möglich, aber das Instrumentarium der Gebärden reicht nicht aus, wenn es um etwas kompliziertere Relationen und Wertigkeiten geht, und erst recht nicht beim Abstrahieren von Abstraktem. Solche theoretischen Denkprozesse können nur ansatzweise erworben werden" (ebenda).

Die Untersuchung dieser Art von Begriffsbildung ist auch in bezug auf musikalisches Denken sinnvoll, da in zeitlich verlaufenden musikalischen Strukturen musiktheoretische Beschreibungskategorien wie Gleichheit, Verschiedenheit oder Ähnlichkeit eine Rolle spielen. Bei einander ähnlichen Strukturen ergibt sich die Abstrahierung eines Prototypen, z.B. eines mehreren melodischen Variationen zugrundeliegenden Themas.

Eine Sichtung der Arbeiten Welkers (1982), Bigands (1990) und anderer zeigt, daß im methodischen Bereich der Versuchsanordnung, vor allem bei Konstruktion des Reizmaterials, Probleme bestehen. Ergebnisse, die durchaus vorliegen, können daher nur mit Einschränkung gelten.

Als Modell für seine Untersuchung diente Welker ein Experiment von Franks und Bransford (1971) zur Begriffsbildung im visuellen Bereich. Deren Reizmaterial bestand aus Karten mit Symbolen wie Herz, Raute usw. ähnlich denen auf Spielkarten. Eine Karte stellte in ihrer Konstellation den Prototypen dar, die anderen bestanden in Transformationen dieses Musters, die durch Umstellung, Vertauschung und Auslassung einiger Symbole und durch deren mehrfache Kombinationen erreicht wurden. Die Vpn sahen einen Teil dieser Karten, nicht jedoch den Prototyp. In einem anschließenden Wiedererkennenstest, der auch den Prototypen enthielt, wurde dieser mit der häufigsten Nennung als schon vorgekommen bezeichnet. Die zugleich erhobenen Urteile über die Sicherheit der Vpn hinsichtlich ihrer eigenen Angaben ergaben ebenfalls den höchsten Wert für diesen Fall. Je weniger Transformationen vorgenommen wurden, desto häufiger und mit um so größerer subjektiver Sicherheit gaben die Vpn an, eine bestimmte Karte schon gesehen zu haben.

Welker (1982) benutzte statt Karten einstimmige Melodien, Varianten eines den Prototypen bildenden Themas. Dieser enthielt zwei zweitaktige Phrasen mit gleichem Rhythmus. Durch Tonika-Endung sollte er Geschlossenheit besitzen. Die Anwendung einzelner oder miteinander kombinierter Transformationsregeln sollte Patterns mit „musical integrity" nach dem Kriterium der subjektiven Einschätzung durch den Ver-

suchsleiter entstehen lassen. Die Transformationsregeln bestanden in Umkehrung, Synkopierung, Intervallverkleinerung, Elaboration (Auffüllung durch weitere Töne) und Deletion (Auslassung).

Welker bildet lediglich drei Transformationen im Notenbeispiel ab (Vgl. Notenbsp. 1). Zwei von ihnen zeigen, daß die beabsichtigte musikalische Sinnhaftigkeit verändert wurde oder überhaupt nicht gegeben ist. Abgesehen davon, daß Synkopierung (Notenbsp. 1c) in Phrase A schlecht zur Geltung kommt, weil in der Einstimmigkeit der Einsatz nicht angemessen gehört werden kann, wird in Phrase B nicht allein wie beabsichtigt der Ambitus der Melodik eingeengt, sondern auch die Harmonik geändert: statt der Tonika ergibt sich im Schlußtakt die Dominante. Musikalische Parameter sind nicht so unabhängig voneinander, wie es einige Musiklehren glauben machen, sondern beeinflussen sich, wie schon die Gestaltpsychologie erkannte, gegenseitig.

Gänzlich verloren geht der musikalische Zusammenhang in Bsp. 1d. Der gesamte dritte Takt wird einschließlich Schwerpunkt ausgelassen, obwohl die Achtelbewegung von Takt 2 auf letzteren zusteuert. Eine gewisse Komik erhält die Variation zusätzlich dadurch, daß den Ausgangspunkt für die Umkehrung der zweiten Phrase nicht der Anfangston des ersten sondern des dritten Taktes des Prototypen bildet und damit ein nach vorhergehender Pause ziemlich isoliert dastehendes d-Moll erscheint.

Ursache für die fehlerhafte Konstruktion der Beispiele ist ein Denken, das Melodik, Rhythmik, Harmonik usw. als voneinander unabhängige Variablen ansieht, die sich mit den Regeln der Kombinatorik in jeder Weise miteinander verbinden lassen. Damit entfällt der Bezug zur musikalischen Realität, wie er durch die Musiktheorie erfaßt wird. Sollte dem durch Franks und Bransford (1971) verwendeten visuellen Material in seiner Einfachheit die Kombination der Transformationsregeln noch angemessen gewesen sein, so wird die mechanische Übertragung auf gestalthafte Melodiefragmente problematisch. Die Ergebnisse zeigen immerhin, daß das Thema fälschlich der ersten Versuchsreihe zugeordnet und damit als Prototyp abstrahiert wird. Allerdings unterstützte die Versuchsdurchführung die Probanden stark durch die Anweisung, in einem graphischen Raster den jeweiligen Tonhöhenverlauf mitzuzeichnen.

Auch Bigand (1990) untersucht das Abstrahieren beim Hören von Melodien, benutzt allerdings eine andere Versuchsanordnung. Er bildet melodische Variationen über Akkordfolgen, zunächst einer einfacheren („erste Familie“), dann einer komplexeren, die mehr harmonische Ausweichungen und Zwischendominanten enthält („zweite Familie“). Die Art des Variierens, z.B. Dreiklangsbrechung, korrespondiert in beiden Familien. Für die erste Familie ist zu erwarten, daß der Hörer vier verschiedene Melodien wahrnimmt, sofern er nicht reduziert, daß er jedoch einen zwischen den Melodien bestehenden Zusammenhang erkennt, sofern er, wie Bigand erwartet, auf die der Familie gemeinsame Akkordharmonik reduziert.

Die Vpn hörten zunächst zweimal die erste Familie. Danach wurde ihnen eine aus beiden Familien gemischte Beispielgruppe vorgespielt, und sie hatten anzugeben, welche Melodien sie schon gehört hatten. Das Ergebnis zeigt, daß ein Abstrahierungsprozeß stattgefunden hat, wobei Musikstudenten erwartungsgemäß besser abschnitten als Laien. Interessant, daß auch erstere äußerten, ihre Entscheidung intuitiv und nicht auf Grund musiktheoretischer Kenntnisse bewußt vorgenommen zu haben. Problematisch ist, daß als zwingend angenommen wird, daß Reduktion grundsätzlich auf die zugrundeliegende Harmonik vorgenommen wird. Das ist in diesem Falle durch die Konstruktion des Reizmaterials vorherbestimmt: Es überwiegen gebrochene Dreiklänge bzw. melodisch nicht sehr prägnante Tonfolgen, und der Rhythmus, sofern überhaupt als eigenständig erkennbar, unterstützt durch minimalistische Kleingliedrigkeit und Regelmäßigkeit die der Harmonik entsprechende Gliederung in melodische Abschnitte. Hier hat die theoretische Ausgangsposition die Versuchsplanung so stark beeinflußt, daß dem Hörer keine anderen Abstraktionsmöglichkeiten gegeben waren.

Der Grund liegt im Bezug zu einer Theorie Lerdahls und Jackendoffs (1983), die in Anlehnung an Untersuchungen der Psycholinguistik zur Verarbeitung von Sprache entwickelt wurde, durch die Autoren selbst allerdings nicht experimentell gestützt wird. Für Begriffe wie Tiefen- und Oberflächenstruktur (ein grundlegender Gedanke z.B. kann seine Identität behalten und durch Transformation in sprachliche Äußerungen mehrfache Ausprägungen der wahrnehmbaren Oberflächenstruktur erhalten) werden musikalische Entsprechungen gesucht. Über die Feststellung von Einschnitten in der Melodik bzw. wo Gruppierungen vorge-

nommen werden, geht es bei Lerdahl und Jackendoff über den hierarchischen Aufbau der Beziehungen zwischen Gruppen bis zur Beschreibung der Aufeinanderfolge von Spannungs- und Entspannungsabschnitten im musikalischen Verlauf.

Bigand nennt entsprechend als erste Kategorie, durch die die Gliederung eines hierarchischen Aufbaus bestimmt werde, die Tonalität. Als zweite, die „physiognomischen Charakteristika der musikalischen Oberfläche“ (1990, 45), sieht er melodische Konturen, Rhythmen, Intensität, Artikulation usw. also alles übrige an. Das Konzept der Reduktion bzw. Abstraktion stelle formal den Weg dar, auf dem der Hörer leiste, Ornamentales von strukturell Bedeutsamem zu trennen und zeige auf, daß strukturell weniger bedeutsame Ereignisse zwar nicht als Einfügungen, jedoch als die die bedeutsameren Ereignisse in bestimmter Beziehung umrandenden gehört würden (47).

Daß als Substanz in erster Linie die Harmonik angesehen wird, ist auch auf das Wiederaufgreifen der Theorie Heinrich Schenkers vor allem durch die amerikanische Musikwissenschaft zurückzuführen. Die Reduktion komplexer musikalischer Sachverhalte auf eine aus der Tonalität hervorgehende „Urlinie“ stellt eine Parallele dar.

Abgesehen davon, daß diese Art musiktheoretischer Analyse nur für eine Epoche tonal bestimmter Musik angemessen ist, ist auch zweifelhaft, inwieweit z.B. die Schenkersche Analyse einer Scarlatti-Sonate (d-Moll, Longo-Gesamtausgabe Nr. 413) der „Substanz“ des Stückes nahekommt. Aufgrund der „Ursatz“-Verlaufsskizze ist es mit seinen Taktgruppen rasch wechselnder Ausdruckscharaktere und typisch klavieristischer Satztechnik nicht wiederzuerkennen (Vgl. Metzger-Riehn: Konzepte-Heft Scarlatti).

In der Absicht, mit dem Reizmaterial möglichst nahe an der Realität zu bleiben, wurde ein Versuch durchgeführt, für den das Hauptthema und seine Varianten aus dem ersten Satz der dritten Symphonie Gustav Mahlers entnommen wurden (Kötter 1991). Die Versuchsdurchführung mit erster Versuchsreihe und Wiedererkennenstest, der das Thema enthielt, richtete sich nach dem Experiment Welkers. Zwar wurde die Abstraktion durch die Vpn vorgenommen, erfolgte aber nicht wie erwartet auf das Hauptthema als Prototypen (Takt 273) sondern vor allem auf zwei seiner Ableitungen (T. 622 und T. 750) mit dem wahrscheinlich für

volksliedartige Melodien gewohnteren Beginn mit aufsteigender Quarte statt Sexte.

Ein weiterer Versuch wurde vorgenommen, um die Realitätsnähe der Mahlerthemen mit größerer Kontrollierbarkeit der Versuchsbedingungen verbinden zu können. Dazu wurde das Thema einem Variationswerk Beethovens entnommen (WoO 65 D-Dur). Bestimmte Takte aus den Variationen Beethovens dienten als Modell für die Bildung der Transformationen, indem eine zu Anfang einsetzende Variationsart konsequent über das jeweilige Versuchsbeispiel durchgehalten und auf den Beethovenschen Abwechslungsreichtum verzichtet wurde. Um Vergleichbarkeit zum Material Welkers herzustellen, wurden außerdem Umkehrungen gebildet und der melodische Ambitus durch Stauchung oder Vergrößerung verändert.

Dieser Versuch wurde mit Jugendlichen durchgeführt, um zu klären, inwieweit sich in jüngerem Alter Ansätze zu musikalischer Begriffsbildung durch Abstraktion zeigen. Befragt wurden 311 Schüler aus der Förderstufe (146 Schüler) und dem achten und neunten Schuljahr (165) einer Gießener Gesamtschule und solchen der ländlichen Umgebung. Das Zahlenverhältnis zwischen den Geschlechtern war ausgeglichen. Die Einspielung erfolgte mittels Computer und Synthesizer mit einem Klaviersound. Um Positionseffekte zu vermeiden, wurden Lern- und Wiedererkennensreihe in zwei verschiedenen Zufallsreihenfolgen dargeboten (Notenbeispiele 2 und 3).

In der Auswertung wurden die Musikbeispiele aufgrund der ihnen zugesprochenen Ja-Urteile in eine Rangfolge gebracht. Ein Vergleich der Geschlechter durch Bildung von Rangkorrelationen erbrachte große Übereinstimmung, so daß die Urteile zusammengefaßt wurden. Zwischen den Alterstufen bestanden nur graduelle Unterschiede ($r_s = 0.95$): Die älteren Schüler machten weniger Fehler bei der noch einmal das Thema reduzierenden Fassung (Bsp. 2), bei Beispiel 9 mit liegender Stimme und bei der Umkehrung (Bsp. 20). Bei den Mädchen war der Einfluß des Alters geringer als bei den Jungen. Die meisten Fehler wurden von den jüngeren Jungen gemacht.

Die Ergebnisse zeigen, daß in allen Altersstufen ein Prototyp abstrahiert wurde. Das Thema selbst erhält dabei allerdings nur den zweiten Rang. Den Prototyp stellt vor allem eine Variante dar, bei der Kontur

und Rhythmus dem Thema entsprechen, der melodische Ambitus durch Vergrößerung der Intervalle jedoch gedehnt wurde (Bsp. 17). Zwar ist die Kontur auch bei der auf die betonten Taktzeiten reduzierten Fassung erhalten (Bsp. 2). Wegen des durch Auslassung einiger unbetonter Töne veränderten Rhythmus erhält dieses jedoch mit lediglich 70 Ja-Stimmen nur den vorletzten Rangplatz. Überraschend ist, daß die Moll-Variante (Bsp. 15) nur auf Rang 5 liegt, obwohl sowohl Kontur als auch Rhythmus gewahrt blieben und nur vier Töne um einen Halbton verändert wurden. Es ist zu vermuten, daß hier Lerneffekte den Abstrahierungsprozeß überlagerten, indem das Tongeschlecht durch Vorerfahrungen bereits so sehr als ganzheitlicher Charakter verankert ist, daß Verwechslungen über Parameter wie Kontur und Rhythmus keine Rolle spielten.

Gegen die Annahme eines Abstrahierungsprozesses könnte eingewandt werden, daß Gedächtnisleistungen die Ursache des vermeintlichen Wiedererkennens waren, indem diejenigen Beispiele als bekannt identifiziert wurden, die den in der Lernreihe vorgekommenen besonders ähnlich sind. Um diese Frage zu klären, wurden die Schüler in einem späteren Versuch gebeten, durch Paarvergleich die Ähnlichkeit zwischen jeweils dem Thema und einer Variation auf einer fünfstufigen Skala einzuschätzen. Es ergab sich, daß die stark reduzierte Fassung (Bsp. 2) als dem Thema ziemlich ähnlich eingestuft wurde, obwohl sie beim Wiedererkennenstest auf dem vorletzten Rang platziert wurde. Dasselbe ist der Fall für die Umkehrung (Bsp. 20), die lediglich Rang 7 erhielt. Berücksichtigt man, daß auch in der Lernreihe eine Umkehrung vorkam, wäre ein höherer Rangplatz zu erwarten gewesen. Gedächtnisleistungen allein können demnach nicht die Ursache der Ja-Urteile gewesen sein.

Analog zum Experiment Welkers wurde die subjektive Sicherheit in bezug auf das eigene Urteil erhoben, hier auf dreistufiger Skala. Auch hier ergab sich höhere Sicherheit bei den mit den meisten Ja-Stimmen gewählten Beispielen. Ältere Schüler fühlten sich allgemein sicherer als jüngere. Eine Ausnahme bilden die Jungen des 5. und 6. Schuljahrs, die sich am sichersten fühlten, obwohl sie die meisten Fehler machten.

Die Ergebnisse legen nahe, daß Prototypenbildung vorgenommen wird. Sie bestätigen damit ältere Untersuchungen auch für das jüngere Lebensalter als zutreffend, daß nämlich Denkprozesse mit Hilfe musikalischer Kategorien möglich sind, ohne diese auf die Ebene der Verbali-

sierung bringen zu müssen. Der letzte Versuch weist allerdings darauf hin, daß die Abstrahierung nicht auf Grund von nach Regeln mathematischer Kombinatorik isolierter musikalischer Parameter erfolgt sondern durch ganzheitliche von Vorerfahrungen geprägte Wahrnehmung. Zudem tritt bei musikalisch vielseitigerem Material unter stärkerem Einbezug der rhythmischen Komponente die Harmonik weniger hervor als in vorausgegangenen Versuchen. Genauere Bedingungen des Zusammenwirkens sind noch näher zu untersuchen. Darüberhinaus wäre zu prüfen, inwieweit auch tonal nicht gebundene Musik Prototypenbildung zuläßt.

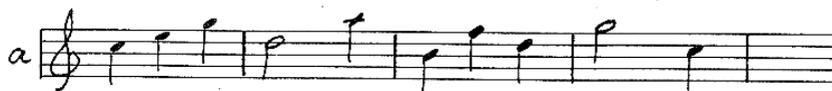
Literatur

- Barth, N.: Das System des Denkens. *Psychologie heute*, 15, 1988, 46-53.
- Bigand, E.: Abstraction of two forms of underlying structure in a tonal melody. *Psychology of Music*, 18, 1990, 45-59.
- Dahlhaus, C.: Einführung in die systematische Musikwissenschaft. Köln 1971.
- Franks, J.J. und Bransford, J.D.: Abstraction of visual patterns. *Journal of Experimental Psychology* 1971, 90, 65-74.
- Kötter, E.: Zur Problematik des Reizmaterials in Experimenten der Musikpsychologie. In: Behne, K.-E., Jost, E., Kötter, E. und de la Motte-Haber, H. (Hrsg.): *Musikwissenschaft als Kulturwissenschaft. Festschrift zum 65. Geburtstag von Hans-Peter Reinecke*. Regensburg 1991, 187-196.
- Lerdahl, F. und Jackendoff, R.: *A generative theory of tonal music*. Cambridge, MA.: MIT Press 1983.
- Welker, R.L.: Abstraction of themes from melodic variations. *Journal of Experimental Psychology, Human Perception and Performance* 1982, 8, No. 3, 435-447. Wessells, M.: *Kognitive Psychologie*. München 1984.

Gedankt sei an dieser Stelle Heike Steinmetz-Bonzelius und Carole Hofmann, die im Rahmen ihrer Staatsexamensarbeit die Versuche in Schulklassen durchführten.

Prof. Dr. E. Kötter
Weimarer Straße 3
6307 Linden

Notenbeispiel 1



Notenbeispiel 2: Lernreihe Form A

Bsp. 14



Bsp. 3



Bsp. 8



Bsp. 5



Bsp. 16



Bsp. 10



Bsp. 13



Bsp. 18



Bsp. 19



Bsp. 11



Notenbeispiel 3: Wiedererkennensreihe Form A

Rang Bsp. 15 Ja-Urteile: 152

5

Bsp. 20 107

7

Bsp. 12 186

3

Bsp. 2 70

9

Bsp. 1 Thema 211

2

Bsp. 7 96

8

Bsp. 6 141

6

Bsp. 4 183

4

Bsp. 9 58

10

Bsp. 17 233

1

Musikpädagogische Lehr-Lernforschung zwischen Theoriebildung und Praxisbezug

GEORG MAAS

Hermann J. Kaiser (Hg.): Musikalische Erfahrung : Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. - Essen: Die Blaue Eule 1992. (Musikpädagogische Forschung. Band 13)

Die Aufgabe der Institution Schule - und damit zugleich auch ihre Legitimation - besteht darin, Lernprozesse von SchülerInnen planvoll zu initiieren, zu organisieren und zu fördern. Dieser Aufgabe ist das Fach Musik ebenso wie andere Schulfächer verpflichtet, auch wenn die fachdidaktische Frage nach dem Was und dem Wie schulischen Lernens im Musikunterricht strittig sein mag. Lehren ist dem Lernen komplementär zugeordnet, bezieht sich auf dieses. Es erhält eine Daseinsberechtigung nur dadurch, daß es das Lernen der Schülerinnen und Schüler unterstützt: Lehren muß sich nach dem Lernen richten - nicht umgekehrt (vgl. Straka/Macke 1981, S. 36 ff.). Gerade dies macht den Lehrerberuf schwierig - aber auch reizvoll, denn die Qualität der Lehre läßt sich nicht unmittelbar bestimmen, sondern nur mittelbar durch den Ertrag des Lernens auf Seiten der SchülerInnen abschätzen. Bedenkt man ferner, daß die Kontrolle des 'Lernerfolgs' selbst mit zahlreichen Schwierigkeiten und engen Grenzen behaftet ist und daß nicht nur eine einzelne Schülerpersönlichkeit angemessen ins Kalkül zu ziehen ist, sondern mehrere Schülerindividuen, so läßt sich die Vielfalt des Beziehungsgeflechts, innerhalb dessen schulisches Lehren sich zu orientieren hat, und die grundsätzliche Schwierigkeit guten, d.h. den Lernprozessen angemessenen Lehrens erahnen. Eine professionelle Herausforderung, die wohl (neben anderen) nicht wenige SchulmusikstudentInnen beunruhigt und dazu bewegt, als Instrumentallehrerinnen zur Musikschule mit deren bevorzugtem Einzelunterricht auszuweichen.

Lehren bedeutet Hinführung der SchülerInnen zu einem Ziel, auch wenn der Weg möglicherweise selbst das Ziel ist. Für die Lehrperson muß nicht nur Sachkompetenz für den Gegenstand des Unterrichts vorausgesetzt werden, sondern ebenso - vielleicht sogar in noch größerem Maße - Wissen um den Ablauf der Lernprozesse seitens der SchülerInnen und um die Vielschichtigkeit unterrichtlicher Kommunikations- und Interaktionsprozesse, soll Lehren gelingen. Lehraktivitäten sind dabei eingebettet in einen ständigen Zirkel von Diagnose des Ist-Zustands der Klasse, d.h. einer persönlichen Interpretation der gegenwärtigen Situa-

tion, der Voraussetzungen innerhalb der Klasse, und Ausführung von Lehrhandlungen¹ mit Zielrichtung eines angestrebten Soll-Zustands².

Solche Lehrhandlungen werden zwar entworfen mit Blick auf das zu erreichende Ziel (die angestrebte Wirkung), aber auch unter Berücksichtigung angenommener Nebenwirkungen, Voraussetzungen und Rahmenbedingungen des Handelns. Hierbei fließen Erfahrungen aus früheren Unterrichtssituationen als Handlungserfahrung ein, werden neue Handlungsmuster - z.B. angeregt durch ein Unterrichtsmodell in einem Fachzeitschriftenartikel - ausprobiert (Rezepte), oder theoretisches Wissen über Zusammenhänge zwischen Lehrhandlungen und Lernprozessen in konkrete Handlungen übertragen (theoriegeleitetes Lehren).

Mit anderen Worten: Eine Lehrhandlung wird in Hinblick auf ein Ziel entworfen und von der Lehrperson ausgeführt, weil sie erwartet, daß die Handlung einen bestimmten Effekt hat, der dem intendierten Lernprozeß der SchülerInnen zugute kommt, der Zielerreichung dienlich und der gegenwärtigen Situation angemessen ist. Die Lehrhandlung ist das *Mittel*, durch das die Lehrperson - ausgehend von spezifischen *Voraussetzungen* - ein gesetztes (Zwischen-)Ziel erreichen will. Ein planvoll konzipiertes Arrangement von Lehrhandlungen möchte ich als Lehrstrategie bezeichnen bzw. als Lehrkonzept (Unterrichtskonzept), falls es ausdrücklich auf theoretischen Annahmen fußt.

Implizite und explizite Orientierungsmuster bei Lehrhandlungen

Typisch für Lehrhandlungen - wie für Handlungen überhaupt - ist neben der Zielgerichtetheit ihr konstruktiver Entwurf auf einer kognitiven Grundlage, der Handlungskompetenz: „Man kennzeichnet damit eine Wissensbasis, die man sich als ein nichtformuliertes Handlungswissen vorstellen muß, und man verbindet damit den Gedanken der Erzeugung von Handlung aus der Wissensbasis heraus, wobei der Schluß nahe-

1 Im Rahmen dieser Ausführungen fasse ich unter dem Terminus 'Lehrhandlung' Aktivitäten unterschiedlicher Reichweite der Lehrperson im Klassenunterricht zusammen, also das, was beispielsweise bei Einsiedler (1982) als Lehrmethode bezeichnet wird.

2 Aus diesem Grunde halte ich es für sinnvoll, das Begriffswort *Lernziel* durch das des *Lehrziels* zu ersetzen: das formulierte Ziel stellt den Orientierungspunkt für das *Lehren* dar - nicht für das *Lernen*. Für die lernende Person erhält es erst Sinn als (Zwischen-) Ergebnis des vollendeten Lernprozesses, d.h. als potentieller Ausgangspunkt oder Baustein weiterer Denkprozesse bzw. als neu verfügbares Element eigenen Handelns (vgl. Aebli 1980 f.).

liegend ist, auch hier anzunehmen, daß aus einer beschränkten Anzahl von Regeln des Handelns die unendlich vielfältigen 'Oberflächenstrukturen' des Handelns erzeugt werden“ (Aebli 1980, 58). Handlungswissen muß nicht notwendigerweise in verbalisierbarer Form der handelnden Person bewußt sein, sondern ruht möglicherweise quasi unbewußt im Alltagswissen. Dies ist auch der Grund dafür, daß Fragen zur Begründung von Lehrhandlungen oft sehr vage beantwortet werden; „Das mache ich immer so“ oder „So klappt das am besten“ sind Antworten, die den Grad unbewußter Entscheidungsvorgänge bei Lehrhandlungen verdeutlichen. Aussagen wie „Meine SchülerInnen begreifen den dargestellten Sachverhalt besser, wenn ich ihn in der gewählten Weise darstelle“, deuten dagegen auf die Reflexion persönlicher Handlungserfahrungen hin. Damit wird ein bewußtes Nachdenken über den Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen markiert. Für die Einzelperson können derart gewonnene Aussagen über den Lehr-Lernzusammenhang den Status wissenschaftlicher Gesetze (Wenn-dann-Aussagen) einnehmen (vgl. la Motte-Haber 1982, 89): Wenn ich die Lehrhandlung X vollziehe, dann lernen die SchülerInnen besonders erfolgreich.

Solche in der Praxis gewonnenen Aussagen – sie könnten als Alltagswissenschaft oder alltagswissenschaftliche Gesetze apostrophiert werden, sind mit gewissen Risiken behaftet. Um nur einige zu nennen:

- Der Blick der Lehrperson ist möglicherweise nicht unvoreingenommen und kann durch persönliche Präferenzen beeinflusst sein;
- die Überprüfung des Lernerfolgs (als Indikator für den erfolgten Lernprozeß) ist erfahrungsgemäß problematisch;
- Nebenwirkungen der Lehrhandlungen werden üblicherweise nicht berücksichtigt.

Derartige Einschränkungen werden für den Einzelfall kaum Gewicht haben: Wenn eine Lehrperson von ihrer Lehre überzeugt ist, wird sie dabei bleiben (vgl. Kleinen/la Motte Haber 1982, 309). Problematisch wird es allerdings, wenn der Erfolg des Lehrens durch Kollegen, Schulleitung, Schüler oder Eltern angezweifelt wird oder vor allem, wenn solche alltagspraktisch konstruierten Zusammenhänge von Lehren und Lernen der Handlungsanleitung oder -orientierung anderer dienen sollen, wie es in Unterrichtspraktika des Lehramtsstudiums oder vor allem in der zweiten Ausbildungsphase, dem Referendariat, üblich ist: Sind die Lehrhandlungen, die Mentorin A für erfolgreich hält und deshalb zur

Nachahmung empfiehlt bei Referendar B tatsächlich ebenfalls 'erfolgreich'?

Im Studium wird meist eher auf theoretische Aussagen über Lehren und Lernen rekuriert als auf individuelle Unterrichtserfahrungen. Sind es im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen möglicherweise tatsächlich Lehr-Lerntheorien³, mit denen Studentinnen vertraut gemacht werden, Theorien, die sinnvollerweise Ergebnisse der Lehr-Lernforschung und der Lernpsychologie integrieren, so werden im musikdidaktischen Studienangebot vermutlich die kuranten Konzepte eines zeitgemäßen Musikunterrichts vermittelt. Diese zeichnen sich eher durch programmatische Äußerungen zu Inhalten des Musikunterrichts, zu seinen Zielen, zu seiner Legitimation aus, als durch konkrete Aussagen zum Lehren im Unterricht⁴. Sie reflektieren damit ein Defizit der musikpädagogischen Diskussion der letzten Jahrzehnte⁵, die erst etwa mit dem von Wolfgang Schmidt-Brunner (1982) herausgegebenen Band zu Methoden des Musikunterrichts eher zögerlich die Frage der Unterrichtsmethodik - das heißt explizit des Lehrens, implizit des Lernens - wieder zum Gegenstand machte⁶. Und hier nun macht sich ein eklatanter Mangel an empirisch untermauerten Forschungsergebnissen zum Musiklernen im Klassenunterricht bemerkbar, der jegliche präskriptive Diskussion über Lehren im Musikunterricht auf schwankendem Boden stehen läßt.

3 Vgl etwa die Übersichtsbände von Bower/Hilgard (1983 f.) oder vor allem von Straka/Macke (1981).

4 Dies gilt auch für ausdrücklich unterrichtsnahe Ansätze wie Christoph Richters Weiterführung der didaktischen Interpretation in der Nachfolge Ehrenforths (Richter 1976). Obwohl Richter recht detaillierte Arbeitsschritte für die Lehrplanung der Lehrperson entwickelt, bleiben konkrete Aussagen zu einzelnen Lehrhandlungen ebenso außen vor wie Annahmen über den Verlauf von Lernprozessen. Vermutlich wäre die didaktische Interpretation von ihrer didaktischen Programmatik hiermit auch überfordert.

Etwas anders sieht die Situation beim handlungsorientierten Ansatz aus. Von Fischer wurde der Ansatz lehrmethodisch konkretisiert (Fischer et al. 1978) und durch die Verknüpfung mit Aebli's Theorie auch lerntheoretisch fundiert (Fischer 1986).

5 Vgl. Kaiser/Nolte (1989, 134).

6 Wichtigste Monographie dieser Thematik ist der Band von Gruhn und Wittenbruch, der 1983 erschien und Anregungen zur musikpädagogischen Unterrichtsmethodik ausdrücklich an den Forschungsstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft anband. Eine fundierte Einführung in den Diskussionsstand bieten Kaiser/Nolte (1989).

Handlungsorientierung als Ziel unterrichtlicher Lehr-Lernforschung?

Nun soll nicht der Eindruck entstehen, daß ausgerechnet die Musikpädagogik bzw. Musikdidaktik unter einem außerordentlichen Defizit an lehrmethodischem Wissen leide. Vielmehr belegt das einschlägige Schrifttum der letzten zwei Jahrzehnte, daß bei aller Forschung zum schulischen Lehren und Lernen mit zum Teil sehr interessanten Ergebnissen die allgemeine erziehungswissenschaftliche Diskussion ebenfalls noch weit entfernt ist von einer praxisrelevanten handlungsanleitenden Theorie schulischen Lehrens und Lernens (- ganz zu schweigen von anderen Fachdidaktiken). Allerdings, und dies scheint mir ein Vorzug gegenüber der Musikpädagogik resp. Musikdidaktik, ist das Problembewußtsein bezüglich der Lehr-Lernforschung⁷ und ihren methodologischen wie wissenschaftstheoretischen Grundsatzfragen bei den ErziehungswissenschaftlerInnen entscheidend weiter ausgeprägt als in unserem Fach⁸.

Ein für mich schwer nachzuvollziehender Prinzipienstreit beeinträchtigt allerdings die Lehr-Lernforschung in ihrer Gesamtheit. Abseits der auch hier vertretenen Position, daß Lehr-Lernforschung ihr Forschungsziel in der Handlungsanleitung des unterrichtlichen Lehr-Lernprozesses zu sehen hat, d.h. theoretische Hilfestellung für Lehrende bereitstellen sollte, vertreten durchaus einflußreiche Erziehungswissenschaftler den Standpunkt, das Ziel der Lehr-Lernforschung liege im theoretischen Erkenntnisgewinn; die Umsetzung des gewonnenen Wissens im Unterricht ist für diese Gruppe eine sekundäre, den Forschungsprozeß kaum tangierende Frage (vgl. z.B. Beck 1990). Diesem Grundsatz folgend besteht das Ziel des Forschens in der Kumulierung nomologischer Wissenschaft mit der Absicht, aus der Vielzahl von gewonnenen Einzelaussagen ein tragfähiges Theoriegebäude zu errichten: „die Fragestellungen der modernen Lehr-Lern-Forschung [sind] vorwiegend auf die Gewinnung theoretischen Grundlagenwissens gerichtet“ (Treiber/Weinert 1982, 8).

7 Der Terminus Lehr-Lernforschung überschneidet sich weitgehend mit dem der Unterrichtsforschung bzw. dem Gegenstandsbereich der Didaktik oder allgemeinen Didaktik. Auch wenn Buer (1990, 17) vermutet, daß die aktuelle Bevorzugung des Terminus gegenüber den älteren Begriffswörtern auf die Förderungspraxis der DFG zurückzuführen ist, so möchte ich doch betonen, daß mir das Wort Lehr-Lernforschung deutlicher als die anderen, z.T. synonym gebrauchten Ausdrücke das Zentrum des Forschungsanliegen zu verbalisieren scheint: das Lehren und Lernen im Unterricht.

8 Selbst bei ErziehungswissenschaftlerInnen beklagt Beck ein unterentwickeltes methodologisches Reflexionsniveau (1990, 10). Wie würde sein Urteil wohl bei der Musikpädagogik ausfallen?

Wissenschaftstheoretisch bezieht sich diese Forschungsrichtung gemeinhin auf den kritischen Rationalismus Poppers und Alberts⁹. Demnach besteht die Aufgabe wissenschaftlicher Forschung darin, Theorien auf ihre Gültigkeit zu prüfen. Zu diesem Zweck werden auf der Basis von Theorien Hypothesen formuliert, die einer empirischen (experimentellen) Überprüfung unterzogen werden. Werden die Hypothesen widerlegt (falsifiziert), so gelten sie als verworfen und mit ihnen die zugrunde liegende Theorie, werden sie bestätigt, so gilt die Theorie als vorübergehend bewährt. Wesentlich sind für eine derart orientierte Lehr-Lernforschung vor allem drei Grundsätze:

1. Die Orientierung der Methodologie an den Naturwissenschaften mit deren Postulat der experimentell zu überprüfenden Gesetzesaussagen¹⁰;
2. der potentiell Wandel unterworfenen Erkenntnisgewinn, allerdings mit der euphemistischen Erwartung zukünftigen „Allwissens“¹¹;
3. Anwendung des Falsifikationsprinzips, d.h. nur Falsifizierungen bringen Ergebnisse von Bestand (nämlich die Zurückweisung der Hypothese), während Bestätigungen nur vorläufige Geltung beanspruchen dürfen.

Ich kann hier unmöglich die vielfältige Kritik wiedergeben, die gegenüber diesem Wissenschaftsprogramm und seinen forschungspraktischen Implikationen geäußert wurde, einem Programm, das nicht nur in der Lehr-Lernforschung erhebliche Probleme aufwarf¹². Nur ein Kritikpunkt soll kurz herausgegriffen werden: die forschungsmethodische Konzentration auf das Experiment.

9 Die Darstellung des kritischen Rationalismus basiert im wesentlichen auf Prim/Tilmann (1979).

10 Der Terminus Gesetzesaussage weist sowohl auf den Aspekt allgemeiner Gültigkeit (Allaussage), als auch auf den räumlicher und zeitlicher Nichtbegrenzung („Immer-und-überall-Aussage“) hin.

11 Ein aufschlußreiches Zitat Poppers gibt Achtenhagen wieder: „Die Theorie ist das Netz, das wir auswerfen, um 'die Welt' einzufangen - sie zu rationalisieren, zu erklären und zu beherrschen. Wir arbeiten daran, die Maschen des Netzes immer enger zu machen“ (Popper, zit. n. Achtenhagen 1979, 275 f.).

12 Die Kritik führte letztendlich auch zu dem völlig in Opposition stehenden Konzept der Handlungsforschung, die als Ziel der Forschung im Feld und unter emanzipierter Mitwirkung der Betroffenen die gezielte und wissenschaftlich geleitete Veränderung einer gegebenen Situation postulierte. Doch auch dieser Ansatz ist einer durchaus zutreffenden Kritik ausgesetzt (vgl. z.B. Wellenreuther 1976).

Grenzen des Experimentes in der Lehr-Lernforschung

Grundgedanke des Experiments ist es zu zeigen, daß zwei Ereignisse in kausaler Weise miteinander in Beziehung stehen. Dabei wird die Auswirkung der kontrollierten Beeinflussung einer unabhängigen Variable auf Veränderungen einer abhängigen beobachtet und gemessen. Durch die Konstruktion, Durchführung und Auswertung des Experiments ist sicherzustellen, daß Änderungen der abhängigen Variablen tatsächlich nur durch Veränderungen der unabhängigen Variable erklärt werden können (interne Validität). Aus diesem Grund müssen alle Faktoren strengstens eliminiert werden, die neben der unabhängigen Variablen Einfluß auf die abhängige Variable ausüben könnten.

Das Experiment scheint im Prinzip ein probates Instrument zur Prüfung von Wenn-dann-Aussagen: Die Wenn-Komponente wird als unabhängige Variable operationalisiert, die Dann-Komponente als abhängige. Allerdings zeigt die Literatur, daß es schwierig ist, einwandfreie experimentelle Rahmenbedingungen für Experimente (vor allem mit Menschen) zu schaffen, um die Gültigkeit, Verlässlichkeit und Objektivität vom Untersuchungsdesign her zweifelsfrei sicherzustellen¹³.

Für die unterrichtliche Lehr-Lernforschung läßt sich das Dilemma noch deutlicher formulieren: Die 'Faktorenkomplexion Unterricht' (Winnefeld) macht es unmöglich, „saubere“ experimentelle Untersuchungsbedingungen zu schaffen, falls man nicht zur Schaffung experimenteller „Reinraumbedingungen“ potentielle Einflußfaktoren im Unterrichtsablauf und im Klassengefüge eliminiert, die konstitutiv für schulischen Unterricht sind. Fällt die Entscheidung zugunsten des Experiments, so müssen sich die Ergebnisse den Vorwurf gefallen lassen, nicht anwendbar auf die alltägliche „reale“ Unterrichtspraxis zu sein, nicht über „ökologische Validität“ zu verfügen (vgl. Oerter 1979); sind die Versuchsbedingungen aber der Realität entsprechend komplex und können zwangsläufig nicht völlig kontrolliert werden, folgen demnach nicht den strengen Regeln eines Experiments (Schwarz 1970), so muß der Vorbehalt mangelnder interner Validität, zugleich notwendige Voraussetzung externer Validität (Klauer 1980), zur Zurückweisung derart gewonnener Ergebnisse führen.

13 Vgl. vor allem Schwarz (1970) oder Lienert (1969).

Eine orthodoxe experimentelle Lehr-Lernforschung müßte sich hier auf die empirische Unterstützung der Theoriebildung (im Sinne der Hypothesenprüfung unter dem Falsifikationspostulat) beschränken und die Frage der Praxisrelevanz des theoretischen Wissens unbeantwortet lassen.

Welche Rolle kann aber überhaupt theoretisches Wissen bei der Anleitung des Lehrhandelns spielen?

Theoriewissen und Handlungsanleitung

Zur Unterstützung lehrmethodischer Entscheidungen sollten überprüfte Forschungsergebnisse vorliegen, die Aussagen über Wirkungen und Nebenwirkungen bestimmter Lehrhandlungen auf Lernen im Musikunterricht zulassen (z. B. Achtenhagen 1979; Strittmatter 1979). Dies wäre nicht nur für die alltäglichen lehrmethodischen Entscheidungssituationen der Lehrerinnen und Lehrer eine Hilfe, sondern damit wären Fixpunkte gesetzt, die eine auf Annahmen, Spekulationen und Unterstellungen angewiesene Diskussion über Lehren im Musikunterricht auf eine qualitativ tragfähige Basis stellen würden. Nicht die Frage nach den Zielen des Lehrens wäre Gegenstand einer derartigen empirischen Forschung - hier sehe ich nur sehr beschränkte Wirkungsmöglichkeiten der Lehr-Lernforschung¹⁴ -, sondern die Frage, mit welchen Mitteln des Lehrens, d.h. mit welchen Lehrhandlungen, mit welcher Lehrstrategie unter bestimmten Voraussetzungen die gesetzten Ziele bestmöglich zu erreichen sind¹⁵.

Solche Ziel-Mittel-Voraussetzungs-Aussagen könnten in formalisierter Form beispielsweise lauten:

Um das Ziel Z zu erreichen ist in der Situation s und bei der Lernergruppe g die Lehrstrategie X₁ besser geeignet als X₂ [da X₁ zusätzlich die erwünschte Nebenwirkung W zeigt]¹⁶.

14 Anders Frey (1979), der „curriculare Legitimation“ ausdrücklich in den Gegenstandsbereich der Unterrichtsforschung einbindet, allerdings ohne die Methodologie empirischer Forschung hier zu fordern.

15 Fragen der Operationalisierung und Meßbarkeit von Lehrzielen sowie die Bewertung erwünschter und unerwünschter Nebenwirkungen oder deren gegenseitige Gewichtung sind selbstredend Kardinalprobleme derartiger Forschung.

16 Der wertende und handlungsanleitende Charakter tritt in diesem Beispiel überdeutlich hervor. Als Ergebnis einer empirischen Arbeit sollten die normativen Komponenten

Nun besteht jedoch das Ziel einer sich nomologisch verstehenden Lehr-Lernforschung nicht in der Erforschung von Ziel-Mittel-Aussagen (bzw. Ziel-Mittel-Voraussetzungs-Aussagen), sondern in der Überprüfung von Wenn-Dann-Aussagen. Formalisiert lauten derartige Aussagen beispielsweise:

Wenn die (Lehr-)Handlung X ausgeführt wird, tritt die Wirkung Y ein.

Es zeigte sich allerdings, daß sich derartige „Immer-und-überall-wenn-dann-Aussagen“ ausgesprochen selten empirisch bewähren, wenn es um menschliches Handeln geht (vgl. Tulodziecki 1982, 370). Vielmehr liegt nahe, die Allaussagen in ihrem Wirkungsbereich einzuschränken. Dies kann durch „partikulare Aussagen“ (König 1978, 131 ff.; 1979) erreicht werden, die die Wenn-dann-Aussage in der Wirkung auf bestimmte Voraussetzungs- bzw. Umgebungsbedingungen anbinden, z. B.

Bei Personen mit dem Merkmal Z führt X zur Wirkung Y bzw.

In der Situation s führt X zur Wirkung Y¹⁷ oder aber durch probabilistische Aussagen, die die Wahrscheinlichkeit angeben, mit der X und Y miteinander in Beziehung stehen, beispielsweise:

Bei 60 % der Menschen führt X zu Y.

Durch das Zulassen probabilistischer Aussagen, ein Vorgehen, daß nicht den Intentionen Poppers und Alberts entspricht, könnte die „praktische Relevanz“ empirischer Ergebnisse vergrößert werden (König 1978, 134)¹⁸.

zugunsten der deskriptiven zurücktreten: „In der Situation s führte das Mittel X bei der Teilzielgruppe g zum dem Grad der Zielerreichung $Z_{s,g}$ (und zu den Nebenwirkungen u, v, ...)“ (Tulodziecki 1982, 372).

17 Ein Kardinalproblem bei der Übertragung derartiger Aussagen besteht in der Frage nach der Gleichheit der Eingangsbedingungen (Antecedensbedingungen) (Achtenhagen 1979).

18 Für die Entscheidung zugunsten einer bestimmten Lehrstrategie könnte beispielsweise sprechen, daß durch ihre Anwendung doppelt so viele SchülerInnen gute Lernergebnisse zeigen wie bei anderen Lehrstrategien. Die zugrunde liegende probabilistische Aussage hätte folglich hohen praktischen Nutzen für die unterrichtliche Lehre, auch wenn sie keinen Gesetzesrang beanspruchen dürfte. Man sollte dazu stehen, daß ein qualitativer Unterschied besteht zwischen einer strengen logisch-systematischen Auseinandersetzung mit theoretischen Annahmen und ihrer Akzeptanz im Rahmen unterrichtlicher Entscheidungen (vgl. Einsiedler 1976, 50 ff.).

Es liegt auf der Hand, daß zum Aufbau¹⁹ einer Theorie (als Menge intersubjektiv überprüfter Aussagen) Allaussagen gewünscht, nach Popper und Albert alleinig brauchbar sind. Partikulare und probabilistische Aussagen können hier keinen direkten Erkenntnisgewinn erbringen. Solche Aussagen sind es aber gerade, die sich in unterrichtlich nahen Untersuchungsdesigns überprüfen lassen, während sich Allaussagen nur dann gewinnen lassen, wenn unter sehr strengen experimentellen Bedingungen alle störenden Einflußfaktoren ausgeschlossen werden, eine hohe interne Validität erreicht wird, die externe bzw. ökologische Validität der Ergebnisse jedoch höchst zweifelhaft zu nennen ist.

Problem: disparate Einzelaussagen vs. Theorie

Angesichts der unbefriedigenden Situation, daß offenbar ein Spannungsverhältnis zwischen einer auf theoretischen Erkenntniszuwachs gerichteten Lehr-Lernforschung auf der einen und dem Bedürfnis nach empirisch abgesicherter Handlungsanleitung der unterrichtlichen Lehre auf der anderen Seite besteht, könnte sich die Frage stellen, ob eine unterrichtsrelevante und realitätsnahe Lehr-Lernforschung überhaupt auf Theorien angewiesen ist. Prinzipiell, so ließe sich argumentieren, bedarf Lehr-Lernforschung keiner umfassenden Theorie. Sie könnte ausgehend von Problemen und ungeklärten Fragen des Lehrens und Lernens Fragen und Vermutungen formulieren, quasi Hypothesen in den freien gedanklichen Raum hinein entwickeln, die dann empirisch überprüft werden. Zwei entscheidende Nachteile hat das Verfahren:

1. Die Forschungsergebnisse stehen völlig disparat nebeneinander und müßten nachträglich im Rahmen der Theoriebildung zusammengefügt werden (mit dem Grundsatzproblem induktiven Schlußfolgens);
2. die Übertragbarkeit der Forschungsergebnisse ist fast nicht abzuschätzen, denn es fehlt beispielsweise die Möglichkeit, relevante Faktoren der Ausgangssituation von irrelevanten zu trennen. Folglich läßt sich nicht klären, in welcher unterrichtlichen Situation das Untersuchungsergebnis mit derselben Wahrscheinlichkeit repliziert werden könnte. Eine Theorie des Lehrens und Lernens im Unter-

19 Der Aufbau erfolgt nicht induktiv, indem einzelne überprüfte Sätze zu Sätzen mit Allgemeingültigkeit verallgemeinert werden. Die Überprüfung der Theoriebausteine erfolgt deduktiv, so daß sich die Theorie schließlich aus überprüften Elementen konstituieren soll.

richt hätte den Vorteil, Basis für Antworten auf konkrete Fragen der Unterrichtspraxis anzubieten, die ihrerseits einer Überprüfung unterzogen werden könnten, Eine Theorie selbst entzieht sich allerdings einer unmittelbaren empirischen Überprüfung, so daß nicht die Theorie selbst auf den empirischen Prüfstand gestellt werden könnte, sondern nur Lehrstrategien und Unterrichtskonzepte, die auf ihrer Basis konzipiert wurden.

Das Verhältnis zwischen Lehr-Lerntheorie und Unterrichtspraxis sehe ich als wechselseitiges:

- die Theorie kann Verstehens- und Interpretationshilfe für die Praxis sein und Anhaltspunkte für konkrete Unterrichtsgestaltung bieten;
- die Praxis ist der Ort, an dem sich die Theorie bewähren muß, wo theoretisch entwickelte Lehrstrategien einer Überprüfung unterzogen werden.

Theoriebildung und *Praxisbezug* müssen in gleicher Weise als Koordinaten der Lehr-Lernforschung fungieren, woraus sich ein doppelter Anspruch an die Forschungsergebnisse herleitet. Daß hier Defizite in der musikpädagogischen Lehr-Lernforschung zu diagnostizieren sind, möchte ich zunächst an zwei Einzelfällen zeigen, um daran anschließend eine Forschungsstrategie vorzustellen, die meiner Einschätzung nach sehr erfolgsträchtig Theorie und Praxis miteinander verknüpft.

Zwei Beispiele musikpädagogischer Lehr-Lernforschung

1. Praxisrelevante Forschung ohne Theoriebezug

In einer empirischen Studie ging Marie Luise Moats (1984) der Frage nach, welchen Einfluß Präsentationsweisen auf die Erinnerbarkeit von Melodien haben. Eine sehr wichtige Frage, deren Relevanz für den Musikunterricht wie für den Instrumentalunterricht unmittelbar einleuchtet. Gehe ich von der Darstellung der Studie im *Jahrbuch für Musikpsychologie* Band 1 aus, so scheint die Forscherin sehr pragmatisch an ihre Untersuchung herangegangen zu sein. Sie entwickelte 4 verschiedene Präsentationsweisen, deren Einfluß auf das Melodiengedächtnis sie anschließend im Unterricht verglich:

1. Singen ohne Text
2. Singen mit Text
3. Hören ohne Text
4. Hören mit Text

Das Vorgehen von Moats ist offenbar nicht ausdrücklich an eine Theorie des Musiklehrens und -lernens geknüpft. Die Ergebnisse bleiben denn auch zunächst als Einzelbefund - wenngleich auch als unterrichtlich sehr bedeutsamer - stehen. Zwar läßt sich das Ergebnis durch eine geeignete Theorie möglicherweise erklären (besser: verstehen), es könnte auch zur Untermauerung einer Theorie herangezogen werden - all dies ist jedoch nicht primär mit der Studie intendiert. Ziel war vielmehr, „den Einfluß von vier verschiedenen Unterrichtsmethoden [...] auf das Melodiegedächtnis von Primarstufenschülern anhand verschiedener Melodien zu bestimmen“ (Moats 1984, 103).

2. *Experimentelle Forschung vor einem theoretischen Hintergrund*

Auf der letztjährigen AMPF-Tagung stellte Reinhard Kopiez (1990) seine Untersuchung zum Auswendiglernen eines Gitarrenstückes vor. Vor dem Hintergrund einer ausführlichen Diskussion theoretischer Äußerungen zu den ihn interessierenden Aspekten, sowie unter Berücksichtigung vorliegender empirischer Befunde formulierte Kopiez Hypothesen, die er in der sich anschließenden Studie überprüfte. Die Hypothesen bezogen sich u.a. auf Übemethoden, den planmäßigen Wechsel zwischen diesen, auf den Einfluß individueller kognitiver Stile der Probanden (vgl. Kopiez 1990, 138 f.). Die Forschungsergebnisse zielen nicht nur auf eine Prüfung der Hypothesen, sondern werfen Reflexe auf die in ihnen operationalisierten theoretischen Annahmen. Selbst wenn unterstellt werden muß, daß diese Operationalisierungen zwangsläufig strittig und diskussionsbedürftig sind - ein grundsätzliches Problem, das nicht Kopiez anzulasten ist - so läßt sich doch die theoretische Diskussion durch die Forschungsergebnisse auf einem neuen Niveau weiterführen. Das Forschungsinteresse von Kopiez entspringt sehr deutlich einem instrumentalpädagogisch relevanten Problem, nämlich der Frage nach der günstigsten Methode zum Auswendiglernen eines Musikstückes auf der Gitarre. Diese Frage wird allerdings nicht unmittelbar beantwortet, sondern mittelbar, indem (theoretische) Aussagen getroffen werden, die Anhaltspunkte für die Konzeption einer erfolgsträchtigen Übestrategie

(oder Instruktionsstrategie) bieten. Der Praxisbezug wird also nur indirekt über theoretische Aussagen hergestellt.

Theoriegeleitete Entwicklung und Evaluation eines Unterrichtskonzepts nach Tulodziecki

Eine konsequente Anregung zur Verbindung von Unterrichtspraxis und Lehr-Lerntheorie formulierte Tulodziecki (1982; 1983; auch 1981, 151 ff.), wobei er seine Vorschläge ausdrücklich als Ergänzung von Experiment und Erhebung in der Unterrichtsforschung versteht. Er regt an, das Verfahren der Evaluation für die Lehr-Lernforschung stärker als bisher anzuwenden und zwar u.a. auf theoriegeleitet entwickelte Lehrmaterialien oder Lehrkonzepte für den Unterricht. Zum Ausgangspunkt der empirischen Forschung wird damit das situationsspezifische und kontextgebundene Lehren im Unterricht selbst. Ausgehend von der Diagnose einer spezifischen unterrichtlichen Situation als Voraussetzung unterrichtlichen Lehrens, die vor allem Zielvorstellungen und Lernvoraussetzungen umfaßt, werden „empirisch-hypothetische Sätze *lern*theoretischer Art“ über den Zusammenhang von Lernen und Lehrziel sowie „empirisch-hypothetische Sätze *lehr*theoretischer Art“ über den Zusammenhang von Lehren und Lernen herangezogen (Wenn-dann-Aussagen), die Relevanz für den zu untersuchenden unterrichtlichen Kontext aufweisen (Tulodziecki 1983, 29). Gesucht wird also nach einem lehrlerntheoretischen Ansatz, der als Handlungsorientierung den Entwurf eines erfolgreichen Lehrkonzepts erwarten läßt. Ob sich das auf der Basis der Theorie generierte Lehrkonzept im Unterricht tatsächlich bewährt, wird im Rahmen einer Evaluation überprüft. Deren Ergebnisse fließen dann einerseits wieder in den Unterricht ein, als kritische Revision des Lehrkonzepts, können aber andererseits auch zum Überdenken des zugrunde liegenden theoretischen Ansatzes herangezogen werden. Notwendige Voraussetzung hierfür sind allerdings drei Bedingungen:

„1. Die realisierten Lehrsituationen und Lehrmaterialien²⁰ bzw. die realisierten Lernhandlungen müssen als angemessene Operationalisie-

20 Der Rekurs auf „Lehrmaterialien“ bei Tulodziecki ergibt sich aus dem inhaltlichen Schwerpunkt des zitierten Aufsatzes. Ohne die Aussage zu verfälschen könnte hier das Wort Lehrverfahren, Lehrkonzept o.ä. ersetzt werden.

rungen der Wenn-Komponente der lehr- bzw. der lerntheoretischen Annahmen gelten können.

2. Die realisierten Lernhandlungen bzw. die festgestellten Lernergebnisse müssen angemessene Operationalisierungen der Dann-Komponente der lehr- bzw. der lerntheoretischen Annahmen darstellen.
3. Die realisierten Lernhandlungen bzw. die festgestellten Lernergebnisse dürfen sich nicht auf andere Bedingungen als die realisierten Lehrsituationen und Lehrmaterialien bzw. die realisierten Lernhandlungen beziehen lassen“ (Tulodziecki 1983, 42).

Der Nutzen dieser Forschungskonzeption scheint mir ein mehrfacher:

1. Sie dient der Verbesserung der Unterrichtspraxis, indem sie sich der Verbesserung eines realen Problems bzw. einer unterrichtsrelevanten Fragestellung widmet; die ökologische Validität wird ausdrücklich gewahrt.
2. Sie fördert die Theoriebildung, da sie die unterrichtliche Relevanz der Theorie bzw. die Bewährung der theoretisch gewonnenen Lehrstrategie ausdrücklich - wenn auch als „zweiten Schritt“ (Tulodziecki 1982, 376) - diskutiert. Mit diesem Vorgehen wird keine Theorie 'bewiesen', was auch prinzipiell gar nicht möglich wäre²¹, sondern es wird bestenfalls gezeigt, daß in dem vorliegenden Fall die Theorie Problemlösungsmöglichkeiten eröffnete, die es angeraten erscheinen lassen, in ähnlichen Fällen wieder auf den gewählten Theorieansatz zu rekurrieren. Patry (1989) regt darüber hinaus an, methodisch sorgfältig geplante und durchgeführte Evaluationen auch zur mehrperspektivischen Überprüfung theoretischer Hypothesen im Sinne des „kritischen Multiplizismus“ heranzuziehen, wodurch „ein bislang weitgehend ungenutztes und dabei sehr reiches Material der Forschung zugänglich“ gemacht würde (S. 369).
3. Tulodziecki bindet die Evaluation nicht an Ziel-Mittel-Aussagen an, sondern an Ziel-Mittel-Voraussetzungs-Aussagen. Dadurch wird deutlich, daß Lehren immer in bestimmte situative bzw. kontextuale Gefüge eingebettet ist, die als potentielle Einflußfaktoren auf Lehren und Lernen einwirken. Daß dadurch „nur“ partikulare Aussagen im Rahmen der Evaluation geprüft werden können, nimmt Tulodziecki dabei bewußt in Kauf.

21 Mit Bezug auf Hausser/Krapp weist Tulodziecki darauf hin, daß der Strukturkern einer Theorie „kritisierbar, strenggenommen aber nicht falsifizierbar“ sei (1983, 43).

4. Wertungen werden explizit in den Forschungsprozeß einbezogen; dies geschieht sowohl bei der normativen Setzung angestrebter Lehrziele – was nicht den Verzicht auf hinreichende Legitimation meint – als auch bei der Diskussion erwünschter und unerwünschter Wirkungen und Nebenwirkungen der Lehrstrategie. „Insofern ist der Forscher ganz besonders bei Evaluationen mit Wertentscheidungen konfrontiert, denen er sich stellen muß und die er nicht mit einem Rückzug auf seine forschende Position im Sinne angeblich interessenloser Informationsgewinnung zu Zielerreichung und Nebenwirkungen umgehen kann“ (Tulodziecki 1981, 163). Auch dies eine wichtige Parallele zwischen Lehren im alltäglichen Unterricht und einer methodisch anspruchsvollen Evaluation im Sinne Tulodzieckis.

5. Eigene Kritik der Lehrperson ist gegenüber den Evaluationsergebnissen (und deren Zustandekommen) gefordert. Die Ergebnisse können „Entscheidungshilfen für Lehrer“ darstellen (Tulodziecki 1983, 372), Entscheidungen abnehmen können sie jedoch nicht, denn die Lehrperson muß die akute Lehrsituation in der eigenen Klasse interpretieren und mit den in der Evaluation genannten Voraussetzungen in Bezug setzen, sie muß die Zielsetzungen und andere normative Einflüsse für sich selbst einer Legitimation unterziehen. Damit dies möglich ist, muß die Darstellung der Evaluation sämtliche Umstände dokumentieren, die für das Zustandekommen der Ergebnisse von Bedeutung gewesen sein könnten.

Kritik und Ausblick

Das Konzept von Tulodziecki spielt theoriegeleitete Evaluation nicht gegen andere Forschungsstrategien aus, sondern stellt sie für die Lehr-Lern- (bzw. Unterrichts-)forschung ausdrücklich an die Seite von Experiment und Erhebung (Tulodziecki 1982); für die Forschung gilt es, sich über die Grenzen und Möglichkeiten der gewählten Forschungsverfahren im Rahmen der jeweiligen Fragestellungen Rechenschaft abzulegen. Unter der Perspektive einer musikpädagogischen Lehr-Lernforschung, die gleichermaßen Theoriebildung wie Praxisbezug im Blick behalten will, scheint mir dieses Evaluationskonzept allerdings derart einleuchtend, daß ich mich wundere, daß es bislang kaum in der musikpädagogischen Lehr-Lernforschung rezipiert wurde.

In einer eigenen Studie (Maas 1989) ging ich der von Wilfried Fischer angeregten Verknüpfung der kognitiven Theorie Aebli's mit der Konzeption eines handlungsorientierten Musikunterrichts nach. Hierbei zeigte sich, daß die Forschungsstrategie von Tulodziecki zwar möglicherweise auch nur zu kleinen Erkenntnispartikeln führt, durch ihren doppelten Rückbezug auf Praxis wie Theorie jedoch wesentlich sinnvoller und bedeutungsvoller ist, als unverbundene, einseitig praxis- oder theorie-lastige Untersuchungen. Sinnvoll ist die Forschung für LehrerInnen und SchülerInnen, deren Unterricht von den Ergebnissen potentiell profitieren kann, sinnvoll aber auch für andere Wissenschaftlerinnen, die die Evaluation des theoriegeleitet entwickelten Lehrkonzepts als Argumentationsglied lehr-lerntheoretischer Erwägungen in die weitere Theoriebildung einbeziehen können.

Vorn Verhältnis von Alltagswissen zu Theoriewissen (Implantation von Theoriewissen in Lehrhandeln)

Die bisherigen Erörterungen gingen unausgesprochen von der Situation des Wissenschaftlers aus: Die Anbindung an die Praxis einerseits und der theoretische Rückbezug mit Blick auf die Theoriebildung wurden für die empirische Forschung gefordert. Es sollte jedoch auch umgekehrt die Frage gestellt werden, welches Interesse UnterrichtspraktikerInnen überhaupt an Theoriewissen haben, das potentiell von Bedeutung für die Konzeption der eigenen unterrichtlichen Lehre sein könnte.

Damit überhaupt lehr-lerntheoretisches Wissen Einfluß auf lehrmethodische Entscheidungen im Unterricht entwickeln kann, müssen mehrere Voraussetzungen erfüllt sein. Erste notwendige Voraussetzung ist, daß die Lehrperson überhaupt lehr-lerntheoretische Aussagen kennt, und daß dies der Fall sein könnte, scheint angesichts des traditionell mageren Kontaktes zwischen Forschern und Unterrichtspraktikern höchst fraglich (Hameyer 1990; Heid 1990). Zweite Voraussetzung ist, daß die Lehrperson einen Bezug zwischen der Aussage und der eigenen Unterrichtssituation herstellt, die Aussagen prinzipiell für auf die Praxis beziehbar hält. Schließlich muß aus der Aussage konkretes Handeln bzw. eine Handlungsstrategie abgeleitet werden können, was eine Interpretation der Aussage (Operationalisierung) erfordert.

Diese systematische Überlegung macht deutlich, daß unter aktuellen Unterrichtsbedingungen, wenn konkrete Lehrhandlungen innerhalb weniger Sekunden entworfen und realisiert werden müssen kaum eine theoriegeleitete Besinnung auf Forschungsergebnisse erfolgen kann. Ort der Theorieanbindung ist vielmehr die Unterrichtsplanung und hier nicht der einzelne Lehrakt, sondern die Richtschnur des Handelns im Sinne von Lehrstrategien, Lehrstilen (vgl. Einsiedler 1976, 122 ff.; 1981, 19) oder Lehrkonzepten (Tulodziecki 1983, 28). Diese würden dann das aktuelle Handeln im Unterricht leiten, aber nicht festlegen. Beispielsweise könnte eine Lehrperson auf der Basis von Ergebnissen der Schulanangstforschung die Strategie entwickeln, jede Schülerantwort lobend zu kommentieren, auch wenn sie falsch ist. Die Strategie läßt für die einzelne Lehrhandlung Spielraum, legt aber die grobe Richtung des Lehrhandelns planmäßig fest.

In der Unterrichtsplanung wird das theoretische Wissen konfrontiert mit dem Erfahrungsspektrum der Lehrperson, das sonst (üblicherweise) Bezugssystem für den Lehrhandlungsentwurf war. Nach Eigler (1979) können sich dabei drei Konstellationen ergeben zwischen theoretischen Aussagen der Unterrichtswissenschaft und den „Lehrererfahrungen“:

1. „Eine erste Beziehung zwischen Lehrererfahrung und Aussagen der Unterrichtswissenschaft kann darin bestehen, daß Aussagen der Unterrichtswissenschaft Erfahrungen und Handeln von Lehrern aufgrund dieser Erfahrungen begründen in dem Sinne, daß sie Gründe angeben, warum das so ist, wie Lehrer es schon immer annehmen.“ (S. 2)
2. „Eine zweite Form des Verhältnisses von Lehrererfahrung und Aussagen der Unterrichtswissenschaft ist, daß diese jene verwerfen.“ (S. 4)
3. „Eine dritte Form des Verhältnisses von Lehrererfahrung und Unterrichtswissenschaft ist, daß diese Alternativen zur bestehenden Praxis entwickelt.“ (S. 6)

Im ersten Fall wird die Lehrperson ihr Lehren wie bisher fortsetzen, möglicherweise mit gestärktem beruflichem Selbstvertrauen. Mit zunehmender Divergenz zwischen „Lehrererfahrung“ und theoretischen Aussagen wird jedoch, so meine Erwartung, die Bereitschaft seitens der Lehrperson abnehmen, sich auf neue theoretisch orientierte Lehrkonzepte einzulassen. Hier könnte wohl eine Evaluationsforschung von Praktikern für die Praxis die Bereitschaft erhöhen, der eigenen Erfahrung widersprechende theoretische Orientierung für das Lehren zu akzeptieren. LehrerInnen, die selbst an einem Forschungsprojekt aktiv mit-

gearbeitet haben, glauben den daraus erwachsenen Ergebnissen eher, als wenn sie ihnen „ex cathedra“ verkündet werden (vgl. Achtenhagen 1979, 280 f.).

Darüber hinaus erscheint mir für eine Zusammenführung von Theorie und Praxis wichtig,

- daß Unterrichtspraktiker in Forschungsprojekten die ihnen bekannte Schulwirklichkeit wiederentdecken und dadurch die Relevanz der Forschungsergebnisse für ihre eigene Berufsausübung erkennen können (vgl. Eigler 1979, 11),
- daß Forscherinnen in Wortwahl wie Darstellung die Blickrichtung der Unterrichtspraxis einnehmen und beispielsweise auf verbales Imponiergehabe verzichten,
- daß LehrerInnen in ihrer Berufsausbildung das nötige methodologische Rüstzeug und das notwendige Problembewußtsein erwerben, Lehr-Lernforschung als potentiell für ihre Berufspraxis relevant einschätzen und den Stellenwert einer empirischen Untersuchung angemessen beurteilen zu können (Hameyer 1990). Dies ist auch notwendige Voraussetzung für (gelegentliche) Evaluationen des eigenen Unterrichts bzw. neuer Lehrkonzeptionen.

Eiglers Einschätzung scheint mir zutreffend, daß „sich Lehr-Lern-Forschung zu lange und zu ausschließlich an einem wissenschaftstheoretischen Muster, dem des Erklärens, orientiert und den Handlungsgesichtspunkt nicht gleichzeitig radikal genug vergegenwärtigt“ habe, „d.h. die Frage, wie Grundlagen für rationales Handeln bereitgestellt werden können, was mehr ist, als das Ergebnis einer Hypothesenprüfung mitzuteilen“ (S. 11). Hier sollte die noch junge musikpädagogische Lehr-Lernforschung Anregungen aus der bisherigen erziehungswissenschaftlichen aufnehmen und versuchen, methodologische Irrwege und Sackgasen von vornherein zu meiden. Und was Rütter allgemein formuliert, gilt auch für eine musikpädagogische Lehr-Lernforschung: „Wir brauchen eine kontinuierliche, wechselkritische, konstruktive Zusammenarbeit der 'Praktiker' und 'Theoretiker' im Unterrichtsalltag“ (1980, 268).

Literatur

- Achtenhagen, Frank (1979): Einige Überlegungen zum gegenwärtigen Stand der Unterrichtswissenschaft. In: *Unterrichtswissenschaft* 7 (1979), S. 269-282.
- Aebli, Hans (1980 f.): *Denken: Das Ordnen des Tuns* (2 Bde.). Stuttgart Klett.
- Beck, Klaus (1990): Plädoyer für eine grundlagenorientierte erziehungswissenschaftliche Lernforschung. In: *Unterrichtswissenschaft* 18 (1990), S. 10-15.
- Bower, Gordon H. ; Hilgard, Ernest R. (1983 f.): *Theorien des Lernens* (2 Bde.). 5. bzw. 3. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Buer, Jürgen van (1990): Lehr-Lern-Forschung der 80er Jahre – nur ein anderes Etikett für psychologische Unterrichtsforschung? Lehr-Lern-Forschung der 90er Jahre – Chance für eine erziehungswissenschaftliche Analyse von Unterricht. In: *Unterrichtswissenschaft* 18 (1990), S. 16-22.
- Eigler, Gunther (1979): Unterrichtswissenschaft – Wissenschaft für Unterricht? In: *Unterrichtswissenschaft* 7 (1979), S. 2-12.
- Einsiedler, Wolfgang (1976): *Lehrstrategien und Lernerfolg*. Weinheim: Beltz
- ders. (1981): *Lehrmethoden*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fischer, Wilfried (1986): „Didaktische Interpretation von Musik“ und „Handlungsorientierter Musikunterricht“. In: *Geschichte der Musikpädagogik*, hrsg. von H.-Chr. Schmidt. Kassel: Bärenreiter (Handbuch der Musikpädagogik; Bd. 1), S. 297-341.
- ders.; et al. (1978): *Musikunterricht Grundschule Lehrerband*. Mainz: Schott.
- Frey, Karl (1979): Unterrichtsforschung für Unterricht: die Komponente curriculare Legitimation. In: *Unterrichtswissenschaft* 7 (1979), S. 371-379.
- Gruhn, Wilfried; Wittenbruch, Wilhelm (1983): *Wege des Lehrens im Fach Musik*. Düsseldorf Schwarm.
- Hameyer, Uwe (1990): Lehr- und Lernforschung bis zum Jahr 2000: Wissenssynthese als Förderungsschwerpunkt. In: *Unterrichtswissenschaft* 18 (1990), S. 23-28.
- Heid, Helmut (1990): Über „falsche“ Abstraktionen und Segmentierungen pädagogischen Denkens und Handelns. In: *Unterrichtswissenschaft* 18 (1990), S. 29-34.
- Kaiser, Hermann Josef; Nolte, Eckhard (1989): *Musikdidaktik*. Mainz: Schott.
- Klauer, Karl Josef (1980): Experimentelle Unterrichtsforschung. In: *Unterrichtswissenschaft* 8 (1980), S. 61-72.
- Kleinen, Günter; la Motte-Haber, Helga de (1982): *Wissenschaft und Praxis*. Laaber: Laaber, S. 309-344 (Neues Handbuch der Musikwissenschaft; Bd. 10).
- König, Eckard (1978): *Theorie der Erziehungswissenschaft*. Bd. 3. München: Fink.
- ders. (1979): Was leistet die empirische Erziehungswissenschaft für die Praxis? In: *Unterrichtswissenschaft* 7 (1979), S. 263-268.

- Kopiez, Reinhard (1990): Der Einfluß kognitiver Strukturen auf das Erlernen eines Musikstücks am Instrument. Frankfurt a. M.: Lang (Schriften zur Musikpsychologie und Musikästhetik; Bd. 3).
- la Motte-Haber, Helga de (1982): Musikpädagogische Theoriebildung. In: Musikpädagogik als Hochschulfach, hrsg. von W. Gieseler und R. Klinkhammer. Mainz: Schott (Forschung in der Musikerziehung 1981).
- Lienert, Gustav A. (1969): Testaufbau und Testanalyse. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Maas, Georg (1989): Handlungsorientierte Begriffsbildung im Musikunterricht. Mainz: Schott (Musikpädagogik – Forschung und Lehre; Bd. 28).
- ders. (1990): Zur Bildung musikalischer Formbegriffe im Musikunterricht: Ergebnisse und methodische Aspekte einer Evaluationsstudie als Beitrag zur empirischen musikpädagogischen Unterrichtsforschung. In: Musik und Bildende Kunst, hrsg. von R.D. Kraemer. Essen: Die Blaue Eule, 1990 (Musikpädagogische Forschung; Bd. 10), S. 236-251.
- Moats, Marie Luise (1984): Der Einfluß von Darbietungsmethoden auf das Melodiegedächtnis In: Jahrbuch Musikpsychologie Bd. 1. Wilhelmshaven: Heinrichshofen, S. 103-110.
- Oerter, Rolf (1979): Welche Realität erfaßt Unterrichtsforschung? In: Unterrichtswissenschaft 7 (1979), S.24-43.
- Patry, Jean-Luc: Evaluationsstudien zu Forschungszwecken Ein Beispiel von „kritischem Multiplizismus“. In: Unterrichtswissenschaft 17 (1989), S. 359-374.
- Prim, Rolf; Tilmann, Heribert (1979): Grundlagen einer kritisch-rationalen Sozialwissenschaft. 4. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer (Uni-Taschenbücher; 221).
- Richter, Christoph (1976): Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Rütter, Theodor (1980): Unterrichtsforschung – Unterrichtsalltag. Ideen zu einem kreativen Verhältnis von Praxis und Theorie. In: Unterrichtswissenschaft 8 (1980), S. 265-279.
- Schmidt-Brunner, Wolfgang (1982): Methoden des Musikunterrichts, hrsg. von W. Schmidt-Brunner. Mainz: Schott.
- Schulten, Maria Luise (1980): Forschungsergebnisse als Unterrichtshilfen. In: Musik und Bildung 12, S. 542 f..
- Schwarz, Elisabeth (1970): Experimentelle und quasi-experimentelle Anordnungen in der Unterrichtsforschung. In: Handbuch der Unterrichtsforschung. Bd. 1, hrsg. von K. Ingenkamp. Weinheim: Beltz, Sp. 445-631. – Dt. Bearbeitung der amerikanischen Publikation von Campbell/Stanley.
- Straka, Gerald A. (1977): Unterrichtliche Handlungsrelevanz lerntheoretisch orientierter Unterrichtsmodelle. In: Unterrichtswissenschaft 5 (1977), S. 111-125.
- ders.; Macke, Gerd (1981): Lehren und Lernen in der Schule. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

- Strittmatter, Peter (1979): Unterrichtswissenschaft - Wissenschaft für Unterricht?
In: Unterrichtswissenschaft 7 (1979), S. 13-23.
- Treiber, Bernhard ; Weinert, Franz E. (1982): Lehr-Lern-Forschung, hrsg. von B. Treiber und F.E. Weinert. München: Urban & Schwarzenberg.
- Tulodziecki, Gerhard (1981): Einführung in die Medienforschung. Köln: Verlagsgesellschaft Schulfernsehen,
- ders. (1982): Zur Bedeutung von Erhebung, Experiment und Evaluation für die Unterrichtswissenschaft. In: Unterrichtswissenschaft 10 (1982), S. 364-377.
- ders. (1983): Theoriegeleitete Entwicklung und Evaluation von Lehrmaterialien als eine Aufgabe der Unterrichtswissenschaft. In: Unterrichtswissenschaft 11 (1983), S. 27-45.
- Wellenreuther, Martin (1976): Handlungsforschung als naiver Empirismus? In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976), S. 343-356.

Dr. Georg Maas
Nycolaistraß 3
4790 Paderborn-Dahl

Was sind Ergebnisse des Musikunterrichts?

MARIA LUISE SCHULTEN

Hermann J. Kaiser (Hg.): Musikalische Erfahrung : Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. - Essen: Die Blaue Eule 1992. (Musikpädagogische Forschung. Band 13)

Die Frage nach dem, was am Ende einer Stunde, einer Unterrichtssequenz, eines mehrjährigen Schulbesuchs, einer Schülerkarriere steht, läßt sich derzeit kaum beantworten. Das gilt für Unterricht und Schule ganz allgemein und für den Musikunterricht, der hier im Mittelpunkt stehen soll, in spezieller Weise.

Der Musikunterricht gilt hier als Ausgangs- und Endpunkt der Untersuchungen zu einer Schulwirkungsforschung, deren Anliegen es ist, mögliche Ergebnisse des Unterrichts in ihrer Komplexität zu beobachten und zu beschreiben. Daß das Allgemeine durch die Erforschung des Speziellen gefunden werden kann, mag in den Bedingungen, Verfahren, Inhalten und Begründungen für den Musikunterricht auszumachen sein, da der Musikunterricht mit einigem Recht als eines der anspruchsvollsten und schwierigsten Schulfächer angesehen werden kann.

Am Sonderfall Musikunterricht wird das studierbar, was die Regel ausmacht. Fachspezifisch ist evtl. zu erwarten, daß der Musikunterricht im Vergleich zu anderen Fächern unter den gegebenen Bedingungen (vgl. Schaffrath, Funk-Hennigs, Ott, Pape 1982) wesentlich mehr leistet. Die Schüler also prozentual im Musikunterricht mehr lernen als, in anderen Fächern. Sie lernen in einer Stunde ein Musikstück kennen, aber kaum in einer Stunde Mathematik das ganze 1x1.

Diese Zusammenhänge zwischen den jeweiligen Gegebenheiten, den Inhalten, Verfahrensweisen und den Ergebnissen von Unterricht zu recherchieren: entsprechende Hypothesen zu formulieren und zu überprüfen, wird perspektivisch zu leisten sein.

In charakteristischerweise verschieden ist die Einschätzung, das Erleben, der Umgang der am Unterricht beteiligten Personen, Schüler und Lehrer mit den beiden angegebenen Bereichen, so daß es sich anbietet, diese zwei Perspektiven zum Ausgangspunkt zu nehmen.

Es gilt demnach zunächst das herauszufiltern und zu beschreiben, 1. was die Dimensionen der Ergebnisse von Unterricht aus der Sicht der Schüler kennzeichnet, und

2. was aus dem Blickwinkel der Lehrer sich unter den gegebenen Bedingungen als Ergebnisse konstituiert.

1. Die Sicht des Schülers auf das Unterrichtsergebnis

Schüler, ohne es zu wollen, lernen fürs Leben. Das Leben wiederum lehrt sie, dies anzunehmen. Das Schülerleben, so läßt sich weiter deduzieren, unterscheidet in Schulwissen, einer Art von Sonderwissen am Morgen und einem Bündel von Allgemeinwissen am Nachmittag; Relevanz des Wissens im Uhrzeigersinn.

Musikunterricht, Mikrokosmos schulischen Musikalisierens, vereint auf kunstvolle Weise beides. Und so lautet die These: der Unterricht schafft sich seine eigene Welt, dessen Karte zunächst einmal im Hinblick auf Wege und Eigenheiten zu überprüfen sein wird.

Ein wesentliches Merkmal von Unterricht sind die Ergebnisse. Diese werden im allgemeinen mit einer Zunahme des Wissens und der Kenntnisse verknüpft. Die Pädagogik definiert Unterrichtsergebnisse allerdings in einem etwas weiteren Sinne:

„Im Unterricht als einer pädagogischen Situation, als einer eigenständigen sozialen Realität werden Arbeitsergebnisse produziert, verbindliche Bedeutungen Problemlösungen. Diese Arbeitsergebnisse, die im Unterricht hervorgebracht werden, nicht aber das, was gleichsam in den Köpfen der Schüler entsteht, werden als „Unterrichtsergebnisse“ bezeichnet. Der den Lernzielen entsprechende Lernerfolg muß der Lerntheorie überlassen bleiben. Für den „Unterrichtsinhalt“ ist er nur insofern relevant, als die Verbindlichkeit der unterrichtlichen Arbeit mit erwarteten Lernerfolgen begründet und pädagogisch legitimiert wird“ (Menck 1986, 130)

Diese Arbeitsergebnisse, die Menck, dessen Auffassung für viele andere stehen kann, als Arbeitsergebnisse definiert, stellen sich aus der Sicht der Schüler, der Lehrer, der Schule und letztlich der Gesellschaft völlig verschieden dar. Dies insofern, als die Erwartungen, Ziele, Wünsche an den Unterricht differieren. Vor allem in bezug auf das Wissen selbst, die Relevanz des Wissens, der Kurz- oder Langfristigkeit des Wissens werden je nach der Instanz, die für die Unterrichtsergebnisse zeichnet, die Dimension der Unterrichtsinhalte bewertet.

Um die Bedeutungen und Dimensionen des Wissens, als Element des Unterrichts näher beschreiben zu können, wird Im nachfolgenden versucht, einige Aspekte der Wissenssoziologie zu übertragen. Dies bietet sich in diesem Fall an, obgleich die Extrahierung eines einzelnen Begriffs aus einem ganzen Ansatz den Vorwurf des Eklektizistischen nahe legt. Ich sehe allerdings den Vorteil, zunächst pragmatisch einige Begriffe aufzugreifen, mit denen bereits gearbeitet wird, zumal sowohl die Ansätze der Wissenssoziologie, wie die Lebenswelt bisher nur vereinzelt auf musikalische Bereiche übertragen oder speziell ausgearbeitet wurden.

Zur Beschreibung von Zusammenhängen zwischen den subjektiven und gesellschaftlich objektivierten Wissensdimensionen mögen hier die Ausführungen Luckmanns dienen.

Das Wissen, mit dem der Schüler in den Musikunterricht kommt, ist eingebettet In einen allgemeinen subjektiven Wissensvorrat. Das Ausgangswissen des Schülers enthält dessen

„(...) Sediment von Erfahrungen (d.h. „sinnvollen“, bewußt erfaßten und thematisierten, erinnerungsfähigen Erlebnissen im Bewußtseinsstrom. Von besonderer Wichtigkeit unter all den sedimentierten Erfahrungen sind jedoch die Ablagerungen von Problemlösungserfahrungen“, d.h. mehr oder minder expliziten Deutungsakten, die problematische Situation zu bewältigen halfen. Die Sedimentierung erfolgt nach der Relevanz der Lösung in einer gegebenen Situation eines gegebenen Problemtyps für das handelnde Subjekt. Man kann allgemein sagen, daß die Ablagerung von Erfahrungen von Situation und Biographie bestimmt werden.“ (Luckmann 1981, 40)

Die Sedimentierung geschieht in Abhängigkeit von der jeweiligen Relevanz für die Person. Die Hierarchie der Relevanzen wird situations- und problemspezifisch erworben und aufgebaut. Es handelt sich demnach um ein ordinales System von Zuschreibungen, das sich aus dem Erfahrungshorizont der Person über eine bestimmte Zeit hinweg und in Abhängigkeit vom Kontext bildet.

Inhaltlich setzen sich die einzelnen Stationen zusammen aus „impliziten Grundelementen“, das sind Annahmen, die in jedem Erfahrungsablauf enthalten sind, Routinewissen, wozu Fertigkeiten, Gewohnheitswissen und Rezeptwissen gehören und darüber hinaus explizites Wissen. (vgl. Luckmann 1981, 40)

Man kann nun die Schüler dem Aufbau und Inhalte dieser Zusammenstellungen ihres Wissens gemäß im Hinblick auf die Voraussetzungen, Erwartungen und Strategien für den Musikunterricht ganz grob und hypothetisch typisieren. Als Kriterium dient hierbei die Erfahrung, die der Schüler mit Musik bereits gemacht hat. Entscheidend, und die Art und Weise der Lernvorgänge beeinflussend, ist das Ausmaß und die Qualität der Problemlösungserfahrungen über die der Schüler verfügt, weil zugleich die Relevanzstrukturen bzw. Hierarchien ausgebildet wurden.

Die nachfolgenden drei Schülergruppen unterscheiden sich jeweils in ihren Ausprägungen der Strukturen subjektiver Wissensvorräte, wobei die einzelnen Elemente (implizite Grundannahmen, Routinewissen, explizites Wissen) jeweils andere Gewichtungen erfahren.

Die erste Gruppe umfaßt alle die Schüler, die durch wenige Situationen veranlaßt wurden, Problemlösungserfahrungen zu gewinnen und folglich über wenig Sedimentierungen im musikalischen Wissensbereich verfügen. Die gleichen Personen können jedoch durchaus über ein großes Reservoir an Annahmen über Musik vor allem über Funktionen von Musik, an Routinewissen und auch einigem explizitem Wissen verfügen. Darin besteht im wesentlichen ihre Kompetenz. Verschllossen ist dieser Gruppe lediglich der Zugang zu solchen Instanzen, die die Notwendigkeit von Problemlösungserfahrungen fördert oder fordert. Es bestand bisher für diese Gruppe kein Anlaß diese Erfahrungen einzuholen.

Zur zweiten Gruppe gehören diejenigen, die über Erfahrungsmomente der ersten Gruppe hinaus bereits über mehr explizites Wissen verfügen. Dies wurde u.a. in der musikalischen Früherziehung, dem Musikunterricht angeeignet, führte jedoch nicht dazu, ein eigenes Relevanzsystem in der Weise auszubilden, das sie dazu bewegen würde, eigene Problemlösungserfahrungen zu machen, oder entsprechende Situationen aufzusuchen, in denen ein solches Verhalten von Vorteil wäre. Besondere Kompetenzen verfügt diese Gruppe im Bereich der musikalischen Allgemeinbildung, jedoch ohne fachspezifisches Expertenwissen, dafür aber mehr Erfahrungen auf den Gebieten, bei denen Musik in sozial kommunikativen Zusammenhängen eine bedeutende Rolle spielt.

Die dritte Gruppe unterscheidet sich von den beiden anderen Gruppen durch Spezialwissen. d.h. ein umfangreiches explizites Wissen. Die Mitglieder dieser Gruppe sind häufig in Situationen, in denen erfolg-

reich musikalische Problemlösungserfahrungen gemacht werden konnten. Auf diese Weise verfügen sie über viel Erfahrungen allerdings nur in speziellen Situationen.

Diese Einteilungen zeigen, in welchem Umfang Konsequenzen für die einzelnen Gruppen von Schülern im Musikunterricht zu erwarten sind, bzw. auch, über welche Verarbeitungsstrategien Schüler verfügen und worauf das Lernverhalten der Schüler bezogen sein wird.

Einteilen lassen sich diese Wissensvorräte nach Luckmann weiterhin nach soziologischen Gesichtspunkten. Diese subjektiven Wissensvorräte, von denen bereits gesprochen wurde, implizieren einerseits sowohl Allgemeinwissen wie auch Sonderwissen (Luckmann 1981, 41). Diese beiden letztgenannten Wissensvorräte sind ihrer Struktur nach gesellschaftliche Wissensvorräte. Aus den subjektiven Wissensvorräten entstehen in dem Fall gesellschaftliche Wissensvorräte, in dem sich die Problemlösungsvorgänge objektivieren lassen, oder aber (und das ist für den Musikunterricht von besonderer Bedeutung), wenn sich eine allgemeine Relevanz der Problemlösungen ausmachen läßt. (vgl. Luckmann 1981) Dieser Vorgang der Objektivierung über nicht-subjektive Prozesse führt zu Sedimentierungen gesellschaftlicher Wissensvorräte.

„Dieser Vorgang ist die geschichtliche Häufung von Wissen in Institutionen (unabhängig von subjektiver Endlichkeit).“ (Luckmann 1981, 42)

Diese Institutionen sind u.a. Schulen und Universitäten. Auf den Musikunterricht bezogen ermöglichen die Unterscheidungen zwischen Allgemeinwissen und Sonderwissen eine weitere Typologie der Voraussetzungen der Schüler im Hinblick auf den Zugang zu den gesellschaftlichen Wissensvorräten. Wenn man davon ausgeht, daß sich solche Sedimentierungen objektivieren, die von allgemeiner Relevanz sind, so weist dieser Zirkel einerseits auf die Gradlinigkeit und Eindimensionalität der Rekrutierung der Unterrichtsergebnisse hin. Zum anderen schließt er die Vermutung ein, daß die Zugänge zu diesen Sedimentierungen von Erfahrungen sozial geregelt werden und zwar mit ungleicher Verteilung.

Im Hinblick auf diese Hypothesen möchte ich noch einmal die drei Schülergruppen näher betrachten und sie um die Zugänge zu gesellschaftlichen Wissensvorräten erweiternd unterscheiden.

Die Gruppe eins verfügt mit ihrem eher alltagsorientierten Allgemeinwissen über wenig Möglichkeiten, ihr Wissen in Form einer Objektivierung und allgemeiner Relevanz wiederzufinden oder dazu beizutragen. Denn Kennzeichen für ihr Relevanzsystem ist die Alltagstauglichkeit ihres Wissensvorrats. Ihr Wissen muß in allen Lebenslagen wirksam sein, ausschließlich in Alltagssituationen tauglich und zugleich den subjektiven Ansprüchen adäquat (vgl. Luckmann 1981, 49). Das institutionalisierte Wissen ist daher in der derzeitigen Situation für diese Gruppe geradezu dysfunktional. Nur eine Veränderung der Relevanz würde dazu verhelfen, Problemlösungserfahrungen und Sedimentierungen zu bewirken, die dann auch eine Chance hätten sich in institutionalisiertem Wissen objektiviert wiederzufinden. Das Ausklammern dieser Gruppe aus der Bildung durch institutionalisiertes Wissen ist nicht nur sozial- oder sozialisationsbedingt. Es schließt auch diejenigen aus, die Kompetenzen in der Funktionalisierung von Musik haben und Musik instrumentalisieren. Diese Schüler kommen nicht als völlige Laien in den Musikunterricht und gehen aber auch nicht als Experten. Der Musikunterricht geht an ihnen vorbei.

Anders ist es bei der zweiten Gruppe, deren Vorverständnis nicht in dem Maße funktionalisiert ist wie bei der ersten Gruppe. Da über die Brücke der Vertrautheit mit institutionalisiertem Wissen bereits Zugänge und Beteiligungen an Sedimentierungsvorgängen möglich sind. Sie haben das Relevanzsystem der bereits durchlaufenen Institutionen kennengelernt und wissen die Relevanzen wieder auf das jeweilige System rückzubeziehen. Auf den Musikunterricht bezogen heißt das z.B., sie sind bereit, Notenkenntnisse zu erwerben, wissen aber nur, daß man diese in erster Linie für den Unterricht lernt.

Die dritte Gruppe nun verfügt über solche Problemlösungserfahrungen, die sich irgendwann als „historische Eigengesetzlichkeit“ (Luckmann 1981, 48) in den Institutionen wiederfindet. Für diese Gruppe ist der Musikunterricht oder umgekehrt, diese Gruppe ist für den Musikunterricht der Idealfall, weil sich deren Relevanzstrukturen decken.

Die Frage nach den Ergebnissen des Musikunterrichts wird demnach nicht nur in der Weise zu beantworten sein wie es bei Menck zu lesen ist. Es ist nicht alles das, was im Musikunterricht erarbeitet wird als Unterrichtsergebnis allein anzusehen. Wie mit Hilfe der Typologie deutlich gezeigt werden konnte, ist es derzeit so, daß aufgrund der unterschiedli-

chen Relevanzstrukturen, die Lernprozesse im Musikunterricht zwar stattfinden, jedoch dem jeweiligen Vorverständnis gemäß sehr unterschiedlich ausgewertet werden. Für die erste Gruppe endet spätestens nach dem Unterricht der Lernprozeß, da er nicht an die vorhandenen Relevanzstrukturen anknüpft. In der zweiten Gruppe bezieht er sich auf die Institutionen zurück, führt u.U. zu guten Schulensuren, nicht aber zu längerfristigen Lernprozessen. Lediglich die dritte Gruppe, deren Erfahrungen sich bereits im Wissen, das angeboten wird, historisch sedimentiert hat, hat die Möglichkeit der Dysfunktionalität und der Institutionalisierung zu entkommen, wenngleich gerade diese Gruppe im Musikunterricht prozentual gesehen am wenigsten lernt.

2. *Lehrer blicken auf Unterrichtsergebnisse*

Wissen tun viele etwas. Das Wissen macht oft keinen Unterschied zwischen Lehrern und Nicht-Lehrern aus. Des Lehrers eigentliche Stütze der Professionalität sind die Methoden, aus denen er im richtigen Moment die rechte auswählen versteht. Allerdings wird häufig dabei das gleiche für richtig befunden. Frontalunterricht ist nach wie vor die meist verbreitete Methode (vgl. Hage 1986, 147). Ein Ergebnis des Unterrichts ist demzufolge das Erlernen der Lehrerdominanz, ohne daß sich etwa dieses in den abgefragten Unterrichtsergebnissen niederschlagen würde. Die Lehrer haben sich verändert, die Schüler ebenso, die Methoden kaum. Jeweils kann der Frontalunterricht auf viele Konzeptionen von Unterricht zurückblicken, bei denen zwar etwas empfohlen, selten aber realisiert wurde.

Die Aufgabe des Lehrers in bezug auf ansehnliche Unterrichtsergebnisse ist oft eingezwängt in ein enges organisatorisches Korsett. So wird z.B. vom Musiklehrer verlangt, trotz didaktischer Reduktionen, bei den Schülern am Ende in 45 Minuten ein Verständnis für Sinfonien erzeugt zu haben, und trotz fehlender Instrumente einen Einblick in den Bau eines Klaviers zu vermitteln. Musik wird von Schallplatten, jetzt CDs, abgespielt, die der Lehrer von zu Hause mitbringt, die aber vom Finanzamt unter Amusement rubriziert werden.

Es ist auch merkwürdig. Ob ein Lehrer nun an einer bundesrepublikanischen Bronx unterrichtet oder an einer westwestfälischen Dorfschule,

das Gehalt unterscheidet sich nur in der Höhe des Ortszuschlages. Die Lehrpläne und Richtlinien stellen die gleichen Anforderungen und für das Eigentliche der Arbeit, die Vermittlung, das Pädagogische, fehlen die Kriterien, wonach es entsprechend honoriert werden könnte. So teilt das Gehalt, schließlich auch ein Ausdruck der Wertschätzung der Arbeit, Tätigkeiten am Gymnasium als per se gehaltvoller ein als solche an der Grundschule, obgleich diese uns doch allen das in die Wiege legt, was später einmal als Grundlage lange halten muß.

Was haben Lehrer, und speziell Musiklehrer, vor Augen, wenn sie Unterrichtsergebnisse meinen: Klassenarbeiten, Rückmeldungen durch die Schüler, das, was Kollegen erwähnen, das, was aus ihren Schülern geworden ist, das Unterrichtsklima, die einzelnen Schüler mit ihren Eigenheiten, die, die dann doch etwas erreicht haben, die brillanten, motivierten, die freiwillig ins Schulorchester gehen, und diejenigen, die den weiten Weg zur Schule im Nachbarstadtteil nicht scheuen, um einen Leistungskurs in Musik belegen zu können.

Manchmal haben Unterrichtsergebnisse etwas an sich von der Entdeckung Amerikas; es werden auch Ergebnisse, Ziele erreicht, die nicht beabsichtigt waren und trotzdem sinnvoll sind.

Aber die anderen? Welche Ergebnisse werden nicht erreicht? Welche Ergebnisse bleiben unentdeckt, weil sie unerwünscht, lästig sind, nicht bekannt werden?

Man hätte anstelle dieser schlaglichtartigen Beobachtungen auf einige Untersuchungen verweisen können (*Schulwirkungsforschung*, Hage, Bauer, Schulten). Keine Untersuchung erbringt jedoch bisher einen systematischen Einblick in das, was im Unterricht als Bilanz am Ende steht, weder in bezug auf den Musikunterricht noch für andere Fächer.

3. *Ergebnisse*

Ich möchte die vorangegangenen Ausführungen zusammenfassen:

1. Die Verschiedenheit der Voraussetzungen in bezug auf das Wissen und insbesondere der Ausbildung von Relevanzstrukturen führt zu ungleichen Lernprozessen im Musikunterricht. In erster Linie lernen solche

Schüler etwas, deren Relevanzsystem mit dem der Schule übereinstimmt.

2. Die Umstände, unter denen Musikunterricht stattfindet, bedingen die Auswahl der Methoden und die Art der Unterrichtsinhalte.

3. Die Motivation der Lehrer wie die der Schüler ist auf die Institution gerichtet, die allerdings nur für die Schüler ein feed-back-System qua Institution vorsieht.

4. Sowohl auf der inhaltlichen Ebene dominieren die Bedingungen der Institution den Lernprozeß wie auf der methodischen. Man kann von einer Dominanz der Randbedingungen sprechen.

Empirische Untersuchungen folgen.

Literatur

Bauer, K.-O.: Kindern was beibringen müssen, auch wenn sie keine Lust auf Schule haben — überblick über den Stand der Lehrerforschung. in Rolff, Bauer, Klemm & Pfeiffer (Hrsg.) 1990, S. 217-243

Berger, P.L. & Luckmann, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M. 1970

Hage, K., Bischoff, H., Dichanz, H., Oehlschläger, H.-J. & Schwittmann, D.: Das Methodenrepertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Unterrichtsalltag in der Sekundarstufe I. Opladen 1985

Janich, P. (Hrsg.): Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung. München 1981

Luckmann, Th.: Vorüberlegungen zum Verhältnis von Alltagswissen und Wissenschaft. in: Janich (Hrsg.) 1981, S. 39-51

Menck, P.: Unterrichtsinhalt oder Ein Versuch über die Konstruktion der Wirklichkeit im Unterricht. Frankfurt a.M. 1986

Rolff, H.G., Bauer, K.-O., Klemm, K. & Pfeiffer, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim, München 1990

Rolff, H.G.: Wie gut sind gute Schulen? Kritische Analysen zu einem Modethema. in: Rolff, Bauer, Klemm & Pfeiffer (Hrsg.) 1990, S. 243-259

Rutter, M., Maughan, B., Mortimer, P. & Ouston, J.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim 1980

Schaffrath, H., Funk-Hennigs, E., Ott, Th. & Pape, W.: Studien zur Situation des Musikunterrichts und der Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin. Mainz 1982

Schulden, M.L.: Was bleibt? Ergebnisse des Musikunterrichts. In: Kraemer, R.-D.
(Hrsg.): Musikpädagogische Forschung Bd. 12. Musiklehrer. Essen 1991,
S. 45-55

PD Dr. Maria Luise Schulden
Institut für Musikwissenschaft/Musikpädagogik
Universität Gießen
Karl-Glöckner-Straße 21
6300 Gießen

Erlernen des Instrumentalspiels. Analyse von Bedingungsvariablen anhand unterschiedlicher methodischer Verfahren.

DIETMAR PICKERT

Hermann J. Kaiser (Hg.): Musikalische Erfahrung : Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. - Essen: Die Blaue Eule 1992. (Musikpädagogische Forschung. Band 13)

Der Entschluß, ein Schulmusikstudium zu beginnen, beruht in hohem Maße auf Musikpraxis während der Schulzeit. Dies äußert sich darin, daß künstlerische Ausbildung – in Gesang oder auf dem Instrument – in der Begründung der Studienwahl des Faches Musik den Vorzug vor anderen Kriterien, wie etwa pädagogische und musikwissenschaftliche Ausbildung, haben (vgl. Zimmerschied, D, 1978.; Abel-Struth, S./Roske, M., 1982). Für die Aufnahme unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge im Fach Musik ist neben musiktheoretischen und musikgeschichtlichen Kenntnissen vor allem die erreichte Stufe musikpraktischer Fähigkeiten nach der Schulzeit von hoher Bedeutung. „Das ist eine Tatsache, die sich aus der besonderen Struktur des Faches ergibt“ (Weyer, R., 1978, S. 30).

Bisherige Ermittlungen musikalischer Vorbildung bei Studienanfängern des Faches Musik erfolgte mittels empirischer Untersuchungen zum einen als Vergleich von Eingangsvoraussetzungen für die Studiengänge mit unterschiedlichen Lehrbefähigungen an Wissenschaftlichen Hochschulen sowie Musikhochschulen. Zum anderen hatten die Untersuchungen bei Studierenden an Wissenschaftlichen Hochschulen das Ziel, aufgrund der Abklärung der Eingangsvoraussetzungen eine Beratung von Studienanfängern der Studiengänge Primarstufe und Sekundarstufe I durchführen zu können (vgl. Körner, K, 1982; Hörmann, K., 1980; Abel-Struth, S./Roske, M., 1980; Zimmerschied, D., 1978). Jedoch liegen spezifische Ergebnisse über Zusammenhänge zwischen instrumentalen Fähigkeiten angehender Schulmusiklehrer und Merkmalen, die instrumentales Lernen bedingen können, meines Wissens nicht vor.

In diesem Forschungsbericht wird die Studiengangwahl angehender Schulmusiker mit Merkmalen, die im engen Kontext mit dem Erlernen des Instrumentalspiels stehen, analysiert. Ein Vergleich anhand von Prüfungsanforderungen bei der Aufnahme unterschiedlicher Studiengänge war bei den Befragten dieser Stichprobe nicht gegeben.¹ Deshalb ist es

1 Die Wahl im Fach Musik des Studienganges Sekundarstufe II war für die Befragten dieser Stichprobe in der Regel mit einer Aufnahmeprüfung verbunden. Die in jüngster

notwendig, daß das in die Analyse eingehende Merkmalsset einen spezifischen Bereich musikalischer Praxis in der Sozialisationsphase bis Studienbeginn abbildet. Erlernen des Instrumentalspiels während der Schulzeit kann als ein wesentliches Kriterium für die Wahl des Studienganges gelten, werden doch während des Musikstudiums „im künstlerisch-praktischen Bereich spezielle Fähigkeiten verlangt“ (Klinkhammer, R./Weyer, R., 1977, S. 35).

Neben der deskriptiven Darstellung der Zusammenhänge zwischen Merkmalen instrumentalen Lernens werden weitere unterschiedliche statistische Verfahren in die Analyse einbezogen, um über methodische Ergiebigkeit der Verfahren bei dieser Problemstellung zu reflektieren. Um weitere Analyseverfahren anzuwenden, ist aufgrund des begrenzten Umfangs in diesem Forschungsbericht eine Beschränkung auf wenige Merkmale instrumentalen Lernens aus der Grunderhebung unumgänglich.²

Die der Analyse zugrunde liegenden Daten wurden bei 93 Schulmusiklehrern/-innen - 47 Musiklehrer der Sekundarstufe I und 46 Musiklehrer der Sekundarstufe II - mittels standardisiertem bzw. offenem Interview im Jahre 1986 erhoben (vgl. Pickert, D., 1990, S. 269 ff).

Die Variablenausprägungen sind nach dem Lernprozeß schulischer Sozialisationsphase aus der retrospektiven Beschreibung gewonnen; die Befragten, die aufgrund ihrer musikalischen Ausbildung und beruflichen Tätigkeit als Experten für die Abhandlung dieser Problemstellung gelten können, erörterten und schätzten die Variablen ein. Durch die biographische Betrachtung sind komplexe Vorgänge des Instrumentalspiellernens auf beobachtbare Variablen für alle Befragten reduziert; das Testen von Lerntheorien bzw. latenten Bedingungsstrukturen beim Instrumentalspiel, zu denen komplizierte Designs notwendig sind, kann diese Analyse nicht leisten.

Zeit obligatorische Aufnahmeprüfung für den Zugang im Fach Musik des Lehramtsstudienganges Sekundarstufe I hatten die Befragten dieser Stichprobe zu Beginn ihrer Studienzeit noch nicht zu leisten. Deshalb konnte auf Daten der Aufnahmeprüfungen in beiden Studiengängen dieser Stichprobe nicht zurückgegriffen werden.

2 Zur ausführlichen Darstellung des Erlernens des Instrumentalspiels während der Schulzeit bei angehenden Schulmusiklehrern vgl. Pickert, D., 1992 (im Druck).

Ergebnisse

In die deskriptive Analyse gehen folgende Variablen ein:

- Wahl des Studienganges Sekundarstufe I bzw. Sekundarstufe II
- Gespielte Instrumente – Alter, in welchem mit dem Spiel des Instruments begonnen wurde – Lerndauer – Lernart, definiert als Instrumentalunterricht bzw. autodidaktische Aneignung – Unterrichtsdauer
- Unterrichtsqualität – und instrumentale Fähigkeiten.

Zunächst werden Merkmale der Dimension Erlernen des Instrumentalspiels im Zusammenhang mit der Wahl des Studienganges geprüft.

Von den Befragten wurden bis zu vier unterschiedliche Instrumente, die sie spielten, angegeben. Das Erlernen des Instrumentalspiels ist im Hinblick auf die Fragestellung, welche Instrumente für die Wahl des Studienganges von Bedeutung waren, in der Analyse auf zwei Schwerpunktinstrumente eingegrenzt. Schwerpunktinstrumente heben sich von den anderen gespielten Instrumenten durch längere Spieldauer ab und hatten für die Befragten während der Schulzeit, in den Klassen 5-13, die größere Bedeutung in der Musikpraxis.

Um die Vielfalt der genannten Instrumente für eine Analyse übersichtlich zu gestalten, sind die Instrumentenarten in Instrumentengruppen zusammengefaßt. Die Verteilung der Instrumentengruppen beim 1. Instrument in den unabhängigen Stichproben kann als ausgewogen gelten. Nicht alle Befragten spielten ein 2. Instrument (11 Befragte der Stichprobe Sekundarstufe I und 5 Befragte der Stichprobe Sekundarstufe II). Im Gegensatz zum 1. Instrument besteht zwischen den unabhängigen Stichproben hinsichtlich der Instrumentengruppen beim 2. Instrument ein starker Unterschied. Das Vorkommen der Tasteninstrumente ist in der Stichprobe Sekundarstufe II über das Doppelte häufiger als in der Stichprobe Sekundarstufe I, wogegen in der Stichprobe Sekundarstufe I eindeutig die Blechblas- und die Zupfinstrumente überwiegen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Verteilung der Instrumentengruppen beim 1. Instrument und 2. Instrument

Instrumentengruppen	1. Instrument			2. Instrument		
	SI	SII		SI	SII	
Holzblasinstrumente	4	2	6	2	3	5
Blechblasinstrumente	1	0	1	6	1	7
Tasteninstrumente	26	28	54	10	23	33
Streichinstrumente	11	13	24	5	13	18
Zupfinstrumente	5	3	8	13	1	14
	47	46	93	36	41	77
	V = .1605			V = .5125		
	p = .592			p = .000		

Für die Aufnahme des Studienganges - Musiklehrer der Sekundarstufe II - ist das Spielen eines Tasteninstrumentes verpflichtend (vgl. Klinkhammer, R./Weyer, R., 1977, S. 38 ff). Aus der Verteilung der Instrumente in den unabhängigen Stichproben geht die Bedeutung der Tasteninstrumente für die Wahl des Studienganges deutlich hervor. Dies belegen auch die möglichen Kombinationen des 1. und 2. Instruments in den unabhängigen Stichproben (vgl. Pickert, D., 1991).³

Zwischen den unabhängigen Stichproben bestehen bei beiden Instrumenten hinsichtlich des Alters, in dem mit dem Instrumentalspiel begonnen wurde, sowie der Dauer des Instrumentalspiels keine signifikanten Unterschiede. Die Befragten der Stichprobe Sekundarstufe II begannen das Instrumentalspiel - sowohl beim 1. Instrument als auch beim 2. Instrument - im Durchschnitt um ein Jahr bzw. um eineinhalb Jahre früher als die Befragten der Stichprobe Sekundarstufe I. Dabei konzentriert sich in beiden Stichproben der Spielbeginn beim 1. Instrument auf die Altersstufen 8-13 Jahre, während beim 2. Instrument der Spielbeginn

3 In der Erhebung von Scheuer, welche als Stichprobe Mädchen und Jungen der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums umfaßt (N=1435), ist ebenfalls festzustellen, daß Streichinstrumente und Klavier in sehr hohem Maße von den Schülern im Instrumentalunterricht gelernt werden. Jedoch ist die Elektroorgel weit vor der Gitarre zum Favoriten bei den autodidaktisch gelernten Instrumenten in der jüngeren Generation geworden (vgl. Scheuer, W., 1988, S. 182). Hier ist zu fragen, inwieweit diese Tendenz der Instrumentenwahl bei Studierenden des Schulfaches Musik in der aktuellen Situation zu beobachten ist.

später einsetzte und sich auf die Altersstufen 11-16 Jahre verlagerte. Auch spielten die Befragten der Stichprobe Sekundarstufe II - sowohl beim 1. Instrument als auch beim 2. Instrument - bei einer durchschnittlichen Spieldauer von 9 Jahren bzw. 5,3 Jahren, im Schnitt ein Jahr bzw. ein halbes Jahr länger als die Befragten der Stichprobe Sekundarstufe I.

Der Unterschied zwischen den unabhängigen Stichproben hinsichtlich der Lernarten beim 1. Instrument ist darin zu sehen, daß der relative Anteil der Befragten, welcher sich das Instrumentalspiel autodidaktisch aneignete, in der Stichprobe Sekundarstufe I größer ist. In der Stichprobe Sekundarstufe I erlernten 7 Befragte (15 %) und in der Stichprobe Sekundarstufe II 5 Befragte (11 %) das 1. Instrument autodidaktisch ($V = .3095$, $p = .031$). Beim 2. Instrument ist diese Tendenz, das Instrumentalspiel nach autodidaktischem Konzept zu lernen, in der unabhängigen Stichprobe Sekundarstufe I noch stärker ausgeprägt (21 Befragte (58 %) der Stichprobe Sekundarstufe I und 1 Befragter (2 %) der Stichprobe Sekundarstufe II ($V = .6488$, $p = .000$).

Im 1. Instrument erhielten 40 (85 %) Befragte der Stichprobe Sekundarstufe I und 41 (89 %) Befragte der Stichprobe Sekundarstufe II Unterricht. Beim 2. Instrument erhielten nur 15 (32 %) Befragte der Stichprobe Sekundarstufe I, im Gegensatz zu 40 Befragten (87 %) der Stichprobe Sekundarstufe II, Instrumentalunterricht.

Dabei erhielten die Befragten der Stichprobe Sekundarstufe II sowohl beim 1. als auch beim 2. Instrument durchschnittlich 9,0 Jahre ($s = 3,0$) bzw. 4,7 Jahre ($s = 2,3$) Unterricht, während die Befragten der Stichprobe Sekundarstufe I im Durchschnitt 7,6 Jahre ($s = 3,5$) bzw. 3,6 Jahre ($s = 2,3$) Unterricht hatten.

Hinsichtlich des Alters bestehen bei beiden Instrumenten, in welchem mit dem Instrumentalunterricht begonnen wurde, zwischen den unabhängigen Stichproben keine signifikanten Unterschiede. Über zwei Drittel der Befragten begannen in der Altersspanne von 8 bis 13 Jahren mit dem Instrumentalunterricht (1. Instrument: $n = 54$; 67 %; 2. Instrument: $n = 35$, 64 %).

Die Qualität des Instrumentalunterrichts wurde auf einer dreistufigen Skala von den Befragten eingeschätzt. Die Befragten der Stichprobe Sekundarstufe II schätzten die Qualität des Instrumentalunterrichts etwas besser ein als die Befragten der Stichprobe Sekundarstufe I, jedoch ist

der jeweilige Zusammenhang beim 1. wie auch 2. Instrument nicht signifikant.

Die Selbsteinschätzung der instrumentalen Fertigkeiten auf dem 1. und dem 2. Instrument erfolgte von den Befragten anhand einer neunstufigen Skala. Die Einteilung der Skala orientiert sich an den in der instrumentalen Unterrichtspraxis verwendeten Qualitätskategorien Unter-, Mittel- und Oberstufe. Die Kategorien - Unter-, Mittel- und Oberstufe - sind, um instrumentale Fähigkeiten differenziert zu erfassen, wiederum in drei Abstufungen unterteilt. Die Selbsteinschätzungen der instrumentalen Fähigkeiten beim 1. wie auch beim 2. Instrument zeigen, daß die Befragten der Stichprobe Sekundarstufe II ihre instrumentalen Fähigkeiten wesentlich höher einschätzten als die Befragten der Stichprobe Sekundarstufe I (1. Instrument: GAMMA = .5923, $p = .006$; 2. Instrument: GAMMA = .5403, $p = .026$).

Höhere instrumentale Fähigkeiten am Ende der Schulzeit bieten eine gute Voraussetzung, die an Musikhochschulen geforderte Aufnahmeprüfung zu bestehen, „bei der das Schwergewicht auf die Leistung im künstlerisch-praktischen Bereich gelegt wird“ (Rauhe, H./Rehlich, G., 1978, S. 68).

Die Assoziationskoeffizienten PHI und GAMMA geben nur Auskunft über den Zusammenhang zwischen Variablen des Instrumentalspiels und der Studiengangwahl. Um den Nachweis zu erbringen, welche Effekte Variablen der Dimension Instrumentalunterricht auf die Wahl des Studienganges haben, sind Analysen auf regressionstechnischer Basis angebracht. Regressionsanalysen bieten die Möglichkeit, die Wahl des Studienganges (Kriteriumsvariable) mittels Prädiktorvariablen für die Stichprobe bzw. die Population vorherzusagen (vgl. Urban, D., 1982, S. 99 ff).

Sinnvoll ist es, mit univariaten Modellen zu beginnen und anhand der Effekte der einzelnen unabhängigen Variablen auf die abhängige Variable - Wahl des Studienganges - zu multivariaten Modellen zu gelangen. Aufgrund des komplexen Verschränkens der Prädiktorvariablen ist die schrittweise Analyse zu empfehlen; in jedem folgendem Analysevorgang wird eine weitere Prädiktorvariable einbezogen.⁴ Hier sollen nur

4 Zum schrittweisen Vorgehen multipler Regressionsanalysen vgl. Norusis, M., I., 1982, S. 115 ff.

- Bei der sukzessive Aufnahme der Prädiktorvariablen in der „stepwise regression“ haben sich iterative Methoden als Lösungswege bewährt (vgl. Bortz, J., 1985, S. 566).

die Ergebnisse multivariater Modelle aufgezeigt werden, wobei die Analysen des Merkmalsets nach dem 1. und 2. Instrument getrennt durchgeführt sind.

Aus dem Merkmalskomplex - Instrumentalspiel während der Schulzeit - sollen aufgrund der Ergebnisse deskriptiver Analysen für das 1. und das 2. Schwerpunktinstrument Effekte folgender Variablen für die Wahl des Studienganges geprüft werden: - Unterrichtsbeginn - Unterrichtsdauer - Qualität des Unterrichts (3 Kategorien: schlecht, mittelmäßig, gut) und instrumentale Fähigkeiten (3 Kategorien: Unter-, Mittel-, Oberstufe). Für die Analyse und deren Interpretation ist es sinnvoll, eine überschaubare Codierung zu erhalten. Dazu sind die 9 Qualitätsstufen der eingeschätzten instrumentalen Fähigkeiten auf die üblicherweise verwendeten drei Qualitätsklassen - Unter-, Mittel- und Oberstufe - reduziert. Die Variable - Studiengangwahl - ist definiert durch die Dauer der Studiengänge (Sekundarstufe I: 6 Semester und Sekundarstufe II: 8 Semester).

Es ergibt sich für das 1. und 2. Instrument folgendes Modell der Regressionsanalyse:



Die Variablen - Unterrichtsdauer und Qualität des Instrumentalunterrichts - sind als intervenierende Variablen zu betrachten, welche die Variable - instrumentale Fähigkeiten - beeinflussen. Hier ist im besonderen auf Multikollinearität bzw. Suppressoreffekte der unabhängigen Variablen zu achten (vgl. Urban, D., 1982, S. 150 ff).

Die Analysen der Variablen des 1. Instrumentes zeigen folgende Ergebnisse:

	R = .548	R ² =30, 1 %
Prädiktorvariablen	Beta-Werte	Signifikanz
- Unterrichtsbeginn	.026	.333
- Unterrichtsdauer	.035	.069
- Unterrichtsqualität		
gut	-.034	.004
mittelm.	-.288	
schlecht	-.312	
- instr. Fähigkeiten		
Unterstufe	-.232	.001
Mittelstufe	-.103	
Oberstufe	-.367	

Unterrichtsbeginn und Unterrichtsdauer sind nicht auf dem gewünschten Signifikanzniveau und haben einen unbedeutenden Effekt auf die Wahl des Studienganges. Dagegen weisen die Variablen – Unterrichtsqualität und instrumentale Fähigkeiten – signifikante Werte auf; schlechter Instrumentalunterricht und hohe instrumentale Fähigkeiten weisen die höchsten Effekte für die Wahl des Studienganges auf.

Für das 2. Instrument ergibt das berechnete Variablenmodell folgende Ergebnisse:

	R = .382	R ² =14, 5 %
Prädiktorvariablen	Beta-Werte	Signifikanz
- Unterrichtsbeginn	-.007	.785
- Unterrichtsdauer	.017	.652
- Unterrichtsqualität		
gut	.008	.331
mittelm.	-.012	
schlecht	-.150	
- instr. Fähigkeiten		
Unterstufe	-.023	.235
Mittelstufe	-.100	
Oberstufe	.146	

Alle Prädiktorvariablen in diesem Modell sind nicht signifikant und ihre Effekte auf die Wahl des Studienganges sind nicht interpretierbar.

Aus den Ergebnissen ist zu erkennen, daß Regressionanalysen keinen Gewinn für die Problemstellung erbringen. Durchführungen multipler

Regressionsanalysen, unter Einbeziehung gemischt skaliertter Prädiktorvariablen und deren Prüfung auf Multikollinearität bzw. Suppressionseffekten, ist äußerst aufwendig und mit Schwierigkeiten hinsichtlich der Interpretation bei der Verknüpfung einzelner Verfahrensschritte verbunden. Insbesondere tritt dies bei Prädiktorvariablen auf, die nicht metrisch skaliert sind und in Dummy-Variablen überführt werden müssen.⁵ Unter der Einbeziehung von Dummy-Variablen nimmt der Anteil der Prädiktorvariablen in der Analyse zu und bereitet zunehmende Schwierigkeit bei der Findung von Multikollinearität und Suppressionseffekten in dem Modell.

Die Regressionsanalysen, unter Einbeziehung vorliegender Skalenniveaus, wie sie meistens in sozialwissenschaftlichen Erhebungen vorkommen, läßt deutlich erkennen, daß dieses Verfahren nur äußerst magere, zum größten Teil für die Interpretation der Problemstellung unergiebigere Werte liefert. Außerdem erfordern die verschiedenen Analyseschritte und deren Prüfung einen hohen Zeitaufwand.

Des weiteren soll geprüft werden, inwieweit instrumentale Fähigkeiten mit Merkmalen assoziieren, welche Instrumentalunterricht organisieren. Dazu sind die Merkmale Unterrichtsbeginn, Unterrichtsdauer und Unterrichtsqualität - zu den eingeschätzten instrumentalen Fähigkeiten jeweils beider Instrumente in Beziehung gesetzt.⁶

Bei beiden Instrumenten bestehen zwischen den instrumentalen Fähigkeiten und den Merkmalen - Unterrichtsbeginn bzw. Unterrichtsdauer - jeweils signifikante Assoziationen. Der Zusammenhang zwischen instrumentalen Fähigkeiten und Unterrichtsqualität ist nicht signifikant (vgl. Tabelle 2).

5 Hat die Variable k Ausprägungen, so können entweder k Dummies oder k-1 Dummies codiert werden. Für die Effektberechnung nicht metrisch skaliertter Prädiktorvariablen werden die Ausprägungen in k-1 Dummies codiert (vgl. Bortz, J., 1985, S. 579 ff).

6 Die Variable – instrumentale Fähigkeit ist nicht metrisch skaliert, eine Regressionsanalyse, welche Effekte die Variablen – Unterrichtsbeginn, Unterrichtsdauer und Unterrichtsqualität – auf instrumentale Fähigkeiten haben, entfällt daher.

Tabelle 2: Stärke und Signifikanzniveau der jeweiligen Assoziationen zwischen den instrumentalen Fähigkeiten und den Merkmalen - Unterrichtsbeginn, Unterrichtsdauer und Unterrichtsqualität -.

	1. Instrument	2. Instrument
- Unterrichtsbeginn	GAMMA=-.4883; p = .024	GAMMA=-.0293; p =.025
- Unterrichtsdauer	GAMMA= .4777; p = .032	GAMMA= .4601; p =.039
- Unterrichtsqual.	GAMMA= .4436; p = .074	GAMMA= .3446; p =.136

Aus der jeweiligen Richtung der Beziehung beim 1. Instrument ist zu ersehen, daß die instrumentalen Fähigkeiten jeweils um so höher sind, je früher mit dem Instrumentalunterricht begonnen wurde, je länger der Unterricht dauerte und je höher die eingeschätzten Qualitäten des Unterrichts sind. Dabei unterscheiden sich kaum die Merkmale hinsichtlich der jeweiligen Beziehungsstärke. Beim 2. Instrument dagegen besteht zwischen instrumentalen Fertigkeiten und Unterrichtsbeginn keine signifikante Assoziation, während die Merkmale Unterrichtsdauer und -qualität jeweils einen mittelmäßigen Zusammenhang mit den instrumentalen Fähigkeiten aufweisen.

Daraus ist zu schließen, daß beim 1. Instrument das Alter, in dem der Unterricht begonnen wurde, die Dauer und die Qualität des Unterrichts gleichermaßen für instrumentale Fähigkeiten maßgebend sind und in ihrer Bedeutung für qualitatives Niveau des Instrumentalspiels sich fast nicht unterscheiden. Beim 2. Instrument ist ebenfalls die Unterrichtsdauer wesentlicher Faktor für instrumentale Fähigkeiten, während die Qualität des Unterrichts dafür als nicht so bedeutend erscheint. Als völlig unbedeutend für instrumentale Fähigkeiten erweist sich - im Gegensatz zum 1. Instrument - das Alter des Unterrichtsbeginns. Befragte, die während der Schulzeit erst relativ spät mit dem Unterricht auf dem 2. Instrument begannen, erreichten dennoch ein relativ hohes Spielniveau; diese Tendenz ist beim 1. Instrument nicht zu beobachten.

Soll der multivariate Zusammenhang zwischen instrumentalen Fähigkeiten und den Merkmalen Unterrichtsbeginn, Unterrichtsdauer und Unterrichtsqualität analysiert werden, bietet sich aufgrund der Skalenniveaus der Merkmale die Profilclusteranalyse (PCA) an. Die Clusterprofile geben nicht nur Auskunft über die Bedeutung der einbezogenen

Merkmale, sondern sie lassen sich, im Hinblick auf Bedingungen instrumentaler Fähigkeiten interpretieren.⁷

Die dreigestuften Merkmale - instrumentale Fähigkeiten und Unterrichtsqualität - werden in Dummy-Variablen mit je drei Kategorien überführt. Die Merkmale des Instrumentalspiellernens des 1. und 2. Instruments werden gleichzeitig in die Analyse einbezogen. Dadurch können Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten der einzelnen Merkmale für instrumentale Fähigkeiten erkannt und somit im gesamten Zusammenhang verglichen und interpretiert werden.

Für die Prüfung der Frage, inwieweit instrumentale Fähigkeiten beim 1. und 2. Instrument durch lernorganisatorische Merkmale bedingt werden, ist eine Clusterstruktur mit 7 Clustern, die eine hohe erklärte Gesamtvarianz ($ETA^2 = .6688$) aufweist, für die Interpretation der Clusterprofile ausreichend (vgl. Tabelle 3).

Der Leser möge aus den aufgeschlüsselten Clusterprofilen detaillierte Zusammenhänge zwischen lernorganisatorischen Merkmalen und instrumentalen Fähigkeiten herauslesen.' Es können Gruppierungen beobachtet werden, die frühen Unterrichtsbeginn, längere Unterrichtsdauer und bessere Unterrichtsqualität mit hohen instrumentalen Fähigkeiten auf sich vereinigen. Bei beiden Instrumenten ist dies bei den Befragten in Cluster 1, Cluster 2 und Cluster 6 der Fall ($n=49$; 53 %). Hatten die Befragten bei beiden oder in einem Instrument keinen Instrumentalunterricht, so fallen im Vergleich zu den Befragten, die Instrumentalunterricht hatten, instrumentale Fähigkeiten geringer aus (Cluster 3, Cluster 5 und Cluster 7).

Die Ergebnisse der deskriptiven wie der multivariaten Analyse weisen darauf hin, daß lernorganisatorische Faktoren zwar ihre Bedeutung für die Erklärung von qualitativem instrumentalem Spielniveau haben (vgl. Shuter-Dyson, R., 1982, S. 118 ff), jedoch Kriterien deren Lernvorgänge beim Instrumentalspiel, die sich aus Leistungsmotivation sowie individueller Begabung ableiten, in eine umfassende Analyse mit einzubeziehen sind (vgl. de la Motte-Haber, H., 1984, S. 51 ff).

7 über spezifische Verfahrensweisen der PCA vgl. Bardeleben, H., 1985.

8 Für die Aufschlüsselung der Clusterprofile dienen der Durchschnitt und dessen Standardabweichung, der z-Wert und dessen Standardabweichung der jeweiligen Variablen (vgl. Bardeleben, H., 1985).

Tabelle 3: Clusterprofile der Merkmale instrumentale Fähigkeiten, Unterrichtsbeginn, Unterrichtsdauer und Unterrichtsqualität

Die Anmerkungen *) in der Tabelle bedeuten:

- *1) Die Befragten in Cluster 3 hatten beim 1. und 2. Instrument keinen Unterricht, sie lernten beide Instrumente autodidaktisch.
- *2) Die Befragten in Cluster 5 hatten nur im 2. Instrument Unterricht, das 1. Instrument lernten sie autodidaktisch
- *3) Die Befragten in Cluster 7 hatten im 2. Instrument keinen Unterricht; sie lernten das 2. Instrument autodidaktisch
- *4) Die Befragten in Cluster 4 spielten kein 2. Instrument.

1. Instr.		Cl 1	Cl 2	Cl 3	Cl 4	Cl 5	Cl 6	Cl 7
U.dauer	\bar{x}	10,0	10,3	*1)	7,1	*2)	7,0	7,4
	s	3,5	2,9	-	2,7	-	2,6	3,4
U.beg.	\bar{x}	8,3	8,4	-	10,5	-	11,3	9,6
	s	1,8	2,3	-	2,2	-	1,8	2,5
U.qual.	n	n	n	n	n	n	n	n
gut	5	12	-	5	-	15	8	8
mittel.	8	1	-	8	-	3	9	9
schle.	2	-	-	1	-	3	1	1
Ins.Fäh.	n	n	n	n	n	n	n	n
Unterst.	-	-	3	-	2	-	-	2
Mittel.	6	-	3	10	4	19	16	16
Oberst.	9	13	-	4	-	2	-	-
2. Instr.								
U.dauer	\bar{x}	2,4	6,1	-	*4)	3,0	5,0	*3)
	s	0,9	2,3	-	-	1,2	2,2	-
U.be.	\bar{x}	14,9	11,6	-	-	14,5	13,0	-
	s	2,3	2,6	-	-	4,7	3,1	-
U.qual.	n	n	n	n	n	n	n	n
gut	2	12	-	-	3	16	-	-
mittel.	6	-	-	-	2	4	-	-
schle.	7	1	-	-	1	1	-	-
Ins.Fäh.	n	n	n	n	n	n	n	n
Unterst.	7	1	6	-	2	3	9	9
Mittel.	8	6	-	-	4	16	9	9
Oberst.	-	6	-	-	-	2	-	-
n	15	13	6	14	6	21	18	18
C	.53	.68	.70	.79	.63	.63	.81	.81
SI	4	1	5	10	2	8	17	47
SII	11	12	1	4	4	13	1	46
	15	13	6	14	6	21	18	93
	V=	.6036		p=	.000			

Die hier vorgelegten Analyseansätze und deren Interpretationen mögen Anregungen geben für weitere Forschungsvorhaben, welche diese oder ähnliche Problemstellung abhandeln. Dabei käme dem Methodenrepertoire musikwissenschaftlicher/-pädagogischer Forschung zu gute, aus der Anwendung verschiedener multivariater Analysemethoden fach-

gebundene Transparenz, Interpretations- und Kritikfähigkeit abzuleiten und somit Hilfen für Probleme fachspezifischer Analysen zur Verfügung zu stellen.

Literatur

- Abel-Struth, S./Roske, M. (1980): Schulmusik als berufliche Vorbildung. Musikalische Eingangsvoraussetzungen künftiger Lehrer mit Fach Musik bei Studienbeginn. In: *Muß*, 12. Jg. (1980), S. 234-274.
- Bardeleben, H. (1985): CONCLUS. Ein sozialwissenschaftliches Clusteranalyseprogramm, das Apriori-Informationen berücksichtigt. *Soziologisches Forum*, Heft 11, 1985, Giessen (Institut für Soziologie).
- Bortz, J. (1985): *Lehrbuch der Statistik. Für Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo, (Springer) 2. Aufl.
- Hörmann, K. (1981): Fragen zur musikalischen Sozialisation von Studienanfängern. In: Behne, K.-E., (Hrsg., 1981): *Einzeluntersuchungen. Musikpädagogische Forschung Bd. 1*. Laaber. S. 127-145.
- Klinkhammer, R./Weyer, R. (1977): *Musiklehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Kunst*. Regensburg (Bosse).
- Körner, K. (1982): Eine Situationsanalyse des Musiklehrerstudiums aus der Sicht der Studierenden. In: W. Gieseler/R. Klinkhammer (Hrsg., 1982): *Musikpädagogik als Hochschulfach*. Mainz (Schott). FME. S. 29-39.
- de la Motte-Haber, H.(1984): Die Bedeutung der Motivation für den Instrumentalunterricht. In: *ZfMP*, 9. Jg., Heft 9, S. 25 ff.
- Norusis, M., J. (1982): *SPSS Introductory Guide: Basis Statistics and Operations*. New York (McGraw-Hill Book Company).
- Pickert, D. (1990): Außerschulische musikalische Aktivitäten der Musiklehrer. Methoden der Datenerhebung und adäquate Datenaufbereitung. In: Kraemer, R.-D.(Hrsg., 1990): *Musik und Bildende Kunst. Musikpädagogische Forschung Bd.10*. Essen (Blaue Eule), S. 269 ff.
- Pickert, D. (1992): *Außerschulische musikalische Aktivitäten der Musiklehrer. Eine sozialpsychologische Untersuchung*. Regensburg (Bosse). (Im Druck).
- Rauhe, H./Rehlich, G. (1978): Ausbildungsordnungen im Vergleich mit geltenden Richtlinien für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen. In: H. Höhnen/B. Binkowsld/H. Hopf/R. Jakoby (Hrsg., 1978): *Entwicklung neuer Ausbildungsgänge der Sekundarstufen I und II im Fach Musik*, Regensburg (Bosse), S. 59 ff.

- Scheuer, W. (1988): Zwischen Tradition und Trend. Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel. Eine empirische Untersuchung. Mainz (Schott), MFL Bd. 27.
- Shuter-Dyson, R. (1982): Psychologie musikalischen Verhaltens. Angloamerikanische Forschungsbeiträge. Mainz (Schott). Forschung in der Musikpädagogik, Bd. 14.
- Urban, D. (1982): Regressionstheorie und Regressionstechnik. Stuttgart (Teubner).
- Weyer, R. (1978): Eingangsvoraussetzungen für musikpädagogische Studiengänge. In: Gieseler, W./Klinkhammer, R. (Hrsg., 1978): Musikwissenschaft und Musiklehrerbildung. Mainz (Schott). FIM. S. 80 ff.
- Zimmerschied, D. (1978): Feststellung zum Bedarf an Musiklehrern und Untersuchungen über die Motivation zur Studienwahl. In: H. Höhnen/B. Binkowski/H. Hopf/R. Jakoby (Hrsg., 1978): Entwicklung neuer Ausbildungsgänge der Sekundarstufen I und II im Fach Musik. Regensburg (Bosse). S. 15-58.

Dr. Dietmar Pickert
Hans-Sachs-Straße 11
3550 Marburg

Entwickeln didaktischer Modelle — erläutert an Unterrichtsbeispielen aus dem Gestaltungsfeld Musik — Bewegung — szenische Gestaltung — Tanz

HELMUT TSCHACHE

*Hermann J. Kaiser (Hg.): Musikalische Erfahrung : Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. -
Essen: Die Blaue Eule 1992. (Musikpädagogische Forschung, Band 13)*

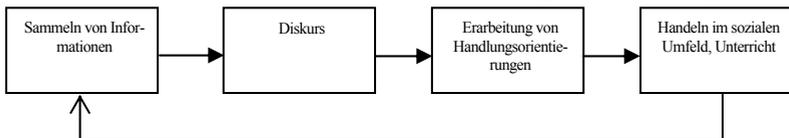
Bei der von mir seit ca. 20 Jahren betriebenen praxisnahen Curriculumentwicklung im Schulfach Musik (vgl. Tschache 1982) sind die Entwicklungsprozesse in der Regel von der Unterrichtspraxis ausgegangen. Aus dem eigenen Unterrichtskontinuum im Schulfach Musik habe ich Ausschnitte und Phasen hervorgehoben und beschrieben, die unter bestimmten jeweils aktuellen didaktischen Gesichtspunkten interessant und diskutierenswert erschienen, wie u.a.

Liedermachen mit Schülern	(1977/1988)
Forschendes Lernen in der Studienstufe	(1976)
Projektorientierter Unterricht	(1978)
Bezüge zwischen Volksmusik und Kunstmusik	(1978/1990)
Klassenmusizieren	(1988)

Die in der Lehrerfortbildung vorgestellten und in die Lehrerausbildung hineingetragenen Unterrichtsbeispiele hatten stets einen längeren Entwicklungsprozeß durchlaufen, den ich wissenschaftstheoretisch von der Aktions- und Handlungsforschung und von der praxisnahen Curriculumentwicklung her interpretiert und geführt habe (vgl. Tschache 1982).

Der Modellbegriff spielte in diesen Entwicklungen stets eine zentrale Rolle ...

1. ... im konstruktiven Sinne des Führens der Entwicklungsprozesse nach dem Phasenmodell der Aktionsforschung in der Abfolge von



(Moser 1977, Seite 51)

Die Phasenabfolge ist zyklisch und in mehreren Durchläufen vorzustellen. Der Einstieg in die Entwicklung kann in jeder Phase erfolgen.

2. ... im Sinne der Erschließung eines Unterrichtsinhaltes oder einer Problemstellung, die prototypisch für ein bestimmtes didaktisches Vorgehen ist und die einen höheren Grad der didaktischen Aufbereitung ausweist;
3. ... im Sinne des Erkenntnisgewinnes über didaktisches Handeln (als Gegenposition zu Didaktiken und Didaktikern, die diesen Erkenntnisgewinn oder ihre didaktischen Handlungsanleitungen im Deduktionsprozeß aus den Bezugswissenschaften ihres Unterrichtsfaches herleiten.)

Der Schwerpunkt meiner Arbeit lag zunächst bei 1. und 2., bei der Ausarbeitung von prozeßreflektierten Inhalten und Methoden des Schulfaches Musik in Form von Modellen, die aus einem Unterrichtskontinuum oder aus einem didaktischen Feld herausgehoben wurden. Dies Unterrichtskontinuum war überwiegend mein eigenes, es trat jedoch zunehmend in Korrespondenz zu anderen didaktischen Beiträgen unterrichtspraktischer und fachwissenschaftlicher Art.

Durch die oben erwähnten langfristigeren zyklischen Abläufe im Phasenmodell der Aktionsforschung entstanden in verschiedenen Inhaltsbereichen im Verlauf der beiden letzten Jahrzehnte Handlungs- und Informationsfelder, die eine Schwerpunktverlagerung des Umganges mit didaktischen Modellen vom Konstruktiv-Prozessualen hin zum Interpretativen, zum Erkenntnisgewinnen über didaktisches Handeln ermöglichten.

Angeregt hat mich zu diesem Umgang mit didaktischen Feldern der Erziehungswissenschaftler Hartmut Flehsig mit seinem Beitrag „Von der Lehrerdidaktik zur Lernerdidaktik“ (1978). Flehsig setzt sich von der prozeßorientierten Handlungsforschung insofern ab, als für ihn das Kennenlernen alternativer didaktischer Modelle im Vordergrund des Interesses steht. „Wenn nun diese Modelle die Produkte sind, dann besteht der Produktaspekt darin, daß es immer schon solche Erfindungen gibt - ich kann sie dokumentieren und irgendwo auffinden. Ich finde z.B. in der polnischen Gewerbelehrausbildung ein didaktisches Modell, rekonstruiere es, versuche, es in verschiedenen Dimensionen zu beschreiben; hierbei berücksichtige ich natürlich zunächst die Darstellungen der Autoren, soweit sie schriftlich vorliegen, indem ich eventuell Interviews mache u.s.w. Was macht man nun mit einem

solchen rekonstruierten Handlungssystem? Ich kann es beispielsweise für analytische Zwecke benutzen, d.h., nachdem ich das Grundmuster dieses Modelles herausgearbeitet habe, konfrontiere ich es mit einer Praxis und frage, ob diese Praxis nach diesem Modell analysierbar ist. Das wäre die analytische Funktion. Ich kann aber auch mit diesem Modell prototypische Praxis erzeugen, so daß in diesem Moment das Modell ... eine handlungssteuernde Funktion übernimmt“ (Flehsig Seite 138).

Wichtig an Flehsigs Position erscheint mir das Rekurren auf vorfindliche Praxis, ausgehend von der Überzeugung, daß die Handelnden - die Lehrer in der Unterrichtspraxis - bei der Vermittlung von Unterrichtsinhalten didaktische Lösungen finden, erfinden, sie jedoch in den seltensten Fällen hinterfragen oder beschreiben. Die Notwendigkeit, dies zu tun, das eigene didaktische Handeln zu reflektieren und es in bezug zu bestimmten didaktischen Positionen stellen, diese Notwendigkeit endet mit dem Eintritt des Lehrers in seine schulische Tätigkeit nach dem zweiten Staatsexamen.

Die Aufgabe einer Didaktik als Wissenschaft, die Unterrichtspraxis für modellträchtig hält, wäre es also, didaktische Modelle aufzuspüren, sie zu dokumentieren und zu beschreiben, den Modellwert deutlich zu machen, sie mit verwandten Modellen zu koppeln, Theoriebezüge herzustellen, sie in der Lehrerausbildung zu vermitteln und mit ihnen wieder modellhafte Praxis zu erzeugen. Die „Beforschten“ sollten in diesen Prozeß eingebunden bleiben (Lehrerfortbildung und Praxisbezug im Lehrerstudium, vgl. Tschache 1990).

Das von Flehsig empfohlene Verfahren didaktischen Erkenntnisgewinnes und das der Einflußnahme auf Praxis (Erzeugen von prototypischer Modellpraxis) steht konträr zu dem von der Musikdidaktik vor allem in den 70er Jahren beschrittenen Weg des Ableitens und Entwerfens theoretischer Ansätze (Auditive Wahrnehmungserziehung, Theorie handlungsorientierten Musikunterrichtes, Erfahrungserschließende Musikerziehung u.a.) und deren Umsetzung in Anleitungen zur Unterrichtspraxis, zumeist in Form von Lehrbüchern. Dieser von den empirischen Wissenschaften entlehnte und dem Strukturkonzept von S.B. Robinsohn nachempfundene Weg endet, trotz immer umfangreicherer Lehrbände mit didaktischen Erörterungen, zumeist vor der Klassenzimmertür. Musiklehrer benutzen, nach meinen Beobachtungen, Lehrbücher für den

Musikunterricht überwiegend als Materialsammlungen, denen sie Ver-satzstücke für die eigenen mehr oder weniger bewußten didaktischen Konzepte entnehmen. Die didaktischen Anliegen der Herausgeber und Autoren der Lehrwerke kommen dabei oft gar nicht mehr zum Tragen. Trotz der Negation eines „wissenschaftlich abgesicherten didaktischen Hintergrunde? erteilen Musiklehrer oft einen interessanten, lebendigen und lehrreichen Unterricht. Derartige Fälle und Situationen aufzu-spüren, ihren Modellecharakter deutlich zu machen und ein Stück inter-subjektive Verfügbarkeit modellhafter Unterrichtspraxis herzustellen, das entspricht einem Verständnis von Didaktik als Handlungswissen-schaft.

Um derartige Prozesse führen zu können, sind Verbundsysteme von Unterrichtspraxis, Lehrerfortbildung, Lehrerausbildung und wissen-schaftlicher Forschung notwendig, wie sie schon 1973 im Gutachten der Bildungskommission zur Praxisnahen Curriculumentwicklung empfohlen wurden. Leider existieren die wenigen Verbundsysteme wie das IPTS in Schleswig-Holstein, die einphasige Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg oder das Integrierte Schulpraktikum im Hamburger Modell der Musiklehrerausbildung nicht mehr. Es wäre an der Zeit, über Orga-nisationsformen nachzudenken, die ein derartiges institutionsübergrei-fendes wissenschaftliches Arbeiten ermöglichen.

An drei Beispielen möchte ich meinen Umgang mit didaktischen Mo-dellen und Bezugfeldern erläutern:

Beispiel 1:

Im Rahmen der Tagung der Bundesfachgruppe Musikpädagogik 1989 zum Thema „Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung für den schuli-schen Musikunterricht“ (1990) habe ich zu den Inhaltsbereichen „Folk-lore in der Tschechoslowakei“ und „Sinfonische Musik von Antonin Dvofäk“ ein solches didaktisches Bezugfeld beschrieben und die Erstel-lung von Unterrichtsmaterialien und eines Modelles zu „Bezüge zwischen Volksmusik und Kunstmusik“ erläutert (unveröffentlichtes Manuskript). Ich verweise auf diese Darstellung im Tagungsbericht, die aus Platz-gründen allerdings auf die schematische Übersicht und auf die Unter-richtseinheit verzichten mußte.

Meine Bezugsfelder ordne ich in folgendem Schema an:

Handeln im Sozialfeld Schule/Musikunterricht	Lehrerfortbildung	Lehrerausbildung	Informations. sammlung/Diskurs

(Zeitachse/Jahre)

Die Anordnung der Bezugsereignisse, der Unterrichtsmodelle, der Handlungs- und Verhandlungsanlässe sowie der Bezugsliteratur in den vier Feldern erfolgt vertikal in jahreszeitlicher Abfolge. Das Gesamtfeld enthält dann bereits mehrere kleine Unterrichtseinheiten und -modelle.

Unter Modellbildung verstehe ich ein Verfahren, das unter didaktischen Fragestellungen und Gesichtspunkten in Schleifen über diese vier Einzelfelder hinweg Zusammenhänge sucht und neue Modelle für Anlässe wie den eigenen Unterricht oder die Praktika von Studenten in der Lehrerausbildung entwirft.

Ein großer Vorteil in der Benutzung eines solchen Feldes liegt in dem unmittelbaren Zugriff auf erprobte, aufgearbeitete und mit didaktischen Bezügen versehene Unterrichtsmaterialien. Ein solches Bezugsfeld kann aber auch für allgemeinen didaktischen Erkenntnisgewinn herangezogen werden. Ein weiterer Vorteil eines solchen didaktischen Feldes liegt darin, daß Lehrer in der Unterrichtspraxis angesprochen und aufgesucht werden können, daß mit ihnen über ihre Unterrichtsmodelle und ihre Unterrichtspraxis verhandelt werden kann.

Beispiel 2:

„Liedermachen mit Schülern“ (B. Marquardt, D. Mötting, H. Tschache 1988) Dieser „Beitrag zur Schulmusik“ (Heft 36) hat eine Entstehungsgeschichte, die dem oben skizzierten Verfahren der Aufarbeitung eines didaktischen Feldes entspricht.

Die Autoren des Beitrages sind (waren) Musiklehrer an Hamburger Schulen:

Brigitte Marquardt erarbeitete mit Schülern der Sekundarstufe 2 eine Rock-Oper. Sie brachte Erfahrungen aus diesem Projekt und aus ihrer langjährigen Arbeit im Bereich des Musiktheaters ein.

Dirk Mötting kam über das Liedersingen und Gitarre-Lehrgänge im Kursunterricht der Sekundarstufe I (Real- und Gesamtschule) zum Liedermachen und zu dem beschriebenen Projekt.

Für mich war das Liedermachen mit Schülern während meiner langjährigen Schultätigkeit eine immer wieder genutzte Möglichkeit des produktiven Umganges mit Liedern (vgl. auch Tschache 1982, 1985, 1988, 1977).

Anlaß unserer Zusammenarbeit war der Wunsch nach Erfahrungsaustausch in diesem bisher noch kaum bearbeiteten Teilgebiet der Lieddidaktik. In unseren ersten Gesprächen stellten wir einander Unterrichtsbeispiele vor und sprachen über unsere Erfahrungen, über Probleme und Arbeitsbedingungen der produktiven Liedarbeit. Zum Teil waren uns auch Beispiele und Ergebnisse der unterrichtlichen Arbeit aus der eigenen gegenseitigen Anschauung (Rock-Oper) und von öffentlichen Berichten und Demonstrationen (Lehrerfortbildung) her bekannt.

In einem zweiten Arbeitsschritt erstellten wir einen didaktischen Themen- und Fragenkatalog zum Liedermachen mit Schülern (vgl. Tschache 1985), der die systematische Grundlage für unsere Gespräche abgeben sollte. Diese Gespräche schnitten wir auf Tonband mit. Ursprünglich wollten wir aus den Transkriptionen dieser Gespräche und aus Unterrichtsbeispielen einen lieddidaktischen Beitrag zusammenstellen. Es zeigte sich in der Auswertung der Gespräche aber, daß die im Katalog aufgelisteten Einzelfragen und Teilprobleme im Gespräch sehr eng miteinander verflochten blieben. Dieser Tatsache trugen wir bei der Erstellung eines didaktischen Kommentars Rechnung durch die Aufgabe des Fragenrasters und eine neue, mehr übergreifende Systematik (Ziel-, Begründungsproblematik, Prozeßstrukturen, Phasengliederungen, Interaktionsstrukturen, methodisches Vorgehen im engeren Sinne). Wir bemühten uns, allgemeinere didaktische Probleme nicht nur abstrakt zu diskutieren, sondern sie immer wieder an Unterrichtsbeispiele anzubinden.

Um der Lebendigkeit der Darstellung willen bezogen wir Ausschnitte aus unseren Gesprächen in den didaktischen Kommentar mit ein.

Auf vergleichende Betrachtungen bzw. das Heranziehen außenliegender Erfahrungen zum Thema „Liedermachen mit Schülern“ haben wir in der Erstellung unseres didaktischen Kommentares verzichtet. Es gibt bisher nur wenige Veröffentlichungen zu diesem Thema, die bezüglich der Gruppen von ganz anderen Voraussetzungen ausgehen. Vergleiche waren von daher problematisch. Die überblicke im Kapitel Literaturhinweise verdeutlichen dies. Auf dies Problem der begrenzten Allgemeingültigkeit didaktischer Modelle weist auch Flechsig hin. Er betont die Notwendigkeit, den Geltungsbereich von Modellen zu definieren und das Umfeld zu beschreiben, dem die Modelle entstammen (S. 139).

Beispiel 3:

Inhaltsbereich Musik - Bewegung - szenische Gestaltung – Tanz
Auslöser für die Zusammenstellung eines Bezugsfeldes in diesem Inhaltsbereich war der Bericht des Cloppenburgers Symposiums (1989) des AMPF zum Thema „Musik und Körper“ (Pütz 1990).

Auf die Bedeutung körperbezogener Anteile im Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen weist Werner Pütz im Vorwort des Berichtsbandes und in seinem Beitrag „Erfahrung durch die Sinne und Sinnerfahrung - Perspektiven für den Umgang mit Musik“ hin.

Ulrich Günther kommt in Betrachtungen über „Musik und Bewegung in der Unterrichtspraxis“ zu der Einschätzung, daß wohl die Reformpädagogik und die Jugendmusikbewegung der 20er Jahre eine Körper- und Bewegungskultur, ausgehend von Jaques- Dalcroze, entwickelten, daß jedoch das Schulfach Musik und auch die Bezugswissenschaft Musikdidaktik bis heute diesen Erfahrungs- und Gestaltungsbereich weitgehend ausgeklammert haben.

Zwischen diesen beiden schulbezogenen Beiträgen - dem nachhaltigen Plädoyer für die Aufnahme körperbezogener Anteile in den Musikunterricht (Pütz) und dem Resümee Günthers - da läuft nichts im Musikunterricht (von den berühmten genialen Ausnahmen abgesehen) - steht die Ausnahme, gleichermaßen praxisbezogen wie auch wissenschaftlich aufgearbeitet: Renate Müllers modellhafter Beitrag „Rock- und Poptanz im Unterricht - Musikpädagogische Aspekte“.

Werner Pütz und seinem Plädoyer für mehr Körperbezug im Musikunterricht der allgemeinbildenden Schulen stimme ich zu (Welcher Musikpädagoge täte dies nicht gern?).

Ulrich Günthers negative Bestandsaufnahme für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen kann ich von meinen Beobachtungen her bestätigen. In zwei Positionen möchte ich mich jedoch von Günther absetzen:

1. In den als „genial“ abqualifizierten Ausnahmefällen sehe ich die wertvollen Ansatzpunkte für eine modellbezogene Didaktik.
2. Bei genauerem Hinsehen gibt es diese Ausnahmefälle in durchaus größerer Zahl, zwar kaum im Musikunterricht, häufiger dafür jedoch in den Fächern Bildende Kunst und Sport und in fächerübergreifenden Projekten.

Folgende Konstellationen haben mich veranlaßt, ein Feld zur Modellentwicklung in diesem Bereich zusammenzustellen (siehe Doppelbogen im Anhang):

- der im Cloppenburger Symposium in vielen Beiträgen dargelegte hohe didaktische Stellenwert eines körperbezogenen Umganges mit Musik;
- die zu diesen Einsichten konträr stehende defizitäre Situation im Schulfach Musik;
- das Vorhandensein modellhafter Praxis im Schulfeld;
- das Vorliegen einer Sammlung von Unterrichtsversuchen und -modellen aus diesem Inhaltsbereich (Videos und Unterrichtsberichte);
- mein Interesse an und eigene Unterrichtserfahrungen in diesem Gestaltungsfeld von Musik - Körper - Bewegung - Szene.

In diesem Tagungsbeitrag allgemein-wissenschaftsmethodologischer Art kann nur an wenigen Beispielen gezeigt werden, wie die Modellentwicklung im konkreten Fall ansetzen könnte und wo sich didaktischer Erkenntnisgewinn abzeichnet.

Ergiebig in Beziehung zueinander setzen lassen sich hier im Feld (siehe Anlage) die Beispiele Folkloretanz (20), Rock-/Poptanz (14, Müller) und Jazzdance (7):

In diesen drei Fällen werden tänzerische Aktivitäten bei Lehrenden und Lernenden an ganz spezifische Bewegungsrepertoires gekoppelt. Das Vermitteln und Erlernen dieser Repertoires wird als Voraussetzung für tänzerische Gestaltungen angesehen (vgl. R. Müller, S. 229). Da die Lernprozesse an die spezifische Kompetenz des Lehrenden gebunden sind und auf Repertoires zurückgreifen, lassen sie sich im herkömmlichen Schul- und Unterrichtssystem relativ problemlos handhaben.

Bei fächerübergreifendem Unterricht, z.B. in Projekten, können derartige Kompetenzen eingeholt werden. Im Falle der tschechischen Folkloreprojekte (20) hatten wir für die tänzerische Arbeit eine Fachkraft engagiert und uns vor Ort in Stráznice (Mähren) von einer Folkloregruppe unterweisen lassen. Der Musiklehrer war hier Mitlerner. Seine spezifische Kompetenz kam u.a. im Arrangieren und Transkribieren der mährischen Tänze für die Instrumentalgruppe zum Tragen.

Interessant wird es in diesen an ein spezifisches Bewegungsrepertoire gebundenen Tanzformen, wenn nach Erwerb von Grundfertigkeiten Freiräume für Bewegungsideen und eigene kreative Gestaltungen eingeräumt werden. An diesem Punkt kommt es meist zu einem Umschlag der Lernformen, die dann auch den normalen schulischen Rahmen sprengen (zeitgleiche Kleingruppenarbeit in mehreren Räumen, Notwendigkeit längerer zusammenhängender Arbeitsphasen ...). Gruppendynamische Prozesse und soziales Lernen erhalten einen größeren Stellenwert. Die SchülerInnen bringen ihre eigenen Repertoires an Ideen und Bewegungen ein. All dies läßt sich an den Unterrichtsbeispielen konkret verfolgen und zeigen.

Andrea Hubert setzt in ihrem außerunterrichtlichen Projekt „Glitsch und fertig“ (Feld 6) bei eben diesen sozialen Prozessen und bei den Befindlichkeiten von SchülerInnen an. Die Entstehung und Gestaltung einer Szene der Abi-Bühnen-Show beschreibt sie folgendermaßen:

„Mit Hilfe eines „brain stormings“ ermittelten wir die Schwierigkeiten, vor die sich alle Schüler gleichsam gestellt sahen: Die Angst, alleine Entscheidungen für die Zukunft treffen zu müssen (z.B. die Wahl eines geeigneten Berufes, Studium, Bundeswehr etc.), die Überlegung, daß durch das Fehlen der Gemeinschaft (wie bisher in der Schule) eine mögliche Isolation drohte, sowie die Barrieren, die den Interessen und Wünschen (Selbständigkeit, Unabhängigkeit) der Schüler im Wege standen. Ein Thema war für die Schüler, wel-

che Perspektiven sie eigentlich nach dem Abitur haben. Ihre Situation sollte in Ausschnitten verdeutlicht werden und den Zuschauer zum Nachdenken anregen.“ (1984, S. 144)

Hinsichtlich des Erwerbs eines tänzerischen Bewegungsrepertoires geht sie genau umgekehrt vor, wie in den oben referierten Beispielen:

„Da die Schüler sich in erster Line durch Bewegung mitteilen wollten, erschien ihnen Tanz in Verbindung mit Musik als geeignetes Mittel, um diese Inhalte zu transportieren und den Zuschauer emotional anzusprechen. Um die Einbeziehung Aller zu ermöglichen und mit Rücksicht auf individuelle Besonderheiten stand nicht der Fertigkeitserwerb, sondern die Realisierung der Szene durch Alltagsbewegungen im Vordergrund. Um meinen eigenen theoretischen Ansprüchen gerecht zu werden, legte ich ein besonderes Augenmerk auf die Bewegungsausführung jedes einzelnen Schülers. Mir war es wichtig, daß er sein subjektives Gefühl über die Bewegung nach außen tragen konnte. Diese Vorgehensweise führte zu relativ schnellen Erfolgserlebnissen in der tänzerischen Aktion und motivierte die Schüler zunehmend, bestimmte Fertigkeiten zu erlernen.“ (1984, S. 145)

Andrea Huberts Projekt ist ein didaktisch besonders ergiebiges Modell, weil sowohl eine Videodokumentation als auch ein Projektbericht vorliegen (vgl. Literaturverzeichnis).

Eine andere didaktische Linie durch das Feld läßt sich von meinem eigenen Unterricht her ziehen:

Bei dem Versuch der Heranführung einer Lerngruppe an das Ballett „Matthäus-Passion“ von John Neumeier (Felder 1 bis 5) kamen wir über gestellte und auf Dia festgehaltene Szenen aus der Passionsgeschichte nicht hinaus. Diese Bilder setzten wir durch das Unterlegen der Bachschen Musik „in Bewegung“.

Das Ungenügen an dieser Lösung, aber auch die Freude und das Interesse an körper- und bewegungsbezogenen Gestaltungen veranlaßten mich, bei und mit anderen nach Möglichkeiten von Bewegungsgestaltungen zur Musik zu suchen.

Auf der Linie Bach choreographierten wir im didaktischen Seminar eine „Kunst der Fuhre“ und „Doppelfuhre“ mit Ein- und Zweirädern um eine Instrumental-Spielgruppe herum (Feld 13).

Angeregt durch die Feldenkrais-Methode lief eine körperbezogene Einführung in das Thema und die Grundfuge der „Kunst der Fuge“ (Feld 15).

Schindowskis Choreographie der Johannes-Passion mit dem Gelsenkirchener Ballett (1991) ergänzt das Anschauungs- und Studienmaterial zu „Musik von Bach - Bewegungsstudien und Choreographien“ (Feld 17).

Der Rahmen eines Tagungsbeitrages ist hier schon überzogen, von daher nur noch einige Andeutungen von Linien:

Szenische und tänzerische Gestaltungen von Rock- und Poptiteln (Felder 6, 9, 11, 12, 17, 18) mit Varianten wie

- Bau von Phantasieinstrumenten
- Bau von Masken, Entwurf und Einsatz von Kostümen und Requisiten
- Gesangs- und Spielimitationen (Playback-Show)
- Mini-Playback-Show: Ausverkauf der Kinder (Feld 21)

Bei Gerd Niedl im Projekt „Zusammen leben und arbeiten“ (Feld 8) zeigen Videos u.a., wie im Spiel mit Licht und Materialien (durchsichtige Folien) faszinierende Bewegungsgestaltungen entstehen.

Literatur

(vgl. auch die Literaturhinweise in den Feldern des Anlageblattes)

Deutscher Bildungsrat, Empfehlung der Bildungskommission „Zur Förderung Praxisnaher Curriculumentwicklung“. Bonn 1974

Flechsig, Karl-Heinz: Von der Lehrerdidaktik zur Lernerdiaktik. In W. Born/G. Otto (Hrsg.): Didaktische Trends. München 1978

Günther, Ulrich: Musik und Bewegung in der Unterrichtspraxis. In Pütz, W (Hrsg.): Musik und Körper. 1990 (s.u.)

Hubert, Andrea: Tanz als soziale Erfahrung und individuelles Erleben. In Binnewies H./Weinberg P. (Hrsg.): Körpererfahrung und soziale Bedeutung. Ahrensburg 1984

Marquardt, B./Mötting, D./Tschache, H.: Liedermachen mit Schülern, Band 36 der „Beiträge zur Schulmusik“. Wolfenbüttel 1988

Moser, Heinz: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München 1975

- Müller, Renate: Rock- und Poptanz im Musikunterricht - Musikpädagogische Aspekte. In W. Pütz (Hrsg.) 1990 (s.o.)
- Ott Th./Günther U. (Hrsg.): Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung für den Musikunterricht. Essen 1990
- Pütz, Werner (Hrsg.): Musik und Körper. AMPF-Tagungsbericht. Essen 1990
- Pütz, Werner: Erfahrung durch die Sinne und Sinnerfahrung. In Pütz, W. (Hrsg.): Musik und Körper. 1990 (s.o.)
- Tschache, Helmut: Der Lager-Boogie. In Funkkolleg Musik. Studienbegleitbrief 8. Tübingen 1977 (auch in Tschache 1982)
- Tschache, Helmut: Liedersingen - Liedermachen. Produktive Aspekte im Umgang mit deutschen Volksliedern. In Tschache 1982 (s.u.)
- Tschache, Helmut: Handlungsorientierte Ansätze und Perspektiven praxisnaher Curriculumentwicklung im Schulfach Musik. Band 9 der Schriften zur Musikpädagogik. Wolfenbüttel 1982
- Tschache, Helmut: Liedermachen mit Schülern. Kongreßbericht 15. BSW. Mainz 1985
- Tschache, Helmut: Lehrerfortbildung als curricularer Prozeß. In Ott/Günther 1990 (so.)
- Viertel, Matthias: Mini-Playback-Show - Ausverkauf der Kinder. NDR, Welle Nord 18.8.1991 Sendung/Sendemanuskript

Dr. Helmut Tschache
 Hellmeshergerveg 20
 2000 Hamburg 73

Handeln im Sozialfeld Schule/Musikunterricht	Lehrerfortbildung
1 1980 Musikkurs Klassenstufe 11 Gym. HH-Volksdorf, Kursthema „Epochen der Musikgeschichte“, u.a. Barocke Passion Vorber. und Besuch einer Aufführung des Balletes „Matthäuspassion“ von John Neumeier	3 1982 Musikkurs Klassenstufe 10 Gym. HH-Volksdorf, Kursthema: „Musik und szenische Gestaltung“, u.a. Einführung in das Ballett „Matthäuspassion“ – Von Musik in Bewegung gesetzte Bilder
2 1982 Bundesschulmusikwoche Berlin zum Thema „Schulische Musikerziehung und Musikkultur“ / H. Tschache, Kurs zur Unterrichtspraxis in der Sek.II „Einführung in Musikkultur als Aufgabe des Musikunterrichtes“ in Berichtsband der BSW, Mainz 83	7 1986 Teilnahme an einem Sportkurs der Stufe 12 am Gymnasium HH-Volksdorf „Jazzdance“
6 Schuljahr 1983 Neigungskurs Stufe 13 Gym. HH-Volksdorf, Jahreskurs „Tanz und Theater“, Ltg. Andrea Hubert, Abi-Show „Glitsch und fertig“ Video einer tänz. Choreographie nach Befindlichkeiten von AbiturientInnen	9 1986, Sept. Teilnahme an einer LF-Vera. des IfL-HH „Poptanz im Musikunterricht“ Renate Müller, Hamburg
8 1986 Projektwoche Bildende Kunst Gym. HH-Volksdorf, Kl.st. 12 „Zusammen leben und arbeiten“, Leitung Gert Niedl, u.a. Videos von Bewegungsstudien mit Licht und Materialien	
12 1988 Musikunterricht in der Klassenstufe 6 des Gym. HH-Volksdorf: Szenische Gestaltungen zu Rockmusiktiteln – Besprechung des Videos „Bad“ im Unterricht (Langform) von Michael Jackson	
22 Jürgen Engelhardt-Gesamtschule Peter-Petersen, Hamburg 65 Schüler-Musical „Zoff und Träume“ 1990	
15 1991, Feb. Gym. Werden/Essen LK St. 13 U.stde.: Körperbezogene Erarbeitung des Themas der „Kunst der Fuge“ und Einführung in die Grundfuge I	

Lehrerfortbildung	Informationssammlung/Diskurs/Erarbeitung-Modifikation von Handlungsorientierungen
20 SS 1979/1981/1983 Universität Hamburg Seminare Didaktik der Musik und Projektreisen in die CSSR unter dem Thema „Folklore in Böhmen und Mähren“	1980/1982 Informationsmaterial zum Ballett „Matthäuspassion“ von John Neumeier Programmheft, Rezensionen, Leserbriefe
10 WS 1986/87 Universität Hamburg Seminar Didaktik der Musik Nr. 06.616 „Kreativer Umgang mit Musik“, u. a. Bewegungsstudien und szenische Gestaltungen mit Instrumenten und zu Musik	4 Video-Mitschnitt der Aufführung Protokolle zum Unterrichtsverlauf, Stellungnahmen und Äußerungen der Schüler/Innen zum Ballettbesuch und zur Choreographie Dia-Serie, Schülerprod.
13 SS 1988 Universität Hamburg, Lehrveranstaltung Erziehungswissenschaft 06.076 „Entwicklung und Erprobung neuer Hör- und Interpretationsformen von Musik“, u. a. Choreographien von Grundfuge und Doppelfuge aus „Kunst der Fuge“ von J.S. Bach als „Kunst der Fuhre“ und „Doppelfuhre“ für Ein- und Zweiräder	5 H. Tschache „Lernziele in offenen Unterrichtsprozessen“ problematisiert am Unterrichtsbeispiel der Einführung in das Ballett „Matthäuspassion“ von John Neumeier, in „Musik und Bildung“ Heft 12/82
16 1991 Feb. Folkwang-Hochschule Essen Vortrag und Seminar zu „Das Entwickeln von Unterrichtsmodellen als didaktisches und curriculares Konzept“ – erläutert an Unterrichtsbeispielen aus dem Gestaltungsfeld Musik-Bewegung-Szen. Gestaltung – Tanz.	11 Bewegungsstudien mit Schülern zur Musik von „Bad“/Michael Jackson Kl.St. 5 Bettina Küntzel, Lüneburg 1988
	Arbeitskreis Musikpäd.Forschung Cloppenburg Symposion 1989 „Musik und Körper“ Schriftenreihe Mus.päd. Forschung Band 11 Hrsg. W. Pütz, Essen 1990 Bezüge zu folgenden Beiträgen: Werner Pütz Erfahrungen durch die Sinne und Sinnerfahrung, Perspektiven für den Umgang mit Musik Barbara Haselbach Zur elementaren Erfahrung leibhaften Musizierens Rudolph Kratzert Alexander-Technik als Basis-Technik für Musiker Peter Jacoby Die Feldenkrais-Methode im Instrumental- und Gesangsunterricht Renate Müller Rock- und Poptanz im Musikunterricht Musikpädagogische Aspekte Ulrich Günther Musik und Bewegung in der Unterrichtspraxis. Bericht über eine Befragung von Musiklehrern
	18 1991 „Ballett Schindowski“ J.S. Bach „Johannes-Passion“ Gelsenkirchen
	17 1991 Video-Clips mit szenischen und tänzerischen Gestaltungen u.a. Sadeness / Enigma
	21 Viertel, Matthias „Mini-Playback-Show – Ausverkauf der Kinder“ NDR-Sendung 18.8.1991, Sendemanuskript

Möglichkeiten der indirekten Planung von erwachsenengerechten Lernprozessen am Beispiel „Musiktheorie für Anfänger“

URSULA BOELHAUVE

Hermann J. Kaiser (Hg.): Musikalische Erfahrung : Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. - Essen: Die Blaue Eule 1992. (Musikpädagogische Forschung. Band 13)

1. *Zum Situationsbezug des Themas: Ein ganz gewöhnlicher Fall. Kursbeginn in der VHS im Bereich der Musikalischen Erwachsenenbildung*

Dienstag, 16.30 Uhr. Im VHS-Programm ist für den heutigen Tag der Kurs angekündigt: „Noten lesen - Noten schreiben - Noten hören“ -mein Kurs. Zu diesem Kurs habe ich folgenden Ankündigungstext verfaßt:

„Die Notenschrift ist kein Buch mit sieben Siegeln'. Dieses Motto charakterisiert die Absicht des Seminars, in einfacher und verständlicher Form einen Zugang zu den Prinzipien und Darstellungsmitteln der musikalischen Notation zu vermitteln. (...) Angesprochen sind Musikinteressierte aller Altersgruppen ohne Vorkenntnisse im Notenlesen, die dem 'Geheimnis' der Notenschrift auf die Spur kommen möchten.

Dieser Ankündigungstext basiert auf zwei Leitideen für die pädagogische Gestaltung des Kurses:

1. Der Inhalt 'musikalische Notation' soll parallel mit einer Einführung in die Allgemeine Musiklehre auf der Basis eines gut strukturierten methodisch-didaktischen Programms vermittelt werden.
2. Die Kursteilnehmer sollen die Möglichkeit haben, ihrer bisherigen Lerngeschichte im Umgang mit musikalischen Inhalten neue Erfahrungen hinzufügen zu können, in denen ihr Selbstbewußtsein im Umgang mit bisher noch nicht Gewußtem im Bereich der Musik gestärkt wird. Hierfür soll eine Form des Lernens gefunden werden, in der die Teilnehmer sich als Personen angesprochen fühlen.

Die beiden Leitideen betreffen zwei verschiedene Bereiche der Kursgestaltung, nämlich den methodisch-didaktischen Bereich und den personenorientierten bzw. zwischenmenschlichen Bereich. Beide Perspektiven der Kursarbeit müssen, sofern sie in begründeter Form realisiert

werden sollen, theoretisch vorbereitet werden. Jedem Kursbeginn muß also eine umfassende Antizipation pädagogischer Praxis vorausgehen.

In welcher Weise kann der einzelne Dozent dieser Aufgabe gerecht werden? Oder anders formuliert: Welche pädagogischen Überlegungen gehen dem ganz gewöhnlichem Fall, dem Kursbeginn in der VHS voraus? Dies ist die zentrale Fragestellung der folgenden Ausführungen.

Im einzelnen möchte ich zu dieser Fragestellung einige Gedanken aus meiner Sicht zu dem grundsätzlichen Verhältnis von theoretischer Planung und praktischer Kursarbeit vorstellen und dies anhand einiger Beispiele aus dem Bereich 'Musiktheorie für Anfänger' verdeutlichen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der zwischenmenschlichen Perspektive in der Kursarbeit. Überlegungen zur methodisch-didaktischen Perspektive füge ich nur soweit an, wie sie für die Profilierung der zwischenmenschlichen Perspektive erforderlich sind.

Ich beginne mit einem begriffstheoretisch orientierten Teil, in dem ich in Abgrenzung zum Begriff der direkten Planung ein Modell der indirekten Planung von Lernprozessen vorstelle, welches sich auf die Gestaltung der zwischenmenschlichen Perspektive in der Kursarbeit bezieht. In einem zweiten Teil wird das indirekte Planen in Orientierung an Grundprinzipien des personenzentrierten Ansatzes von C.R. Rogers für die Kursarbeit mit Erwachsenen zum Thema „Musiktheorie für Anfänger“ veranschaulicht.

2. *Die theoretische Antizipation pädagogischer Praxis: Zur Differenzierung von direktem und indirektem Planen von Lernprozessen*

Wenn auch im konkreten Lerngeschehen die methodisch-didaktische und die zwischenmenschliche Perspektive in der Kursarbeit de facto zusammenwirken, so erscheint es unter der Fragestellung, wie das Verhältnis von theoretischer Vorüberlegung und praktischer Umsetzung jeweils zu sehen ist, dennoch sinnvoll, beide getrennt voneinander zu betrachten.

Die methodisch-didaktische Perspektive des Unterrichts ist im Bereich der theoretischen Vorüberlegung eine Angelegenheit gezielter Planung.

Bezogen auf die Thematik „Musiktheorie für Anfänger“ bedeutet dies grob gesehen: Es gilt, Literatur zur Allgemeinen Musiklehre zusammenzustellen, den zu vermittelnden Unterrichtsstoff in logisch aufbauende Lerneinheiten zu gliedern, den einzelnen Lerneinheiten geeignete Musikbeispiele zuzuordnen, passende Arbeitspapiere zu erstellen, einzelne methodische Schritte für Einstiegs-, Vertiefungs- und Wiederholungsphasen der einzelnen Lerneinheiten zu planen usw.

Losgelöst von einzelnen Detailfragen ist eine solche Verfahrensweise mit folgender prinzipieller Überlegung verknüpft: Was in der methodisch-didaktischen Perspektive an pädagogischen Überlegungen erfolgt, bewegt sich in der Ebene der direkten Planbarkeit von Unterricht. Das heißt: ein zuvor erdachtes Konzept wird in der Praxis unmittelbar angewendet. Oder noch schärfer ausgedrückt: Was in der Unterrichtspraxis geschieht, ist eine mehr oder weniger wortgetreue Umsetzung eines vorher detailliert ausgedachten Planes.¹

Ganz anders stellt sich diesem Planungsdenken gegenüber die theoretische Antizipation der zwischenmenschlichen Dimension der Kursgestaltung dar. Um diese Form der Antizipation skizzieren zu können, gilt es zunächst, die zwischenmenschliche Dimension begrifflich genauer zu präzisieren. Ich versuche dies, indem ich diese Perspektive der Kursgestaltung in Verbindung bringe mit einer zentralen Forderung innerhalb der Musikalischen Erwachsenenbildung bzw. der Erwachsenenbildung überhaupt, nämlich mit der Forderung, Lernprozesse in erwachsenengerechter Weise zu initiieren.

Speziell bezogen auf die zwischenmenschliche Perspektive fasse ich die Leitidee, erwachsenengerecht unterrichten zu wollen, unter den Begriff der Gestaltung einer erwachsenengerechten dialogischen Atmosphäre.

1 Es sei darauf hingewiesen, daß man die hier dargestellte Art der Planung auch grundsätzlich in Frage stellen kann, wenn man z.B., wie U. Eckart-Bäcker das vorgestellt hat, im Sinne des didaktischen Modells von W. Schulz eine vom Dozenten und den Kursteilnehmern gemeinsam vorgenommene inhaltliche Planung für wünschenswert erachtet. Vgl. dazu U. Eckart-Bäcker, Musikalische Volksbildung in den 1920er Jahren und Versuch einer Theoriebildung der musikalischen Erwachsenenbildung heute; in: Zeitschrift für Musikpädagogik 14 (1989), 1-1. 50, S.27-34, hier S.32. – Die oben dargestellten Überlegungen gelten also nur soweit, wie man an der vom Dozenten vorstrukturierten inhaltlichen Planung des Kurses festhält.

Als erwachsenengerecht bezeichne ich die Atmosphäre, in der es möglich ist, daß sich an einer gemeinsamen Sache interessierte Individuen in völliger Gleichberechtigung in einem Subjekt-Subjekt-Verhältnis gegenüberstehen. Konkret bedeutet dies, ein Interesse daran zu haben, traditionelle Lehr-Lern-Rollenerwartungen abzubauen zugunsten einer möglichst gleichberechtigten Partizipation aller am Lerngeschehen Beteiligten.

Diese Vorstellung impliziert, daß eine solche Atmosphäre nur als dialogische Atmosphäre gestaltet werden kann. Hierunter verstehe ich die Atmosphäre, in der es idealiter gesehen für jeden möglich ist, mit seinen spezifisch eigenen Erfahrungen und Fragestellungen möglichst angstfrei am Kursgeschehen teilnehmen zu können, diese zur Diskussion stellen zu können, um dabei im Austausch mit anderen neue Erfahrungen und Einstellungen bezogen auf die jeweils anstehende Sache zu gewinnen.

Generell signalisiert der Begriff der Atmosphäre, daß es sich hier um eine Komponente des Unterrichts handelt, die nicht in linearer Weise vorprogrammiert werden kann, sondern nur als ein lebendiges wechselseitiges Geschehen in der jeweils konkreten Unterrichtssituation wirksam werden kann.

Wenn man davon ausgeht, daß auch für diesen Aspekt der Kursgestaltung theoretische Vorüberlegungen sinnvoll und notwendig sind, so kann hierfür nicht die oben dargestellte direkte Form der Planung in Frage kommen; vielmehr sind hier theoretische Vorüberlegungen anderer Art erforderlich, die ich als indirektes Planen bezeichnen möchte.

Als spezifisch für eine indirekte Planung, hier bezogen auf die Gestaltung einer erwachsenengerechten dialogischen Atmosphäre innerhalb eines Lerngeschehens, sehe ich folgende drei Planungsschritte an:

1. Der erste Schritt besteht darin, sich mit allgemeinen Leitideen zu zwischenmenschlichen Verhaltensweisen vertraut zu machen, die mit der Grundidee einer erwachsenengerechten dialogischen Atmosphäre in Übereinstimmung stehen. Hier bewegt sich die Planung auf einer allgemeinen und deshalb auch abstrakten Theorieebene.
2. In einem zweiten Schritt ist es sodann notwendig, daß jeder Dozent diese allgemeinen Leitideen für sich persönlich so reflektiert und interpretiert, daß sie in bezug auf seinen eigenen Erfahrungskontext

eine individuelle, für ihn gültige Bedeutung erhalten. Nur so nämlich wird es möglich, daß Leitideen im Bereich des Zwischenmenschlichen keine abstrakten Leerformeln bleiben, sondern individuell vermittelt wirksam werden können. Mit diesem zweiten Schritt bewegt sich die Planung also in der Ebene der individuellen Bedeutsamkeit von allgemeinen Aussagen innerhalb des Erfahrungskontextes eines Dozenten.

3. In einem letzten, dritten Schritt schließlich ist es erforderlich, die vorausgegangenen Überlegungen mit den spezifischen Anforderungen eines bestimmten Faches bzw. eines Kurses in Beziehung zu setzen. Konkret bedeutet dies, fachbezogene und zugleich zwischenmenschlich relevante Situationstypen bezogen auf einen bestimmten Kurs zu entwerfen. In dieser Ebene ist Planung also kursspezifische Situationstypologie.

Wichtig für das Verständnis der indirekten Planung ist, daß mit den drei Planungsschritten die angestrebte dialogische Atmosphäre nicht determiniert wird und auch gar nicht determiniert werden kann. Eine erwachsenengerechte dialogische Atmosphäre zu gestalten, bleibt also eine kreativ zu bewältigende Aufgabe der konkreten Unterrichtssituation. Die aufgezeigte Form der Planung gewährleistet aber, daß diese Aufgabe nicht allein der zufälligen Intuition überlassen ist, sondern sich auf einem reflektierten Verstehenshintergrund bewegt, damit also indirekt vorbereitet ist.

Begrifflich fasse ich diese Art der indirekten Planung zur Gestaltung einer dialogischen Atmosphäre als Reflexion über indirekt handlungsorientierende pädagogische Prinzipien bezogen auf den Bereich des Zwischenmenschlichen.

Nach diesen Begriffseinführungen sollen nun einige, mit Sicherheit unvollständige indirekt handlungsorientierende pädagogische Prinzipien vorgestellt werden, die die Gestaltung einer erwachsenengerechten dialogischen Atmosphäre begünstigen. Ich orientiere mich dabei an C.R. Rogers, dem Begründer der sogenannten klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie², die in späteren Jahren von Rogers auch als „Philoso-

2 Vgl. C.R. Rogers, Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie, 3. Aufl. München 1981 (¹1951).

phie der interpersonalen Beziehungen“³ bzw. als „personenzentrierte[r] Ansatz“⁴ gefaßt wird.

Im Sinne meiner Ausführungen zur indirekten Planung versuche ich jeweils im Anschluß an die Formulierung eines Prinzips - dies wäre die erste Ebene der Planung -, mögliche Konkretisierungen auf den beiden weiteren Planungsebenen vorzustellen. Hierzu greife ich auf meine eigenen Erfahrungen in der Kursarbeit zum Thema „Musiktheorie für Anfänger“ zurück.

3. *Indirekte pädagogische Prinzipien zum Aufbau einer dialogischen Atmosphäre in Orientierung an C.R. Rogers*

Die Prinzipien, die von Rogers Philosophie der interpersonalen Beziehungen für den hier anstehenden Argumentationszusammenhang relevant sind, beziehen sich auf Einstellungen bzw. Haltungen, die eine Person dann realisieren sollte, wenn sie es als wünschenswert erachtet, Menschen im Medium einer zufriedenstellenden zwischenmenschlichen Beziehung dazu zu verhelfen, selbstinitiierte und selbstverantwortete Veränderungen von Einstellungen, Gefühlen, Verhaltensweisen und Lernerfahrungen hervorzubringen.⁵ Im einzelnen genannt - stellenweise aber unterschiedlich bezeichnet - werden von Rogers die drei erforderlichen Einstellungen: Authentizität, Wertschätzung und empathisches Verstehen. Diese Prinzipien wurden zwar ursprünglich im Kontext der therapeutischen Beratung entwickelt; sie sind aber von Rogers auch explizit

3 C.R. Rogers, *Meine Philosophie der interpersonalen Beziehungen und ihre Entstehung*, in: C.R. Rogers/R.L. Rosenberg, *Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit*, Stuttgart 1980 (1977), S. 185-198.

4 C.R. Rogers, *Der neue Mensch*, Stuttgart 1981 (Übersetzung von Aufsätzen aus C.R. Rogers, *A Way of Being*, Boston 1980), S. 12.

5 Die zentrale anthropologische Vorentscheidung für diesen Zusammenhang lautet: „Ich habe Vertrauen in die Menschen, in ihre Fähigkeiten, sich und ihre Probleme selbst zu entdecken und zu verstehen und in ihre Fähigkeiten, diese Probleme auch zu lösen - in einer engen, beständigen Beziehung, in der ich ein Klima echter Wärme und echten Verständnisses schaffen kann, sind Menschen dazu in der Lage.“ (C.R. Rogers, *Meine Philosophie der interpersonalen Beziehungen und ihre Entstehung*, a.a.O., S. 193) - Terminologisch wird diese Vorentscheidung als Glaube an die „Selbstverwirklichungstendenz“ des Menschen (vgl. C.R. Rogers, *Aspekte eines personenzentrierten Ansatzes*, in: *Der neue Mensch*, a.a.O., S. 63-133, hier S. 69 ff) im Medium einer fördernden zwischenmenschlichen Beziehung gefaßt.

auf das pädagogische Problem des Lernens übertragen⁶ worden und werden in diesem Zusammenhang als „Einstellungen, wie sie meiner Meinung nach einen Lernhelfer charakterisieren“⁷, bezeichnet.

Das Ziel der folgenden Überlegungen besteht darin, die genannten Zentralbegriffe von Rogers allein in ihrer pädagogisch-zwischenmenschlichen Relevanz zu interpretieren. Vorausgesetzt wird dabei die Auffassung, daß Authentizität, Wertschätzung und empathisches Verstehen im Kern keine therapeutisch-fachspezifischen, sondern allgemein menschliche Verhaltensweisen beschreiben, die etwas über den prinzipiell möglichen Umgang mit Menschen aussagen. Von dieser Warte aus gesehen besteht der Sinn einer Auseinandersetzung mit diesen Begriffen darin, ein mehr oder weniger bewußtes immer schon vorhandenes Vorverständnis bezogen auf den Umgang mit Menschen klar ins Bewußtsein zu heben, um es dadurch gezielter in die Gestaltung pädagogischer Lernprozesse einbringen zu können.⁸

6 Vgl. dazu bes. C.R. Rogers, *Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität*, München 1974 (11969). Vgl. ders., *Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen*, München 1984 (11982). Vgl. dazu u.a. auch ders., *Kann Lernen sowohl Gedanken als auch Gefühle einbeziehen?*, in: C.R. Rogers/R.L. Rosenberg, *Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit*, a.a.O., S. 138-155. Vgl. auch ders. „Signifikantes Lernen: In Therapie und Erziehung, in: *Entwicklung der Persönlichkeit*, 3. Aufl. Stuttgart 1979 (11961), S. 273-289. - Zu den pädagogischen Perspektiven des personenzentrierten Ansatzes von C.R. Rogers vgl. auch: *Rogers und die Pädagogik. Theorieanspruch und Anwendungsmöglichkeiten des personenzentrierten Ansatzes in der Pädagogik*, hrsg. von der Gesellschaft für Wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie e.V. (GwG), Weinheim und München 1987.

7 C.R. Rogers, *Kann Lernen sowohl Gedanken als auch Gefühle einbeziehen?*, a.a.O., S. 143.

8 Zur Bedeutung der genannten Begriffe für die Pädagogik vgl. bes. die eng mit dem Ansatz von Rogers in Zusammenhang stehende Schrift von R. Tausch/A.-M. Tausch, *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*, 9. Aufl. Göttingen 1979 (¹1963). - Zur Bedeutung des personenzentrierten Ansatzes für die Instrumentalpädagogik vgl. S. Miermeister, *Personenzentriertes Unterrichten von Erwachsenen. Zu Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Anwendung eines psychologischen Konzepts im Instrumentalunterricht*, in: R.-D. Kraemer (Hrsg.), *Musiklehrer. Beruf, Berufsfeld, Berufsverlauf*, Essen 1991, S. 114-122.

3.1 Authentizität

Authentizität, auch als Glaubwürdigkeit, Real-Sein oder Kongruenz bezeichnet⁹, bedeutet, daß der Lernhelfer sich als „wirkliche Person“¹⁰ in den Lernprozeß begibt, und das heißt, daß er

„ist, was er ist und eine Beziehung mit dem Lernenden eingeht, ohne eine Front oder Fassade aufzubauen.“¹¹

Im einzelnen erläutert Rogers weiter:

„Das heißt, daß er sich der Gefühle, die er erlebt, bewußt ist, daß er sie leben, sie sein und, wenn nötig, mitteilen kann. Das heißt, daß er dem Lernenden direkt begegnet, von Mensch zu Mensch. Das heißt, daß er er selbst ist, nicht sich verleugnet. Er ist dem Lernenden *gegenwärtig*.“¹²

Nach Rogers ist also die Fähigkeit zur Übereinstimmung mit sich selber die Voraussetzung dafür, einen direkten Kontakt zwischen Lernhelfer und Lernenden zu erreichen.

Wie stellt sich eine solche Aussage in der zweiten Ebene der indirekten Planung, dem Erfahrungskontext des Dozenten also, hier des im Fach Musik ausgebildeten Dozenten, dar? Wenn der Lernhelfer der sein will, der er ist, so bedeutet dies zunächst, daß die primäre Fragestellung in der Vorbereitung von Unterricht nicht heißen kann: Welchem Idealbild des Dozenten soll ich entsprechen, bzw. welchen Katalog von Qualifikationen muß ich besitzen, damit ich der Rolle des Experten für Unterricht nach Möglichkeit gerecht werden kann?¹³ Die entscheidende Fragestellung wäre vielmehr: Welche spezifischen Fähigkeiten habe ich, bzw. welche positiven Erfahrungen habe ich im Umgang mit Musik ge-

9 Vgl. C.R. Rogers, Kann Lernen sowohl Gedanken als auch Gefühle einbeziehen?, a.a.O., S. 143 f. Vgl. ders., Lernen in Freiheit, a.a.O., S. 107-110. Vgl. ders., Aspekte eines personenzentrierten Ansatzes, a.a.O., S. 67. Vgl. ders., Signifikantes Lernen: In Therapie und Erziehung, a.a.O., S. 276 f und S. 280 f.

10 C.R. Rogers, Kann Lernen sowohl Gedanken als auch Gefühle einbeziehen?, a.a.O., S. 143.

11 Ebd., S. 143.

12 Ebd., S. 143 f.

13 Vgl. dazu z.B. M. Roske/J. Zollmann, Musikalische Arbeit mit Erwachsenen – eine Berufsperspektive für selbständige Musikpädagogen?, in: G. Holtmeyer (Hrsg.), Musikalische Erwachsenenbildung, Grundzüge – Entwicklungen – Perspektiven, Regensburg 1989, S. 215-226, hier bes. S. 224.

macht, die ich ohne fassadenhafte Anstrengung als Person innerhalb eines Lerngeschehens vertreten kann? Mit anderen Worten: In welcher Form ist authentisches Lehren für mich möglich?

Generell bedeutet dies, Subjektivität in Lernprozessen vor dem Begründungshintergrund der Authentizität als wünschenswert anzusehen. Berechtigt ist diese Forderung aber nur dann, wenn das Wissen um eigene Präferenzen und Fähigkeiten mit einer klaren Vorstellung über die eigenen Grenzen verbunden ist und spannungshaft auf objektive Kriterien, in diesem Fall also auf objektive Kriterien der Musikvermittlung, bezogen bleibt. Begründbare Subjektivität benötigt objektives Wissen, Selbstkritik, Transparenz und Diskussionsbereitschaft. Nur um diese Form der Subjektivität geht es hier.

Was bedeutet dies in der konkreten Unterrichtssituation? Es kann beispielsweise bedeuten, die eigene Stoffauswahl gut zu begründen, um eine Transparenz dafür herzustellen, was vermittelt und entsprechend auch, was nicht vermittelt wird. Auch die Bereitschaft zur Thematisierung des methodischen Vorgehens erscheint von dieser Warte aus sinnvoll. Dadurch nämlich wird es möglich, daß Kursteilnehmer explizit wissen und nicht nur möglicherweise mit einem Gefühl des Unbehagens wahrnehmen, daß ein Dozent beispielsweise eher die Tendenz zu abstrakten als zu anschaulichen Erklärungen hat, was zugleich bedeuten kann, daß es diskutierbar wird, daß das Nicht-Verstehen eines Sachverhaltes nicht gleichzusetzen ist mit der eigenen Unfähigkeit zur Einsicht. Gleichzeitig wird es dadurch auch für den Dozenten leichter, sein eigenes Vorgehen, an diesem Beispiel in Richtung auf mehr Anschaulichkeit, in direktem Kontakt mit den Kursteilnehmern zu verändern.

Die Bereitschaft zum direkten Kontakt sowie die zur Veränderung hängt sehr eng mit der zweiten von Rogers genannten beziehungsfördernden Einstellung zusammen, dem Prinzip der Wertschätzung.

3.2 *Wertschätzung*

Ist Authentizität ein pädagogisches Prinzip, das die Art und Weise betrifft, wie der Dozent sich selber als Person in ein Lerngeschehen einbringen kann bzw. möchte, so betrifft die Wertschätzung die Art und Weise, wie der Dozent prinzipiell auf den Kursteilnehmer zugehen will. Andere Begriffe für das Prinzip der Wertschätzung sind bei Rogers An-

erkennen, Vertrauen, bedingungslose positive Zuwendung, Anteilnahme, Akzeptieren.¹⁴ Die Kernaussage hierzu lautet:

„Ich meine die Wertschätzung des Lernenden, seiner Gefühle, Meinungen, seiner Person, ein Besorgtsein um den Lernenden, jedoch ein nicht-possessives Besorgtsein. Es ist eine Annahme dieses anderen Individuums als einer Person für sich, eine Achtung vor ihm als an und für sich wertvoll.“¹⁵

Diese Gedanken hören sich zunächst mehr als selbstverständlich an - sie sind es aber bei genauerer Betrachtung keineswegs. Nicht ohne weiteres vereinbar mit dieser Haltung ist es beispielsweise, Kursteilnehmer im Rahmen der Musikalischen Erwachsenenbildung in der VHS als ein Publikum anzusehen, das zwar Freude mit Musik erleben will, vielleicht auch noch diffuse Gemeinschaftsbedürfnisse erfüllt sehen will, ansonsten aber keine wirklich ernst zu nehmenden Bildungsbedürfnisse hat, was sich beispielsweise darin auswirken kann, zu meinen, für musikinteressierte Laien sei weder die Vermittlung von fachspezifischem Vokabular noch die von Notenkenntnissen erforderlich.¹⁶

In den Erfahrungskontext des Dozenten übertragen kann das Prinzip der Wertschätzung im Rahmen der Musikalischen Erwachsenenbildung bezogen auf das angeführte Beispiel also besagen: Sich mit eigenen und übernommenen Vorurteilen im Hinblick darauf, wie der musikinteressierte Laie als ein lerninteressiertes Individuum einzuschätzen ist, auseinanderzusetzen mit dem Ziel, ihn als Lernpartner ernst nehmen zu können.

Eine solche Auseinandersetzung kann nicht ausschließlich auf der Seite des Dozenten stattfinden. Wertschätzung ist eine Kategorie des

14 Vgl. C.R. Rogers, Kann Lernen sowohl Gedanken als auch Gefühle einbeziehen?, a.a.O., S. 144. Vgl. ders., Lernen in Freiheit, a.a.O., S. 110-113. Vgl. ders., Aspekte eines personenzentrierten Ansatzes, a.a.O., S. 67. Vgl. ders., Signifikantes Lernen: In Therapie und Erziehung, a.a.O., S. 277 und S. 281 f.

15 C.R. Rogers, Kann Lernen sowohl Gedanken als auch Gefühle einbeziehen?, a.a.O., S. 144.

16 Ich beziehe mich hier auf Beobachtungen, die ich im Rahmen des Symposions „Musik in der Erwachsenenbildung“ in Hamburg vom 26. bis 29. Januar 1989 gemacht habe. Es handelt sich in diesem Bereich nicht um explizit formulierte und begründete Zielvorstellungen, sondern, wie ich meine, um mehr oder weniger unbewußt leitende Voreinstellungen. - Zu dem genannten Symposion vgl. U. Boelhauve, Symposion „Musik in der Erwachsenenbildung“ in Hamburg vom 26. bis 29. Januar 1989 (Bericht), in: Zeitschrift für Musikpädagogik 14 (1989), H. 50, S. 51-53.

Umgangs und ist deshalb an den direkten Kontakt mit den Kursteilnehmern gebunden.

Als Beispiel für die Umsetzung dieses Prinzips in der Unterrichtspraxis kann das Einführungsgespräch zu Beginn eines Kurses herangezogen werden. Orientiert an der Leitidee der Wertschätzung kann das Ziel eines solchen Gesprächs nicht sein, gleich zu Beginn möglichst viele Informationen über die Kursteilnehmer zu gewinnen, sondern für die Kursteilnehmer Möglichkeiten zu schaffen, über den persönlichen Umgang mit Musik berichten zu können, um hierüber vermittelt einen Kontakt mit den Kursteilnehmern und unter ihnen zu initiieren.

Eine der zentralen Voraussetzungen für das Zustandekommen eines solchen Gesprächs - dies gilt über die Situation des Einführungsgesprächs hinaus für alle auf dem Prinzip der Wertschätzung beruhendes Gesprächszusammenhänge während des Kurses - ist dabei häufig nicht das Reden, sondern das Zuhören. In entsprechender Weise betont auch Rogers die hohe Bedeutung des „sensible[n], betonte[n] und konzentrierte[n] Zuhören[s]“¹⁷ für die Erfahrung der Anteilnahme, wobei dieses Zuhören bei Rogers - und dies halte ich für fundamental - immer ein nicht wertendes Verstehenwollen der Aussage des anderen impliziert, also ein Verstehen, das kein Urteil fällt, sondern zunächst und zuallererst die Sichtweise des anderen nachzuvollziehen versucht.

Diese Form des Verstehens ist allerdings nicht allein eine Frage der Wertschätzung, sondern steht in engstem Zusammenhang mit dem letzten der drei Prinzipien, dem empathischen Verstehen.

3.3 *Empathisches Verstehen*

Am einfachsten kann die Einstellung des empathischen Verstehens, stellenweise auch als „einfühlsames Verstehen“¹⁸ bzw. als „Einfühlungsvermögen“¹⁹ bezeichnet, mit den Worten Rogers als das Bemühen um-

17 C.R. Rogers, Lernen in Freiheit, a.a.O., S.218.

18 C.R. Rogers. Empathie - eine unterschätzte Seinsweise, in: C.R. Rogers/R.L. Rosenberg, Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit, a.a.O., S. 75-93, hier S. 88. Vgl. dazu auch ders., Aspekte eines personenzentrierten Ansatzes, a.a.O., S, 68. Vgl. ders., Lernen in Freiheit, a.a.O., S. 113 f.

19 C.R. Rogers, Empathie - eine unterschätzte Seinsweise, a.a.O., S. 89.

schrieben werden, „die Welt aus der Sicht des Lernenden zu sehen“²⁰. Fundamentale Voraussetzung hierbei ist, sich für die Welt des Lernenden zu interessieren bzw. diese als bedeutungsvoll anzusehen:

„Sich in die Wahrnehmungswelt eines anderen hineinzufinden ist unmöglich, solange man den anderen und seine Welt nicht schätzt – solange man sich nicht in irgendeiner Weise für ihn interessiert.“²¹

Eine weitere Voraussetzung des empathischen Verstehens ist das bereits oben angesprochene nicht wertende Verstehen der Welt des anderen:

„Mit einem andern Menschen in dieser Weise umzugehen, heißt, eigene Ansichten und Wertvorstellungen beiseite zu lassen, um die Welt des anderen ohne Vorurteile betreten zu können.“²²

Empathisches Verstehen ist also ein interessiertes, möglichst vorurteilsfreies Verstehen, das darum bemüht ist, „die Reaktionen des Lernenden von innen her zu begreifen“²³, was zugleich bedeutet, daß der Lehrende ein Bewußtsein darüber hat, „wie der Prozeß von Erziehung und Lernen *dem Lernenden* erscheint“²⁴.

Ein möglicher Aspekt für die Umsetzung dieser Einstellung liegt im Rahmen der VHS-Arbeit in der Beschäftigung mit der spezifischen Ausgangslage der Kursteilnehmer für die Teilnahme an VHS-Kursen.

So kann es in der Vorbereitung eines Kurses für musikinteressierte Anfänger beispielsweise hilfreich sein, zunächst von der Situation der Musikvermittlung zu abstrahieren und sich eine Situation vorzustellen, in der man selber mit einem ziemlich fremden Gegenstand konfrontiert wird, etwa einem Kurs zur Einführung in ein bestimmtes Datenbankprogramm. Der Effekt solcher und ähnlicher Operationen ist einfach: Der Dozent verläßt die ihm vertraute Vorstellungswelt und bewegt sich stattdessen in der Vorstellungswelt eines Lerninteressierten, und zwar so, wie

20 C.R. Rogers, Kann Lernen sowohl Gedanken als auch Gefühle einbeziehen?, a.a.O., S. 145.

21 C.R. Rogers, Empathie - eine unterschätzte Seinsweise, a.a.O. S. 87.

22 Ebd., S. 79.

23 C.R. Rogers, Kann Lernen sowohl Gedanken als auch Gefühle einbeziehen?, a.a.O., S. 144.

24 Ebd., S. 144.

diese bei unvertrauten Sachverhalten mit großer Wahrscheinlichkeit empfunden wird.

Prinzipiell bedeutsam erscheint mir hierbei folgendes: Empathisches Verstehen setzt immer ein hohes Maß an reflektierter Distanz zur Selbstverständlichkeit der immer schon vertrauten Welt voraus. Diese Form des Verstehens macht es erforderlich, Vorstellungswelten differenzieren zu können, und eine solche Differenzierungsfähigkeit ist zwar nicht nur durch Reflexion und Distanz, aber auch nicht ohne diese beiden Komponenten zu erwerben.

Ein ähnlich gelagerter Sachverhalt zeigt sich auch in der unmittelbaren Kurssituation. Auch hier ist in den seltensten Fällen eine direkte Einfühlung in die Person des Kursteilnehmers möglich. Weiterführend ist es hingegen, Einfühlung in vermittelter Form, d.h. vermittelt über die Auseinandersetzung mit der Sache Musik anzustreben, zum Beispiel in Form einer möglichst facettenreichen, nicht wertenden Gegenüberstellung von Ideen und Einstellungen zu einem musikalischen Sachverhalt.

Mit dieser Zielsetzung gut in Verbindung bringen läßt sich beispielsweise das methodische Verfahren, vor der Einführung der konventionellen Notenschrift in Orientierung an D. Venus²⁵ mit einem kurzen Klangbeispiel zu beginnen mit der Aufgabenstellung, Ideen für mögliche Notationsformen zu sammeln und im Plenum zu diskutieren. Hieran läßt sich nicht nur im engeren didaktischen Sinn der Übereinkunftscharakter musikalischer Zeichen plausibel machen; vielmehr werden bei diesem Verfahren auch die Kursteilnehmer dazu motiviert, ihre eigenen Ideen für wertvoll zu halten und sie im Austausch mit anderen auf ihre Tragfähigkeit zu prüfen.

Empathisches Verstehen, so zeigt dieses Beispiel, ist also im Kontext von Lernprozessen häufig auf Vermittlungen über einen zu erarbeitenden Sachverhalt angewiesen ist. Die Welt des Lernenden von innen her verstehen zu wollen, bedeutet von dieser Warte aus gesehen also: sich für mögliche Ängste oder auch mögliche Neugier im Umgang mit fremden Sachverhalten aus der Sicht des Lernenden zu sensibilisieren und darüber hinaus die individuelle Vielfalt im Zugang auf kursspezifische

25 Vgl. D. Venus, Unterweisung im Musikhören, Wilhelmshaven 1984 (1969), S. 77.

Sachverhalte gemeinsam mit den Kursteilnehmern entdecken zu wollen.²⁶

4. *Schlußbemerkungen*

Die am Beispiel von Rogers angeführten Prinzipien beschreiben keine statisch zu betrachtenden, vollständig realisierbaren Einstellungen, sondern verdeutlichen eine in sich dynamische, für Neuinterpretationen offene Grundhaltung im Umgang mit Lernenden. Diese Grundhaltung impliziert, sofern man sie akzeptiert, zugleich auch eine Wertentscheidung, nämlich die, Lernen nicht in erster Linie als das Ergebnis von verobjektivierbaren, gezielt angelegten Unterrichtsstrategien zu begreifen, sondern als eine Form menschlicher Erfahrung.

Dies aber setzt voraus, daß man trotz der derzeitigen Dominanz des technologischen Denkens und der damit unverkennbar seit langem einhergehenden Tendenz, den Menschen zu verdinglichen, es nach wie vor für wichtig hält, den Begriff des Menschlichen gerade in seinen nicht zu verdinglichenden Sinndimensionen zu reflektieren, und die Bereitschaft dazu hat, eigene Erfahrungen und Verhaltensweisen mit solchen Gedanken in Beziehung zu setzen.

Literatur

Boelhaue, U.: Symposion „Musik in der Erwachsenenbildung“ in Hamburg vom 26. bis 29. Januar 1989 (Bericht). In: Zeitschrift für Musikpädagogik 14 (1989), H. 50, S. 51-53.

Eckart-Bäcker, U.: Musikalische Volksbildung in den 1920er Jahren und Versuch einer Theoriebildung der musikalischen Erwachsenenbildung heute. In: Zeitschrift für Musikpädagogik 14 (1989), FL 50, S. 27-34.

Grimmer, F.: Empathie und Bereitschaft zum Dialog. Zur Diskussion lernfördernder Wirkungen von Musikpädagogen. In: R.-D. Kraemer (Hrsg.): Musiklehrer. Beruf, Berufsfeld, Berufsverlauf. Essen 1991. S. 102-111.

Miermeister, S.: Personenzentriertes Unterrichten von Erwachsenen. Zu Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Anwendung eines psychologischen Konzepts

26 Zur Bedeutung der Empathie in der Musikpädagogik, hier bezogen auf die Instrumental-
talausbildung, vgl. auch F. Grimmer, Empathie und Bereitschaft zum Dialog. Zur Dis-
kussion lernfördernder Wirkungen von Musikpädagogen, in: R.-D. Kraemer (Hrsg.):
Musiklehrer. Beruf, Berufsfeld, Berufsverlauf, Essen 1991, S. 102-111.

- im Instrumentalunterricht. In: R.-D. Kraemer (Hrsg.): Musiklehrer. Beruf, Berufsfeld, Berufsverlauf. Essen 1991. S. 114-122.
- Rogers, C.R.: Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. 3. Aufl. München 1981 (1951).
- Rogers, C.R.: Entwicklung der Persönlichkeit. 3. Aufl. Stuttgart 1979 (¹1961).
- Rogers, C.R.: Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. München 1974 (1969).
- Rogers, C.R./Rosenberg, R.L.: Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit. Stuttgart 1980 (1977).
- Rogers, C.R.: Der neue Mensch. Stuttgart 1981 (Übersetzung von Aufsätzen aus C.R. Rogers, A Way of Being, Boston 1980).
- Rogers, C.R.: Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen. München 1984 (1982).
- Rogers und die Pädagogik. Theorieanspruch und Anwendungsmöglichkeiten des personenzentrierten Ansatzes in der Pädagogik. Hrsg. von der Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie e.V. (GwG). Weinheim und München 1987.
- Roske, M./Zollmann, J.: Musikalische Arbeit mit Erwachsenen – eine Berufsperspektive für selbständige Musikpädagogen? In: G. Holtmeyer (Hrsg.): Musikalische Erwachsenenbildung. Grundzüge – Entwicklungen – Perspektiven. Regensburg 1989. S. 215-226.
- Tausch, R./Tausch, A.-M.: Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. 9. Aufl. Göttingen 1979 (¹1963).
- Venus, D.: Unterweisung im Musikhören. Wilhelmshaven 1984 (¹1969).

Ursula Boelhauve
 Couvenstr. 9
 5100 Aachen

Satzintonation und Melodie in textierten Improvisationen — Ein entwicklungspsychologischer Vergleich

ERNST DOMBROWSKI

Hermann J. Kaiser (Hg.): Musikalische Erfahrung : Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. - Essen: Die Blaue Eule 1992. (Musikpädagogische Forschung. Band 13)

Die phonologisch bedeutsamen Grundfiguren der Satzintonation lassen sich im Grunde auf sehr einfache Weise typisiert darstellen: mit Hilfe eines Parameters der Frequenz (hoch-niedrig) und der Verlaufskontur (steigend-fallend). Isacenko und Schädlich (1971) kommen sogar mit einem Hochtönen und einem Tieftönen aus, samt dem Wechsel dazwischen, dem Tonbruch, und beschreiben - kann man sagen - das System der Satzmelodie mit einem musikalischen Minimalmodell aus zwei Tönen. Bei aller Simplizität ist aber bemerkenswert, daß nach Meinung einiger (z.B. Ohala 1983, 1984) Funktion und Verwendung steigender und fallender Muster transkulturell betrachtet sehr ähnlich ist - Stets steigen zum Beispiel Fragen an und sinken Aussagen, beziehungsweise liegen hoch oder tief, im Sinne eines „Frequenzcodes“ (Ohala).

Da eine Aussage über die Sprechmelodie zugleich eine über Musikalisches ist, auch wenn sie aus der Phonetik kommt, muß gefragt werden, welche Konsequenzen dieser Befund für die Betrachtung von Musik hat. Die Funktionen der Prosodie sollten, eine universelle Bedeutung ihrer Gestalten vorausgesetzt, in Musik wiederkehren, auf ganz natürliche Weise. Oder aber Musik hätte als völlig selbständiges Medium diesen sprachlichen Ballast abgeworfen, und die Verwendung der genannten Parameter wäre doch nicht universell - Womit eine uralte ästhetische Debatte wieder aufgegriffen ist: ob Musik redet.

An dieser Stelle interessieren nun nicht die historische Musiktheorie oder Deklamationsforschung, soweit sie allein die Wirkung ästhetischer Doktrinen in Standardwerken betreffen, vielmehr geht es um das musikalische Verhalten mehr oder weniger vorgebildeter „Durchschnittsmenschen“. Empirische Analysen zum Gewicht der Prosodie können bei einer etwaigen an sprechintonatorischen Kategorien orientierten musikalischen Wahrnehmung oder Produktion ansetzen. Am interessantesten dürften zunächst Erhebungen zur musikalischen Deklamation von Texten sein, also von sprachgebundenen Vokalimprovisationen; denn hier

stoßen musikalische und sprachliche Verwendungen melodischer Parameter direkt aufeinander.

Musik wird zuerst im wesentlichen beim Singen von Texten gelernt. Schon deshalb ist die Analyse der Wechselbeziehungen von Text und Ton und wie im vorliegenden Fall von Prosodie und Melodie für das Verständnis der Eigenart musikalischer Leistungen unerlässlich. Gleichzeitig empfiehlt sich ein *entwicklungspsychologischer Zugang*: mit dem Ziel, sozialisatorische oder andere, etwa kognitive Faktoren zu beschreiben, die das Verhältnis zwischen Sprachmelodie und musikalischer Deklamation bestimmen oder modifizieren - dies im Fall von Gesängen, beziehungsweise Faktoren, die einschlägige Wahrnehmungsleistungen, Urteile etc. determinieren.

Für die Entstehung von Beziehungen zwischen sprachlichem und musikalischem Ton gibt es mehrere sich zum Teil ergänzende Erklärungsalternativen:

Die vermutete *originäre*, sozusagen natürliche Beziehung würde auf ontogenetisch *frühen Lernprozessen* beruhen und muß deshalb bereits im vorschulischen Alter nachweisbar sein. Später wirken *pädagogische Einflüsse* vor allem der musikalischen Grundausbildung, der gesamte schulische Kontext, wie allerdings auch schon früher Medien und gewisse Momente der kognitiven Entwicklung. Jugendliche und Erwachsene schließlich können explizite *ästhetische Entscheidungen* treffen. All dies würde eine eher *willkürliche* Beziehung zwischen Satzintonationen und musikalischer Deklamation vermitteln.

Einzelne für den Informationsverarbeitungsprozeß der Textdeklamation wichtige kognitive Faktoren lassen sich auch experimentell untersuchen, wie weiter unten gezeigt werden wird.

Gegenstand der durchgeführten Untersuchungen

In den nun darzustellenden Untersuchungen geht es um die Frage, ob Musik - hier zunächst der Einfachheit halber textgebundene - sprachlich-intonatorische Grundfiguren aufnimmt oder ob eine musikalische Eigendynamik die Oberhand gewinnt, was zugleich heißen würde, daß Sprechintonation und Melodiebildung unabhängige Phänomene sind.

Die Analyse beschränkt sich dabei (phonetische Ansätze aufgreifend) auf einfache Grundmuster: steigend und fallend, hoch und tief, die an

der musikalischen Darstellung von Frage- und Aussagesätzen geprüft werden, wo sie als Intonationsstereotyp sprachlich zu erwarten sind.

Im Vordergrund steht demnach die Übernahme der *gestischen* Funktion der Prosodie (nämlich die Gesten „Fragen“ und „Sagen“). Nur am Rande behandelt wird die rein *syntaktische* die Differenzierung von Stellungsmustern, von Entscheidungs- und Ergänzungsfragen (vgl. Kohler 1977, S. 205 f., Bierwisch 1971, S. 166 ff.), sowie die *sinngliedernde* Funktion (vgl. z.B. Essen 1979, S. 199 f.). Vernachlässigt werden Wortakzent und Rhythmus.

Die Datenerhebungen zielten darauf ab, textierte Melodieerfindungen zu Frage- und Aussagesätzen zu erhalten - durch Bandaufnahme von Gesangsimprovisationen.

Um vorhandene oder fehlende Bezüge zwischen Intonation und Melodiebildung theoretisch zuordnen zu können - was ja Hauptzweck dieses Unterfangens ist, wurden verschiedene Altersgruppen nach der Querschnittsmethode untersucht, Fünf- bis Zwölfjährige, Erwachsene. Vokalisationen noch jüngerer Kinder konnten mit der gewählten Prozedur (siehe unten) bisher nicht erfaßt werden und müssen Gegenstand weiterer Arbeiten sein.

Ausgewertete Daten liegen von dreizehn Gruppen vor: musikalische Früherziehung und Grundausbildung, erste, zweite, dritte, vierte Klasse, sechste Klasse (Gymnasium), erwachsene Chorsänger (gut bis sehr gut trainiert, teils Laien, teils Musikpädagogen), Studenten (drei Gruppen eines Experiments zur „Fokussierung“ der Sprechmelodie, siehe unten); insgesamt 118 Personen. Die Stichproben stammen aus Schleswig-Holstein, weitaus die meisten gehören der Mittelschicht an.

Die Untersuchung hatte einen quasiexperimentellen Plan (Bortz 1984). Als Rahmen diente eine auf das Alter der Teilnehmer zugeschnittene Märchengeschichte, in der jeweils gleichaufgebaute Dialoge vorkamen. Diese waren zu singen, auf freiem oder vorgegebenem Text; die syntaktische Struktur lag fest. Die Untersuchung fand in der Gruppe statt.

Auswertung

Von den Tonbandprotokollen der Improvisationen wurden am Klavier nach festgelegtem Verfahren detaillierte Transkriptionen angefertigt, stichprobenweise auch Kontrollabschriften durch andere Auswerter und mit einer „elektronischen Schleife“.

Durch Zuordnung von Zahlen zu Tönen ($c' = 0$) und Intervallen (kleine Sekunde = ± 1) wurde die teils sehr aufwendige Berechnung von Indizes möglich, die Intonationsmerkmale vertreten: Indizes der Kontur und der Lage. Im Mittelpunkt stehen der *letzte Tonschritt*, der *letzte Ton*, und der *Tonhöhendurchschnitt* der Melodie. Diese Merkmale ermöglichen abzuschätzen, ob eine Tonkurve verglichen mit dem sprachlichen Stereotyp „intonationstreu“ ist oder nicht.

Bei jüngeren Versuchsteilnehmern kamen mitunter bemerkenswerte Übergangsformen zwischen „Sprechen“ und „Singen“ vor, die gesondert erfaßt werden mußten und ebenfalls verschriftet wurden. Auch sonst legte das vorgefundene Material eine *typologische* Einordnung nahe, eine vorläufige Klassifikation wurde entwickelt. Sie ermöglicht unter anderem die Untersuchung des Effekts pädagogischer Eingriffe auf Melodieproduktion und Textdeklamation.

Es liegt bisher eine Reihe von statistischen Auswertungen vor allem mit varianzanalytischen und Chi-Quadrat-Methoden vor.

Ergebnisse

Die Befunde für die wichtigsten quantitativen Intonationsmerkmale, die an den transkribierten Melodien bestimmt wurden, finden sich in der nachstehenden Tabelle zusammengefaßt.

Tabelle 1: Mittelwertsunterschiede zwischen Melodieindizes der Melodien zu Frage- und Aussagesätzen (Fragen minus Aussagen).

Gruppen	Mittelwertunterschiede zwischen Fragen und Aussagen								
	durchschnittliche Lage der Melodie		letzter Ton		letzter Tonschrift		Zahl der Sätze Fragen/Aussagen	Zahl der Personen	Durchschnittsalter Jahre;Monate
		p		p		p			
Musikalische Früh- erziehung Preetz	1,62 4,63	,11 ,02	1,16 6,93	,26 ,001	1,04 5,63	,11 ,001	24/34 18/12	9	5;9
Musikalische Grund- ausbildung Wankendorf	0,84	,02	1,77	,06	1,26	,34	8/8	10	7;6
1. Klasse Melsdorf	0,82 2,12	(s) ss	1,15 8,05	s sss	0,17 6,81	ns sss	40/34 29/15	9	7;6
2 Klasse Eckernförde	-0,80	(s)	0,40	ns	2,79 ¹	ss	44/46	7	8;4
3.Klasse Nusse	0,66	ns	1,06	,05	2,01	,01	30/27	7	9;4
4. Klasse Kronshagen	0,50	,30	0,62	,38	0,04	,95	45/58	7	
6. Klasse Kiel	0,34	,24	1,34	,00	0,86	,06	64/64	12	12,4
Chorsänger I	0,20	ns	1,48	s	1,54	s	39/39	7	29
Chorsänger II	0,58	(s)	0,02	ns	-0,18	ns	50/50	5	29
Chorsänger III	1,38	sss	3,08	sss	1,67	ss	53/53	5	31
Fokussierungsexperi- ment (Studenten)									
- ohne Fokussierung	0,23	,20	-0,20	,16	0,52	,01	200/20	20	
- mit Fokussierung 1	0,73	,20	1,27	,16	1,18	,01	11/11	11	
- mit Fokussierung 2	-0,29	,20	1,44	,16	2,48	,01	9/9	9	
ges.							484/480	118	
J.S. Bach: Passionen									
- Arien					2,46	,02	13/40		
- Rezitative					6,48	,000	39/148		
Alban Berg: Wozzek									
- trad. Notation					0,29 ^{ns}		37/104		
- Sprechnotation					4,15	,02	10/39		

T-Teste für unabhängige Stichproben und T-Teste für Paardifferenzen (■).

c' = 0, cis' = 1 usw. Intervalle: kleine Sekunde = ± 1 usw.

p = Zufallswahrscheinlichkeit oder erreichtes Signifikanzniveau (ns = nicht signifikant, (s): p = ,10, s: p = ,05, ss: p = ,01, sss: p = ,001). Angaben für zweiseitige Fragestellung.

kursiv: sprechähnliche Vokalisation/Rezitative.

¹⁾ Dieser Wert muß für die Interpretation um einen Betrag von etwa 1 verringert werden, da hier einige sprechähnliche Vokalisationen mitverrechnet wurden.

Von praktischer Relevanz sind Unterschiede zwischen den Kategorien Frage- und Aussagesatz, die mindestens eine kleine Sekunde, d.h. eins, betragen. Denn diese können nach Beobachtungen von Isacenko und Schädlich (1971) mit synthetischem Material sicher erkannt werden.

Die zufallskritische Absicherung dient der Untermauerung jedes *einzelnen* Befunds; die Teststärke der vorgenommenen Vergleiche ist unterschiedlich.

1) Am deutlichsten differieren gesungene Frage- und Aussagesätze in Konturvariablen, also charakteristischen Melodiebewegungen und deren Eckpunkten. Die Tonhöhenlage scheint dagegen das weniger bedeutsame Merkmal zur Unterscheidung sprachlich-gestischer oder syntaktischer Strukturen zu sein (übrigens auch bei den „sprechähnlichen“ Vokalisationen): Signifikanzen treten hier seltener auf, und es gibt auch Mittelwertsunterschiede in nicht vorhergesagter Richtung.

2) Bei keiner der dargestellten Variablen zeigt sich in den als gesungen klassifizierten Improvisationen ein eindeutiger Alterstrend: Über das gesamte Spektrum hinweg sind Einflüsse sprachlicher intonatorischer Muster nachweisbar. Auch in der vorschulischen Gruppe findet sich ein (bei einseitiger Fragestellung) signifikanter statistischer Trend. Wenn aber die oben angegebene Wahrnehmbarkeitsschranke oft überschritten ist, wird doch nie das Niveau der aufgeführten sprechähnlichen Produktionen oder der zum Vergleich herangezogenen Rezitative aus Bachs Passionen und Sprechnotationspassagen in Bergs Wozzeck erreicht. Zudem überwiegen beim letzten Tonschritt der Melodien auch bei Fragen die mit den möglichen unterschiedlichen Schlußintervallen *fallenden* Muster (anders als etwa bei Bach und Berg).

Mehrfach kommt vor, daß Gruppen die kritischen Merkmale der Satzintonation nicht widerspiegeln. Wenn also sprachliche Prosodie in dem hier behandelten Aspekt vermutlich schon von der vorschulischen Kindheit an in die Melodiebildung eingreift, so existieren ebenso Faktoren, die hier für Variation sorgen.

Diese nach dem obigen Ansatz vermutlich ästhetisch-normativen, pädagogischen oder kognitiven Einflußgrößen gilt es zu analysieren. Auf einige gibt es im vorliegenden Datenkorpus Hinweise, einige wurden systematisch untersucht.

3) Die Aufnahmen der drei jüngsten Gruppen enthalten eine Reihe von Vokalisationen, die sprechähnlich klingen aber in der Mehrzahl musikalisch „gemeint“ sind, Rohformen und Zwischenprodukte,

gekennzeichnet durch auffällige Intervallsprünge, forcierte Gleitbewegungen etc.



Beispiel 1

Bei Fragen findet sich derartiges Material häufiger, sie scheinen „schwieriger“ zu sein. Nach dem Ende des ersten Schuljahres ist dies alles fast gänzlich verschwunden, abgesehen von einigen Ausnahmen in der Zweitklässlergruppe.

Schüchternheit oder noch geringe Vertrautheit mit Leistungssituationen erklären das Auftreten sprechähnlicher Gebilde nicht vollständig: Allem Anschein nach wurde während der Untersuchung ein Konflikt zwischen Sprache/Sprechen und Normen für Musik/Singen aktualisiert. Dieser kann sich bei Fragen unter anderem deshalb stärker bemerkbar machen, weil hier weniger passendes Melodiematerial bereitsteht - nämlich solches mit steigendem Schluß (vgl. zusätzlich die Diskussion um das sog. Fragemorphem, Katz & Postal 1964). Eine wichtige Bedingung des genannten Konfliktes dürfte der Schreib-Lese-Erstunterricht sein, der seine „Schatten“ wohl bis ins Vorschulalter zurückwirft: Der Sprachklang steht sinnetwegen im Schulanfängeralter in besonderer Weise im Brennpunkt, hier bildet sich auch erstes metasprachliches Wissen über Intonation (siehe Schoeler 1987). Erst wenn dieses vorhanden ist, kann übrigens Intonation *bewußt* musikalisch nachgebildet werden. Der Effekt einer *Fokussierung des Sprachklanges* auf die Deklamation wurde in einem Experiment, allerdings zunächst nur mit Erwachsenen, gesondert untersucht¹: Läßt man einen zu singenden Text erst laut lesen, so wächst der Einfluß der intonatorischen Gesten Fragen und Sagen auf die Melodiebildung (knapp signifikanter Befund (siehe Tab. 1). Insbesondere verändert sich aber die Beschaffenheit der Melodien: Tonwiederholungen, im Sinne eines „Rezitationstons“, nehmen, zu. Ferner lassen sich Teilnehmer mit einer am Satzganzen und mit einer an einzelnen Wortakzenten orientierten Strategie unterscheiden.

1 Unter Mitarbeit von P. Bernstein, P. Ovaskainen u. J. Sieg, Kiel.

- 4) Die Beschaffenheit des von den Sängern bevorzugten Melodiematerials kann einen wesentlichen Einfluß auf die musikalische Realisierung sprachlicher Tonkonturen haben.



Beispiel 2

Verbreitete melodische Elementarmuster wie repetitive Formeln, Rufterzen und dergleichen treten zu sprachlichen Mustern in charakteristische Beziehung: Sie limitieren den Umgang mit Sprache, und wegen ihrer Grundform (meist mit einem fallenden Intervall am Schluß) müßten sie besondere Intonationsfiguren wie die der Frage unterdrücken. Bis zu der Drittklässlergruppe sind solche einfachen Melodiebildungs- und Deklamationsroutinen sehr dominierend und verdrängen freiere Formen musikalischer Produktion. Es konnte gezeigt und statistisch abgesichert werden, daß pädagogische Eingriffe maßgeblichen Einfluß auf Melodiebildungsroutinen haben - Aber sie treten freilich auch ohnedem auf. Interessanterweise wurde die Erwartung, daß gewisse Solmisationstechniken oder etwa ein Training in Kleinterzmelodien den Einfluß der untersuchten Intonationsgesten auflösen, nicht bestätigt. Zum Beispiel improvisierte die Viertklässlergruppe, die in der Melodiebildung wesentlich freier war als die jüngeren Gruppen, weniger intonationstreu. Hier besteht Aufklärungsbedarf. Erinnerung sei daran, daß sprachlicherseits äußerst simple melodische Modelle existieren, die Intonation phonologisch erschöpfend beschreiben wollen (vgl. Isacenko & Schädlich 1971).

- 5) An stärksten schlagen sich die untersuchten sprachlichen Intonationsstereotypen in den Improvisationen der Stichprobe Chorsänger III wieder, der Gruppe mit der intensivsten musikalischen Ausbildung (Chorleiter, Musikpädagogen, Musikstudenten). Hier darf der Einfluß einer bewußten ästhetischen Orientierung angenommen werden. Trotzdem werden die mutmaßlichen Vorbilder nicht erreicht, wie der Vergleich mit dem musikalischen Rhetor Bach zeigt.
- 6) Bisher wurde nur einer der Aspekte von Intonation systematisch untersucht: Die intonatorischen Gesten Fragen und Sagen. Befunde zur allein gliedernden Funktion, zur syntaktischen und zum Wortak-

zent stehen weitgehend aus oder wurden nicht vorgetragen. Es gibt in den Daten allerdings Hinweise, daß sich der gliedernde Effekt der Intonation musikalisch am stärksten durchsetzt - wofür schon die Dominanz fallender Schlüsse in der Musik spricht, vgl. auch die Schenkersche „Urlinie“ (Schenker 1935). Bestimmte Aspekte der syntaktischen Rolle der Intonation sind unbedeutend, zum Beispiel wird musikalisch zwischen Entscheidungs- und Ergänzungsfragen nicht unterschieden.

Schlußfolgerungen

Sprachlich-intonatorische Gesten spiegeln sich musikalisch wider, nicht nur in komponierter Musik sondern auch bei Laien und in verschiedenen Altersstufen. Dies läßt sich am Beispiel steigender und fallender Konturen in Frage- und Aussagesätzen zeigen. Sprachlicher und musikalischer Ton scheinen in diesem Sinne voneinander nicht unabhängig zu sein; es gibt gemeinsame Aspekte in der Bedeutung und Verwendung steigender und fallender Muster.

Diese Gemeinsamkeiten beginnen ontogenetisch gesehen vermutlich schon sehr früh bzw. werden sehr früh vermittelt - sozusagen als natürliche Beziehung zwischen Musik und Sprache. Vielleicht haben sie ihren Anfang aber auch erst mit der Sensibilisierung für Sprachklang, die für das Einschulungsalter typisch ist; die Daten der untersuchten vorschulischen Gruppe lassen leider beide Interpretationen zu, da nicht klar ist, wieweit sie schon diesem Einfluß unterworfen ist. Meines Erachtens empfehlen sich nun Analysen spontaner Vokalisationen und Gesänge in Spielsituationen. Sie enthalten reicheres Material, als Experimente bieten können, und ermöglichen, das beforschte Altersspektrum noch zu erweitern.

In den ersten Schuljahren wirken einige charakteristische Bedingungen auf die kindliche Textdeklamation ein: 1) Zunächst führen Unsicherheit und erhöhte Aufmerksamkeit für Sprachklang vermutlich zu Konflikten zwischen Sprach- und Musiknormen. 2) Schon im Vorschulalter und in der schulischen musikalischen Grundausbildung werden Kinder mit einfachen Melodiebildungs- und Deklamationsroutinen vertraut, welche Texte sehr schematisch behandeln und unter Umständen Konflikte zwischen sprachlichem und musikalischem Ton überdecken. 3) Später - hier erst in der vierten Klasse - kann auch in unterrichtsähnlichen Situationen (z.B. im Experiment) relativ frei deklamiert wer-

den. 4) Zuletzt bilden sich explizite ästhetische Orientierungen aus, die das Verhältnis von Satzintonation und Melodie bestimmen können. Wie sich diese Faktoren auf die Wahrnehmung und Verwendung elementarster melodischer Konturmerkmale, also steigender und fallender Muster, auswirken, wurde zum Teil noch nicht aufgeklärt. Spezielle Aufmerksamkeitshaltungen spielen sicher eine zentrale Rolle.

Insgesamt ist bemerkenswert, daß es seit dem ersten Auftreten von intonationstreuen Deklamationen keine kontinuierliche Entwicklung gibt. Das Verhältnis von Satzintonation und Melodie ist nicht bruchlos und der sprachliche Ton für den musikalischen trotz der nachgewiesenen Gemeinsamkeiten nicht verpflichtend.

Zum Abschluß: Im Lauf der musikalischen Entwicklung wird das Wechselverhältnis von Sprechen und Singen, von sprachlichen und musikalischen Tonkurven mehrfach akut. Ich habe den Eindruck, daß die schulische und außerschulische Musikpädagogik für diese Begegnungen von Musik und Sprache - zum Beispiel in der Zeit des Schreib-Lese-Erstunterrichts - wenig sensibel ist. Störungen im Text-Melodie-Verhältnis, das heißt beim Singen, stören gewissermaßen auch die Ökonomie des Musikunterrichts. Wie die immer noch häufige Arbeit mit Minimalmelodien (mag sie nun die Entwicklung musikalischer Begriffe fördern oder nicht) letztlich der Kreativität Grenzen setzt, so schematisiert sie auch die Textdeklamation, übergeht sie oder läßt sie dem Zufall. Hier wäre ein Feld für den pädagogischen Erfindergeist.

Literatur

- Bierwisch, H. (1971): Regeln für die Intonation deutscher Sätze. In *Studia grammatica VII*. 2. Aufl. Berlin: Akademie. S. 99-201.
- Bortz, J. (1984): *Lehrbuch der empirischen Forschung*, Berlin: Springer.
- Dombrowski, E. H. (1987): *Musik und Sprache – Psychologische Untersuchungen zu ihrem Verhältnis am Beispiel der musikalischen Abbildung der sprachlichen Satzartkategorien*. Diplomarbeit. Kiel.
- Essen, O. v. (1979): *Allgemeine und angewandte Phonetik*. 5. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Isacenko, A. V. & Schädlich, B. J. (1971): Untersuchungen über die deutsche Satzintonation. In *Studia grammatica VII*. 2. Aufl. Berlin: Akademie. S. 7-67.
- Katz, J.J. & Postal, P.H. (1964): *An integrated theory of linguistic descriptions*. M.I.T. Press.

- Kohler, K. (1977): *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. Berlin: Schmidt.
- Ohala, J. (1983): Cross-language use of pitch: A ethological view. *Phonetica*, 40, 1-18.
- Ohala, J. (1984): An ethological prospective on common Cross-language utilisation of f_0 of voice. *Phonetica*. 41, 1-16.
- Schenker, H. (1935): *Der freie Satz*. Wien.
- Schoeler, J. (1987): *Die Bewußtwerdung sprachlicher Strukturen dargestellt am Beispiel der Entwicklung metasprachlichen Wissens über Intonation*. Dissertation. Heidelberg.

Ernst Dombrowski
Lindenstraße 13,
2300 Kiel I

Bella Bella Bimba

Ausländische Lieder in westdeutschen Unterrichtswerken für den Musikunterricht der Orientierungsstufe

RAINER ECKHARDT

*Hermann J. Kaiser (Hg.): Musikalische Erfahrung : Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. -
Essen: Die Blaue Eule 1992. (Musikpädagogische Forschung, Band 13)*

Außenpolitisch gesehen rückt das europäische Ausland näher. In innenpolitischer Hinsicht dagegen haben uns besonders die Ereignisse seit Hoyerswerda vor Augen geführt, daß die Frage, in welcher Weise wir mit unseren ausländischen Mitbewohnern umgehen und umgehen könnten, noch prekärer geworden ist. Bei dieser Frage handelt es sich, insofern mit ihr Dimensionen des (pro)sozialen und politischen Verhaltens und Handelns angesprochen werden, auch um eine solche der Erziehung, und sie betrifft damit nicht zuletzt die Schule in ihren Möglichkeiten, solches Verhalten hinzunehmen oder zu beeinflussen.

Wenngleich die Geschichte der Musikpädagogik lehrt, daß es nicht unproblematisch ist, die Fachdidaktik mit allgemeinpädagogischen Ansprüchen zu belasten, so wäre es doch mindestens ebenso problematisch, wollte sich eine Fachdidaktik der Mitverantwortung für Erziehungsprozesse entziehen, die nicht fachgebunden sind. Auch von der Musikpädagogik kann daher erwartet werden, daß sie in dem ihr möglichen Umfang einen Beitrag zum Abbau von Ausländerfeindlichkeit bzw. zur Förderung von Ausländerfreundlichkeit leistet.

Um das Problembewußtsein der musikpädagogischen Öffentlichkeit hat sich besonders Irmgard Merkt bemüht. Mit Recht hat sie angeregt, die „bisherige Rezeption der Musik der Hauptsendeländer ausländischer Arbeitskräfte ... durch die deutsche Musikdidaktik“ zunächst einmal zu prüfen (1985, 89).¹

In der auf die Erfahrung der Schulwirklichkeit gestützten Annahme, daß Schulbücher geeignet sind, auf Inhalte und Verfahren des Unterrichts sowie auf die Ziele der Lehrenden Einfluß zu nehmen, möchte die vorliegende Untersuchung zu dieser Aufgabe beitragen, indem sie die Repräsentation und Präsentation ausländischer Lieder in Musik-Schul-

1 Zu welchen Verfälschungen Rezeptionsprozesse führen können, haben M. Tibbe und H. Bonson (1981) sowie M. Kugler (1983; 1986) gezeigt. S.a. G. Noll zu den Verirrungen des Liedes „Casatschok“, eines lieddidaktischen Lieblings (1987, 309 f.).

büchern betrachtet. weitere Forschung und erforderlichenfalls die Revision des bisherigen musikpädagogischem Zugriffs auf ausländischer Lieder sollen damit angeregt werden.

Anlage der Untersuchung

Gewählt werden zwei Aspekte, unter denen an das Untersuchungsmaterial herangegangen wird, nämlich die Häufigkeit des Auftretens - In welchem Umfang sind überhaupt ausländische Lieder berücksichtigt? - und der Modus des Auftretens: In welcher Weise erscheinen diese Lieder in der Stichprobe, und welchen musikdidaktischen Sinn tragen sie dort?

Vorzuziehen hat die Bestimmung des Untersuchungsgegenstandes: (1) *Ausländische* (2) *Lieder in* (3) *Unterrichtswerken für den Musikunterricht der Orientierungsstufe an allgemeinbildenden Schulen.*

Solche Lieder sollen als 'ausländisch' gelten, deren Herkunftsgebiet außerhalb der Grenzen der Bundesrepublik Deutschland liegt, so daß die Frage, ob ein Lied im heutigen bundesrepublikanischen Musikleben auch einen Platz einnimmt, außer acht bleibt. Dem pädagogischen Untersuchungsinteresse wird dadurch Rechnung getragen, daß als zweites Bestimmungsmerkmal für 'ausländisch' der Umstand beachtet wird, ob die ausländische Herkunft eines Liedes in einem Unterrichtswerk für die Schüler/innen auch erkennbar ist: Lieder, deren ausländische Herkunft nur aus anderen Quellen bekannt ist, werden ausgeklammert. Erkennbarkeit für den Schüler wird dann angenommen, wenn im Schulbuch der Herkunftsstaat oder die Herkunftsregion explizit mitgeteilt wird, aus einem erläuternden Text erschließbar ist und/oder der fremdsprachige Liedtext ganz oder im Ausschnitt abgedruckt ist.

(2) Das Brockhaus/Riemann-Musiklexikon belehrt darüber, daß mit dem Wort „Lied“ „ursprünglich und prinzipiell“ zwar „ein sprachlich-musikalisches Einheitsgebilde“ von Melodie und Text gemeint, aber dessen „genaue und übergreifende Definition kaum möglich und sinnvoll“ sei (1979, 42)² Immerhin wird dort eine Reihe von groben Merkmalen genannt, die ein Lied aufweise. Ohne diese Merkmale hier im einzelnen zu operationalisieren, wird der Versuch unternommen, mit ihrer Hilfe 'Lieder' zu identifizieren, wobei strittige Fälle als solche zu kennzeichnen sind. Die „sprachlich-musikalische Einheit“ wird dann als gewährleistet

2 Dortige Abkürzungen wurden hier ausgeschreiben.

betrachtet, wenn Text und Melodie abgedruckt sind: der Text mindestens einer ganzen Strophe und gegebenenfalls des Refrains im Original, in deutscher Übersetzung oder Übertragung oder mittels einer Inhaltsangabe, die Melodie in Form ihres Notentextes.

Da Kunstlieder bei der Herausbildung kultureller Identität zwar auch eine Rolle spielen können, aber insgesamt für den vorliegenden Zusammenhang weniger bedeutend sind als Lieder, deren Gebrauch an bestimmte Gruppensituationen und soziale Funktionen gebunden ist, werden sie von vornherein ausgeklammert. Ebenso werden Songs aus Musicals und Rockmusikstücke nicht erfaßt. Wegen des Kriteriums der „sprachlich-musikalischen Einheit“ müssen auch instrumentale Tanzmelodien unberücksichtigt bleiben, obgleich sie ebenso für geeignet gehalten werden, Schüler/innen mit ausländischen Kulturen in Kontakt zu bringen.

(3) Als 'Unterrichtswerke für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen' werden diejenigen musikpädagogischen Veröffentlichungen bezeichnet, die ausdrücklich an den Musikunterricht der allgemeinbildenden Schulen adressiert sind und dort von den Lerngruppen selber benutzt werden sollen.

Durchgeführt wird die Untersuchung an acht Unterrichtswerken für die Klassen 5 und 6, die seit dem Ende des vorletzten Jahrzehnts auf den Schulbuchmarkt gekommen sind und für die - mit einer Ausnahme³ - eine größere und überregionale Verbreitung anzunehmen ist.⁴

3 W.D. Lugert: Musik hören machen verstehen. 2. Aufl. Arbeitsbuch für den Musikunterricht in den Klassen 5/6. Mit Beiträgen von P. Coura (u.a.). Stuttgart 1989. Da die Beliebtheit des Herausgebers unter der nichtgymnasialen Musiklehrerschaft eine wachsende Verbreitung in den nächsten Jahren wahrscheinlich macht, wird entgegen dem zweiten Auswahlkriterium auch die 2. Auflage noch einbezogen.

4 D. Clauß (u.a.) unter Mitarbeit von O. Junker (u.a.): Banjo Musik 5/6. Stuttgart ¹1978. - W.D. Lugert: Musik hören machen verstehen: Arbeitsbuch für den Musikunterricht in den Klassen 5/6 mit einer Gitarrenschule von P. Coura u. V. Kriegel. Stuttgart 1979. - G. Noll (u.a.) (Hrsg.): Musikunterricht Sekundarstufe I. Mit Beiträgen von G. Kleinen (u.a.). Mainz (usw.) 1979. - H. Benker u. L. Hammaleser: Musicassette für die 5. und 6. Jahrgangsstufe. München 11980. - H. Jung (Hrsg.): Musik-Kontakte. Arbeitsbuch für den Musikunterricht. Bd. 1 von B. Hoffmann (u.a.). Frankfurt am Main 1983. B. Binkowski, W. Brändle u. M. Hug (Hrsg.), unter Mitarbeit von J. Klenk u. A. Scheytt: Musik um uns 5/6. Schuljahr. 2., überarb. Aufl. Stuttgart 1984. - P. Becker (u.a.) unter Mitarbeit d. Verlagsredaktion Musik: Spielpläne Musik 5/6. Stuttgart ¹1984.

Quantitative Untersuchung: Repräsentation

Zunächst wird ermittelt, in welchem Umfang die gewählten Unterrichtswerke überhaupt ausländische Lieder enthalten. Gemessen wird jeweils die Gesamtfläche, die (a) für den Abdruck der Lieder selber, der Begleitsätze und musikalischen Arrangements sowie (b) für die zugehörigen Überschriften, die einleitenden, kommentierenden und diejenigen Texte und Bilder verwendet wird, durch die ein mit dem Lied im Zusammenhang stehender Unterricht angeregt werden soll. Die so ermittelten Einzelwerte werden zum Gesamtumfang (ausschließlich der Umschlagseiten, der Inhalts-, Stichwort- und Namensverzeichnisse und der Quellenangaben) in Beziehung gesetzt. Zur besseren Einschätzung wird außerdem ermittelt, welcher Umfang dem Lernbereich 'Umgang mit dem Lied' in den Unterrichtswerken insgesamt gewährt wurde. Dabei ergeben sich die folgenden prozentualen Anteile:

Tab. 1: Anteil ausld. Lieder und Anteil des Lernbereichs 'Umgang mit dem Lied' am Gesamtinhalt

Kurztitel der Unterrichtswerke	Anteil ausld. Lieder in %:	Anteil d. Lernbereichs in %
BANJO	7,34	21,61
MUSIK H,M,V-1	11,99	34,80
MUSIKUNTERRICHT	15,86	23,90
MUSICASSETTE	6,66	19,46
MUSIK-KONTAKTE	7,56	13,77
MUSIK UM UNS	14,40	34,32
SPIELPLÄNE	12,43	29,11
MUSIK H,M,V-2	13,53	33,56

Die nach den Erscheinungsjahren der Unterrichtswerke geordnete Zusammenstellung zeigt erhebliche Unterschiede auf und könnte auch zu den Pendelbewegungen der jüngsten Geschichte der Musikdidaktik in Beziehung gesetzt werden. Die Extreme bilden MUSICASSETTE einerseits und MUSIKUNTERRICHT mit einem mehr als doppelt so großen Anteil ausländischer Lieder am Gesamtumfang andererseits. Während die niedrigen Anteile ausländischer Lieder in MUSICASSETTE, BANJO und MUSIK-KONTAKTE mit deren relativ geringer Bedeutung des Lernbereichs 'Umgang mit dem Lied' übereinstimmen, kommt MUSIK-

UNTERRICHT zu dem Höchstwert, ohne daß diesem Lernbereich ein auffallend großer Raum zugemessen wäre – genau zwei Drittel davon gehören hier dem ausländischen Lied.

Über die tatsächlichen Anzahlen ausländischer Lieder und über die von den Schulbuchautoren intendierten didaktischen Arrangements sagen diese ersten Ergebnisse jedoch noch nichts aus.

Dem eingangs genannten Untersuchungsinteresse folgend, werden im weiteren nur Lieder aus denjenigen Nationen beachtet, die in der bundesrepublikanischen Gesamtbevölkerung und an den westdeutschen Schulen am stärksten vertreten sind. Geprüft wird also, inwieweit die Liedangebote der Unterrichtswerke mit den tatsächlichen Herkunftsländern unserer ausländischen Bürger/innen kongruieren. Die beiden folgenden Zusammenstellungen stützen sich auf die Zahlen für das Jahr 1989, da neuere offizielle Daten bislang nicht vorliegen.⁵

Tab. 2: Ausländische Bürger/innen

Nationalitäten	Anzahl nur West- deutschd. ⁶	Anzahl gesamte Bundesrep. ⁷
1. Türken	1.612.623	1.612.623
2. Jugoslawen	610.499	612.554
3. Italiener	519.548	519.885
4. Griechen	293.649	294.131
5. Polen	220.443	272.186
6. Österreicher	171.093	172.081
7. Spanier	126.963	126.963
8. Niederländer	101.238	101.439

5 August 1991. Sie sind wegen der deutschen Vereinigung auch so bald nicht zu erwarten. D.V. dankt dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, dem Bundesministerium des Innern und dem Statistischen Bundesamt für die Zusendung statistischer Unterlagen.

6 Laut Angaben des Statistischen Bundesamtes: Tabelle „Ausländer am 31.12.1989 nach Staatsangehörigkeit“, S. I.

7 Den Zahlen für Westdeutschland wurden die für die ehemalige DDR hinzugerechnet (Tabelle des Statistischen Amtes der DDR, Abteilung Bevölkerungs- und Wohnungsstatistik: „Anzahl der zur Wohnbevölkerung der DDR zählenden Ausländer nach der Staatsangehörigkeit per 31.12.1989“). Die stärkste Gruppe bildeten in der ehem. DDR die Menschen aus Vietnam (60,067) (Westdeutschland: 33.381), gefolgt von denen aus Polen.

Tab. 3: Ausl. Schüler/innen

Nationalitäten	Anzahl nur West- deutschl. ⁸
1. Türken	327.370
2. Jugoslawen	97.375
3. Italiener	64.988
4. Griechen	36.253
5. Spanier	14.799
6. Portugiesen	10.881
7. Polen	10.787
8. Österreicher	7.813

Berücksichtigt werden Lieder aus diesen neun Staaten. Die folgende Tabelle teilt mit, wie viele Lieder dieser Länder in die ausgewählten Unterrichtswerke aufgenommen sind.

8 Berücksichtigt und zusammengefaßt sind hier die Angaben für Grundschulen, schulart-unabhängige Orientierungsstufen, Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien sowie integrierte Gesamtschulen (Daten nach: Statistisches Bundesamt 1990, 14). Um weniger als 0,3 % differierende Angaben in: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft¹⁸ 1990 68.

Tab. 4: Ausld. Lieder in den Unterrichtswerken f. d. Orient.stufe

Herkunftsländer	Tür	Jug	Ita	Gr	Pol	Öch	Spa	Nld	Pgl	Summe
Unterrichtswerke										
BANJO	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1 ⁹
MUSIK H,M,V-1	0	0	1 ¹⁰	0	0	1	0	0	0	2
MUSIKUNTERRICHT	0	1	0	0	1	1	2	1	0	6
MUSICASSETTE	0	0	1	0	0	2	0	0	0	3
MUSIK-KONTAKTE	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
MUSIK UM UNS	0	1	3 ¹¹	1	4	7	1	0	0	17
SPIELPLÄNE	0	3	2	0	0	5	2	0	0	12
MUSIK H.M.V-2	0	0	1	1	0	0	0	0 ¹²	0	2
Summe	0	5	9	2	5	16	5	2	0	44

Wenngleich die Tabelle nicht den ohnehin unrealisierbaren Anspruch implizieren soll, ein Unterrichtswerk möge seine Liedauswahl nach den statistischen Daten für die ausländische Schülerschaft oder Bevölkerung treffen, um auf diese Weise etwa 'Gerechtigkeit' herzustellen, ist eine Diskrepanz offensichtlich: Obwohl die türkischen Bürger/innen seit langem die erste Rangstelle in den Statistiken einnehmen und etwa ein Drittel der Ausländer/innen insgesamt und gut die Hälfte der ausländischen Schülerschaft stellen, findet der/die Lehrer/in in den Unterrichtswerken nicht ein einziges türkisches Lied. Ebenso unterrepräsentiert sind griechische und portugiesische Lieder, während österreichisches Liedgut - von der regionalen Bindung der Autoren wohl nicht unbeein-

-
- 9 Eine später erschienene Liedersammlung ergänzt allerdings das Unterrichtswerk: M. Geck und I. Merkt: Banjo Liederbuch für die Sekundarstufe an allgemeinbildenden Schulen. Stuttgart 1982.
- 10 MUSIK H,W,V-1 gibt als Herkunftsland für das Lied „Der Winter ist vorüber“ die ‚italienische Schweiz‘ an und nennt – wie auch MUSIK UM UNS – als Quelle „Das singende Jahr“ von a Wolters. In MUSIK H,W,V-2 heißt es dagegen (ohne Quellenangabe für Text und Melodie): „Tessin und Norditalien“. J. Gregor, F. Klausmeier und E. Kraus, die ihre Sammlung „Europäische Lieder in den Ursprachen“ eigenen Angaben zufolge „von den bekanntesten Folkloristen und Volksliedinstituten der einzelnen Völker korrigieren“ ließen, bezeichnen das Lied in Melodie und Text als „Schweizer Volkslied aus dem Tessin“ (31968 [119561]). Daher und wegen des italienischen Textes wird das Lied hier auch Italien zugerechnet.
- 11 Wie letzte Fußnote.
- 12 Das Lied „Der Winter ist vergangen“ wird in MUSIK H,W,V-2 als „volkstümlich“ bezeichnet und daher nicht gezählt. Es stammt Gregor/Klausmeier/Kraus zufolge aber aus Flandern und wurde ursprünglich auf niederländisch gesungen (a.a.O.).

flußt - bereitwillig Aufnahme findet. Am breitesten streuen MUSIK UM UNS und MUSIKUNTERRICHT. Beide sind dazu allerdings auch am ehesten in der Lage, weisen sie doch unter allen Unterrichtswerken (bei größtem Gesamtumfang) nach Tab. 1 die höchsten Anteile ausländischer Lieder auf.

Zu beachten ist, daß die Summenzeile in Tab. 4 über das Gesamtpertoire aller Unterrichtswerke etwas täuscht, denn die Wahl der Autoren ist in einigen Fällen auf dieselben Lieder gefallen.

Qualitative Untersuchung: Präsentation

Die Präsentation der Lieder und die didaktischen Arrangements werden nur exemplarisch untersucht. Als Beispiel dient das Lied „Bela bimba“, weil es in den gewählten Unterrichtswerken am häufigsten, nämlich viermal, vertreten ist.

a. Präsentation der Musik

Mitgeteilt wird in allen vier Fällen dieselbe einstimmige Melodievariante per Notation, wobei MUSIK UM UNS an anderer Stelle eine zweite Stimme ergänzt, die vermutlich von einem der Schulbuchautoren stammt. Außer in MUSICASSETTE sind Akkordbezeichnungen hinzugefügt. Sie dürften für den Lehret gedacht sein, denn im 5. und 6. Schuljahr sind Schüler selten, die Barr6-Griffe auf der Gitarre beherrschen (B/F/g bzw. B/F7/g) oder die Akkordangaben ad hoc in instrumentale Begleitstimmen verwandeln können. Wo die gewählte Tonart eine von Schülern gespielte harmonische Begleitung eher gestattet (MUSICASSEITE: C-Dur), ist sie nicht intendiert. Nur MUSIK UM UNS notiert einen Vorschlag für eine Schlagwerkbegleitung zu beiden Formteilen -ob allerdings damit und mit der erwähnten zweiten Vokalstimme italienischer Stil erfaßt wird oder mitteleuropäische Schulmusik' erklingt, darüber wird der Schüler, soweit dies nicht die Lehrerin oder der Lehrer einbringt, im unklaren gelassen, denn die Frage authentischer Instrumentation wird, ebenso wie in den anderen Unterrichtswerken, übergangen.

Hinweise zur vokalen Ausführung gibt nur der Lehrerband zu MUSIK UM UNS, und zwar in Form von Angaben zum Ausführungscharakter und zum Tempo sowie zur Artikulation und zur dynamischen Gestal-

tung.¹³ Dieses Unterrichtswerk hält auch als einziges einen Höreindruck bereit.¹⁴ Zwar bietet die Schallplatte BANJO TANZLIEDER UND TÄNZE ebenfalls eine Aufnahme, doch verzichtet das dort zum Zweck des Tanzens realisierte Arrangement auf den Gesang.¹⁵ Wünschenswert und für den der jeweiligen Fremdsprache nicht mächtigen Lehrer hilfreich wäre es dagegen, über Musteraufnahmen in der Originalsprache zu verfügen, die nicht - wie die präsentierten - sterile Konzert- oder Studiosituationen abbildeten, sondern auch die Atmosphäre informellen Gebrauchs oder lebendigen Vortrags mitteilten und die Aktualität eines Liedes bezeugten. Die/der Unterrichtende könnte dann auch selber hören, daß es sich, wie in BANJO angegeben, um eine Mazurka handelt.¹⁶ Der Umstand, daß eine solche Aufnahme auf dem bundesrepublikanischen Schallplattenmarkt nicht zu haben ist, kann nicht den Befund entschuldigen, daß die Assimilation in den angebotenen Aufnahmen vom Fremden der Musik nichts übrigläßt.

b. Präsentation des Textes

Die Unterrichtswerke bieten einen italienischen Text (MUSICASSEI Eh: Refrain, 2 Strophen; BANJO: Refrain, 1 Strophe; MUSIK UM UNS: Refrain), eine singbare deutsche Übertragung (SPIELPLÄNE, MUSIK UM UNS: Refrain, 2 Strophen; MUSICASSELIE: 2 Strophen) und eine wörtliche Übersetzung (BANJO). Nur letztere deutet die gesellschaftliche Situation richtig an („Bauernmädchen“), während SPIELPLÄNE und MUSIK UM UNS nahelegen, sich das Geschehen in einem „Städtchen“ vorzustellen, und per Großschreibung „Bela Bimba“ als Eigennamen verwenden. MUSIK UM UNS verwandelt „bela bimba“ in der Übertragung außerdem (aber wohl eher aus dem Versehen eines Druckfehlers als in der Absicht, die männlichen Schüler stärker zum Tanzen zu motivieren) in einen Jungen („keiner tanzt so gut wie du“). Doch wird dies in den Strophen und im Text zur 2. Stimme nicht durchgehalten, so daß ein inhaltlicher Bruch entsteht, der sich erst durch die

13 B Binkowski, W. Brändle u. M. Hug (Hrsg.), unter Mitarbeit von J. Klenk u. A. Scheytt: Musik um uns: 5.-6. Schuljahr: Lehrerband zur 2. Aufl. Stuttgart 1985, 13.

14 Daß der Lehrerband die Ausführenden nicht nennt, beruht wohl auf einem Versehen, denn für die anderen Liedbeispiele sind die Interpreten angegeben.

15 Verlagsredaktion Musik (Hrsg.): Banjo Tanzlieder und Tänze. Stuttgart 1978.

16 D. Clauß (u.a.), unter Mitarbeit von H. Hepp (u.a.): Banjo Musik 5/6 Lehrerband. Stuttgart 1978, 110.

spitzfindige Konstruktion auflösen läßt, Jungen würden in Italien als die besseren Tänzer angesehen.

Sieht man von den orthographischen Fehlern einmal ab (MUSICAS-SEITE: „agile a suela“ statt „agile e snela“, „saben“ statt „sa ben“), so ist noch auf die Problematik der Sprachformen hinzuweisen.¹⁷ Der im Veneto übliche Verzicht auf die Konsonantenverdopplung und andere Besonderheiten („varda“ statt „guarda“, „dansa“ statt „danza“) erschweren den mit dem Italienischen weniger vertrauten Lehrerinnen und Lehrern eine eigenständige Übersetzung. Daß es sich um venezianischen Dialekt handelt, haben die Benutzer der Unterrichtswerke selber herauszufinden, wodurch der Anschein entsteht, daß die in vielen Liederbüchern zu findenden Fassungen unkritisch perpetuiert wurden. Möglicherweise fehlt deshalb in den Unterrichtswerken (wie dort) die dritte Liedstrophe.

c. Quellenangaben und ethnologische Informationen zum Liedgebrauch

Daß es sich um ein italienisches Tanzlied handelt, ist in BANJO und SPIELPLÄNE zu lesen. MUSIK UM UNS stellt zwar eine landschaftlich angemessene Tanzanweisung vor“, verheimlicht aber, ob diese Tanzform original ist oder eigens für den Unterricht erfunden wurde. Ebenso wenig erfährt man aus den vier Unterrichtswerken über die Entstehungszeit und den genaueren Entstehungsort, über die Entstehungssituation und über das zeitgenössische Dasein dieses Liedes.

Während Merkt die Repräsentativität von „Bela bimba“ für Italien als „sehr begrenzt“ einschätzt (1985, 89), ergaben eigene Erkundungen Indizien für seine noch vorhandene Popularität. Befragte Italiener kannten es, konnten den Text aber kaum hersagen. Einige nannten es ein Kinderlied, andere ein Stimmungslied, das auf Festen gespielt und in italienischen Kneipen noch von Frauen und Männern gesungen werde. Sie rechneten es im übrigen eher der Geschichte zu, als daß sie es als ein Lied ihrer Zeit ansehen wollten, mit dem sie sich selber hätten identifizieren können.

Warum die Schulbuchautoren das Lied ausgesucht haben, bleibt offen. Ihre Quellen teilen sie mit unterschiedlicher Genauigkeit mit. In MUSI-

17 Für die Diskussion der Sprachformen danke ich Familie Ierardi, Netphen, sowie Friedemann Gempf und Josef Schmitz, beide Marburg.

18 Dank auch dem Tanzpädagogin und Dipl.-Motologen Friedhelm Wagler, Marburg, für die Diskussion der empfohlenen Tanzformen.

CASSETTE heißt es nur „aus Italien“, MUSIK UM UNS nennt zumindest den Autoren der deutschen Fassung. SPIELPLÄNE, das nur den deutschen Text druckt, beantwortet sogar die beiden Fragen nach „Text und Musik“ mit „aus Italien“¹⁹ Genauer nimmt es BANJO und schreibt: „aus Italien, eigene Textübersetzung“.

Didaktischer Zusammenhang der Liedpräsentation

In den vier Unterrichtswerken wird das Lied auf unterschiedliche Weise in einen Unterrichtsinhalt verwandelt. Die Autoren von MUSI-CASSE'FFE setzen in das Zentrum des Unterrichts die Da-capo-Form. Dagegen konzentrieren sich SPIELPLÄNE und MUSIK UM UNS auf die Bewegungsgestaltung. BANJO spricht beides an, und MUSIK UM UNS nutzt das Lied außerdem zum mit Schlagwerkbegleitung ausgeführten ein- und zweistimmigen Singen und zur Ausbildung der Stimme.

Auffallend ist der unterschiedliche Anspruch an den Gesang. Die SPIELPLÄNE-Autoren intendieren, die gleichzeitige Ausführung von „Auge und Ohr“ zu üben, und nehmen „gern in Kauf, daß beides - die Musik und die Bewegung - nicht so perfekt“ wird „wie ein Lied, das 'nur' gesungen wird [,] oder wie ein Tanz zur Musik einer Schallplatte.“²⁰ Dagegen legt MUSIK UM UNS Wert auf 'schönen' Gesang. Die Autoren erwarten von der „Verbindung von Singen, Bewegung und Tanz“ zwar „eine Hilfe gegenüber körperlichen Verkrampfungen“, doch soll während des Singens nur ein „leichtes Schwingen des Oberkörpers“ erfolgen; das Tanzen geschieht separat.²¹ Der Tanzanweisung in MUSIK UM UNS steht eine offenerere Tanzanregung der SPIELPLÄNE gegenüber, die der Lerngruppe die Ausarbeitung der Bewegung innerhalb eines gegebenen Rahmens überläßt.

Der Liedinhalt selber, die Herkunft und Geschichte des Liedes, sein aktueller Gebrauch im heutigen Italien und sein Gebrauch durch die in der Bundesrepublik lebenden Italiener werden nicht als Unterrichtsinhalte empfohlen. Auch die SPIELPLÄNE-Autoren, die selber die Möglichkeit formulieren, Lieder könnten „ein Anstoß sein zur Wahrnehmung der Besonderheiten anderer Völker, der zu Toleranz und Verständigung

19 Die Neuausgabe nennt den Autor der Übertragung (K.-J. Kemmelmeyer u. R. Nykrin: Spielpläne Musik 1 [...] Stuttgart 11990),

20 K.-J. Kemmelmeyer u. Nykrin (Hrsg.): Spielpläne Musik 5/6: Lehrerband. Stuttgart 1985, 53.

21 Binkowski/Brändle/Hug 1985 (s. Fn. 13), 5, 13.

beitragen kann,“ und die Erkenntnis wünschen, „daß es in den Liedern vieler Völker Gemeinsamkeiten gibt, die die Menschen untereinander verbinden könnten“, sparen diese Aspekte aus.²² Ebensovienig wird von einem Unterricht, der den Angeboten der Unterrichtswerke folgt, verdeutlicht, was an „Bela bimba“ typisch für italienisches Liedgut ist: die gelernte Tanzform²³, das Besingen des Tanzens bzw. einer schönen Tänzerin, der männliche Besitzanspruch („mein Mädchen“ - oder ist es elterlicher Stolz?), die Da-capo-Form, der in der Paralleltonart stehende Mittelteil, der Satz der Schlagwerkbegleitung, die Stimmkreuzung mit der Gegenstimme, das intendierte Singideal ...?

Vorläufiges Ergebnis

Die Untersuchung der Repräsentation und Präsentation ausländischer Lieder erbringt, daß den Herkunftskulturen der in der Bundesrepublik lebenden Ausländerinnen und Ausländer nur wenig Rechnung getragen wird. Bekanntes wird Unbekanntem vorgezogen, die Auswahlkriterien werden weder mitgeteilt, noch lassen sie sich aus den die Lieder begleitenden Informationen erschließen. Denkbar ist, daß die persönlichen Vorlieben der Schulbuchautoren die Reflexion der Liedauswahl und die Rücksichtnahme auf die demographische Realität überlagert haben.

Aus ausländerpädagogischer Perspektive und unter dem Prinzip 'interkulturelle Erziehung' ist es wünschenswert, bei der didaktischen Analyse diejenigen Momente herauszuarbeiten, die geeignet sind, die sich fremden Kulturen einander näherzurücken. Dies dürfte jedoch kaum gelingen, wenn der Originaltext fehlerhaft mitgeteilt wird oder die Übertragung ungenau ist und das kundige Ausländerkind - wie vom Verf. in einem ähnlichen Fall selber erlebt - in der Klasse feststellt: „Das stimmt doch gar nicht!“ Die Tanzvorschläge entsprechen zwar dem von Markt favorisierten und als Integrativ-musikantisch' etikettierten Ansatz, indem sie „die Perspektiven von gemeinsamem Spaß und gemeinsamen Interessen für deutsche und ausländische Kinder“ eröffnen (1984, 289 f.). Gemeinsames Musizieren hat aber Voraussetzungen hinsichtlich der Interpretation eines Liedes. Dazu bieten die Unterrichtswerke im

22 Kemmelmeyer/Nykrin 1985 (s. Fn. 20), 36. Hervorhebung im Original.

23 Der „typischste Tanz“ Italiens ist laut A. Bonaccorsi jedoch der Saltarello (in B. Stäblein [u.a.] 1957, Sp. 1557).

gewählten Beispiel nur wenige Hilfen. Sie verhindern das Vertrauen in die Zuverlässigkeit der Angebote, indem sie deren Quellen verschweigen, und sie überlassen es den Unterrichtsteilnehmern, sich die Kenntnisse über den Singstil, den möglichen musikalischen Satz und eine angemessene Instrumentation aus anderen Quellen zu verschaffen. Allerdings ist es möglich, aus der Not eine Tugend zu machen, indem mit Hilfe sachkundiger Schüler/innen oder kompetenter Erwachsener aus deren Umgebung (Merkt 1984, 291) ein Lied interkulturell arrangiert wird und dies einer authentischen Interpretation durch Gäste oder über Musikaufnahmen konfrontiert wird, um die Aktualität eines Liedes im Herkunftsland zu demonstrieren, aber vielleicht auch um vorzuführen, wie sich Musiker alte Lieder immer wieder neu aneignen, sie dabei aktualisieren und mit Elementen unserer Musik verschmelzen. So ließe sich außerdem die Gefahr einer Reinterpretation umgehen - die Gefahr, fremde Musik auf das mit mitteleuropäischen Wahrnehmungsmustern Gehörte zu reduzieren und ihr Fremdes dabei zu eliminieren.

Ob die hier ermittelten Befunde mit dem Anspruch auf Repräsentativität für die Unterrichtswerke anderer Schulstufen auftreten können, bleibt weiteren Untersuchungen zur Prüfung überlassen. Freilich ist deren qualitativer Teil recht aufwendig, weil er gründliche Recherchen für jedes einzelne Lied erfordert.

Für die Revision der Präsentation ausländischer Lieder gilt dies ebenso, doch darf diese, sollten die Ergebnisse bestätigt werden, von praktizierenden Musikpädagoginnen und Musikpädagogen, die ihrer Mitverantwortung für Einstellungen und Haltungen gegenüber Ausländerinnen und Ausländern gerecht werden wollen, mit Recht beansprucht werden - in Form didaktischer Entwürfe, die Ergebnisse liebevoller, gründlicher Recherchen sind und mit zuverlässigen Texten, Bildern und von Reinterpretationen gereinigten musikalischen Sätzen sowie authentischen Ton- und Videoaufnahmen aufwarten.

Literatur

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Der (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten. 18. Ausgabe 1990/91. Bonn 2. November 1990.

Dahlhaus, Carl, u. Hans Heinrich Eggebrecht (Hrsg.): Brockhaus Riemann Musiklexikon in zwei Bänden. Zweiter Bd.: L-Z. Wiesbaden/Mainz 1979.

- Gregor, Josef, Friedrich Klausmeier u. Egon Kraus (Hrsg.): Europäische Lieder in den Ursprachen. Bd. 1: Die Lieder in den romanischen und germanischen Sprachen. Berlin 31968 [11956?].
- Kugler, Michael: Körperverlust und Reinterpretation bei der Aufzeichnung und didaktischen Vermittlung von Negro Spirituals. In: Musikpädagogische Forschung, Bd. 7: Unterrichtsforschung, hrsg. v. Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung durch Hermann J. Kaiser. Laaber 1986, 181-194.
- Ders.: Negro Spirituals und europäische Notenschrift: Zur Aufzeichnung afro-amerikanischer Musik sowie deren Verarbeitung in der deutschen Musikerziehung. Jazzforschung 15, 1983, 37-114.
- Merkt, Irmgard: Musik mit ausländischen Kindern. In: Handbuch Musikunterricht Grundschule, hrsg. v. Willi Gundlach. Düsseldorf 1984, 284-292.
- Dies.: Musikunterricht mit ausländischen Kindern. In: Folklore: Musikunterricht Sekundarstufen, hrsg. v. Günter Kleinen, Werner IClüppelholz u. Wulf D. Lugert. Düsseldorf 1985, 87-100.
- Noll, Günther: Kind und Lied als aktuelles Forschungsproblem der Musikalischen Volkskunde. In: Kinderkultur: 25. Deutscher Volkskundekongress in Bremen vom 7.-12. Oktober 1985, hrsg. v. Konrad Köstlin in Zusammenarbeit mit Rosemarie Pohl-Weber u. Rainer Alsheimer. (Hefte des Focke-Museums.) Bremen 1987, 305-314.
- Stäblein, Bruno (u.a.): Italien. In: MGG, Bd. 6: Head – Jenny. Mit 77 Bildtafeln (...). Kassel/Basel/London 1957, Sp. 1464-1574.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Allgemeinbildende Schulen 1989. (Fachserie 11, Reihe 1: Bildung und Kultur.) Stuttgart 1990.
- Tibbe, Monika, u. Manfred Bonson: Folk – Folklore – Volkslied: Zur Situation in- und ausländischer Volksmusik in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1981.

Rainer Eckhardt
 Pfingstweide 2
 3550 Marburg 17

Auf dem Wege zu einer demokratischen Musikkultur — dargestellt am Beispiel der Arbeitersängerbewegung

ERIKA FUNK-HENNIGS

*Hermann J. Kaiser (Hg.): Musikalische Erfahrung : Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. -
Essen: Die Blaue Eule 1992. (Musikpädagogische Forschung, Band 13)*

Einleitung

Wer sich um das Verständnis einer demokratischen Musikkultur bemüht, steht zunächst vor der Aufgabe, sich mit verschiedenen Kulturtheorien sowie Fragen zur politischen Kultur einer Gesellschaft auseinanderzusetzen. Die folgenden Ausführungen stützen sich auf kulturtheoretische Überlegungen des Philosophen Gramsci¹, auf kultursoziologische Analysen Bourdieus² und Gedanken über eine „Ästhetik des Widerstands“ von Peter Weiss³. Gramsci vertritt in seiner „Philosophie der Praxis“ die These von einem unauflösbaren Zusammenhang zwischen den politischen Verhältnissen und allen anderen Sektoren der menschlichen Praxis einschließlich der Kultur. Bei der von ihm angestrebten Überwindung der herrschenden Klassengesellschaft spricht er der Kultur eine besondere Rolle zu. Er versteht unter Kultur die Organisation, die Disziplin des eigenen Ichs, den Besitz der eigenen Persönlichkeit und die Eroberung eines höheren Bewußtseins. Mit Hilfe dieses Bewußtseins soll es gelingen, den eigenen geschichtlichen Wert sowie die eigenen Funktionen im Leben, die eigenen Rechte und Pflichten zu begreifen. Um eine erfolgreiche Revolution der Arbeiterklasse zu garantieren, müsse eine intensive kulturelle Vorbereitung des einzelnen vorausgehen. Im Gegensatz zu einer Ästhetik des Part pour l'art vertritt Gramsci eine Auffassung, die der Betonung des Inhaltes gegenüber der Form eine größere Bedeutung einräumt, da er hier eher eine Möglichkeit zur Entwicklung demokratischerer Positionen gegeben sieht.

Während Gramscis Überlegungen zur Kultur auf die Überwindung historisch vorliegender Formen zielen, richten sich die analytischen Ausführungen von Peter Weiss zunächst auf eine Auseinandersetzung mit Werken der Klassik. Auch für ihn spiegelt die Kunst die Totalität des

1 Vgl. Gramsci, Antonio: *Marxismus und Literatur*, Hamburg 1983, Gramsci, A.: *Philosophie der Praxis*, Frankfurt/M. 1967.

2 Vgl. Bourdieu, Pierre: *Die feinen Unterschiede*, Frankfurt/M.-1982; Bourdieu, P./J.C. Passeron: *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*, Frankfurt/M. 1973.

3 Vgl. Weiss, Peter: *Die Ästhetik des Widerstandes*, Bd. 1-3, Frankfurt/M. 1975-1981.

Lebenszusammenhanges von Künstler und Betrachtern wider. Da die Angehörigen verschiedener Klassen von unterschiedlichen Voraussetzungen und Erfahrungen herkommen, wird auch die Kunst von ihnen funktional unterschiedlich begriffen. Die in der Kunst auftretenden Widersprüche der Gesellschaft werden entsprechend der Klassenzugehörigkeit wahrgenommen.

Ebenso wie Gramsci versucht Weiss, den Arbeiter in der Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur auf eine höhere Stufe seines Bewußtseins zu heben. Eine vom entsprechenden Klassenstandpunkt aus geführte Aneignung der herrschenden Kultur führe den Arbeiter zur Entwicklung und Vertiefung des eigenen Klassenstandpunktes und vermöge dadurch die Kunst von der Ideologie der Herrschenden zu befreien.

Sowohl Gramsci als auch Weiss arbeiten auf der Grundlage der marxistischen Philosophie. Infolgedessen vertreten beide ein konkret utopisches Moment bei dem Versuch, die Arbeiterklasse über den Weg der Auseinandersetzung mit der Kultur auf eine höhere Stufe zu führen.

Bourdieu kommt aufgrund kultursoziologischer Analysen zu einer anderen Betrachtungsweise. Auch er stellt eine enge Verknüpfung zwischen dem kulturellen Konsum und dessen jeweiligen Aneignungsweisen im historischen Kontext fest. Die Struktur der Verteilung der Klassen je nach dem Anteil, den sie am kulturellen Konsum nehmen, entspreche der Struktur der Verteilung nach der Hierarchie des ökonomischen Kapitals und der Macht. Im Unterschied zu Gramsci und Weiss hebt er auf den sozialisationsbedingten Charakter kultureller Bedürfnisse ab, womit gemeint ist, daß sich die Bedeutung der Kunst nur dem erschließt, der über einen entsprechenden Code verfügt. Bourdieu weist dem Schulsystem bei der Verinnerlichung kultureller Vorstellungen eine ausschlaggebende Rolle zu. Dieses sei letztlich für das Reproduzieren der bestehenden Klassenunterschiede über die Zementierung von Bildungsgraden und kulturellen Niveaus verantwortlich. Allerdings dürfe nicht übersehen werden, daß der sozialen Herkunft bei der Erklärung von Präferenzen bei gleichem schulischen Bildungskapital ein großer Stellenwert eingeräumt werden müsse. Entsprechend den unterschiedlichen Klassen differenziert Bourdieu zwischen drei Geschmacksebenen:

1. der legitime Geschmack (gehört zu den höheren Klassen; Eliteausbildung; Kunst der Fuge, WKL, etc.)
2. den mittleren Geschmack (entspricht den mittleren Klassen; Abitur, Ungarische Rhapsodie)

3. der populäre Geschmack (entspricht den unteren Klassen; kein Abitur; Schöne blaue Donau)⁴

Interessant für den weiteren Zusammenhang sind die Ausführungen Bourdieus zu der möglichen Durchlässigkeit der Schichten von unten nach oben. Eignet sich ein Angehöriger des populären Geschmacks durch Ausbildung Kulturformen des mittleren oder des legitimen Geschmacks an, ordnet er sich dennoch den herrschenden kulturellen Regeln unter, da er zur Beherrschung dieser Kulturstufe des jeweiligen Codes der anderen Stufe bedarf. Die Auseinandersetzung der unteren Klasse mit der Kultur führt hier nicht zu einer Befreiung und Überwindung der Klassenschranken, sondern läßt diese immer im Bewußtsein, sich einer weiteren Position der herrschenden Klasse angepaßt zu haben. Bourdieu bestreitet vor diesem Hintergrund die Existenz einer echten Gegenkultur, die eine Opposition zu der herrschenden Kultur bilden könnte.

In Anlehnung an Gramsci gehe ich bei den folgenden Untersuchungen von der These aus, daß zwischen der politischen Kultur und der Musikkultur einer Gesellschaft ein enger Zusammenhang besteht.

Zunächst soll festgestellt werden, ob die im 19. Jahrhundert auch in Deutschland aufblühenden liberalen Strömungen im Bürgertum und der Arbeiterschaft ihren Niederschlag in der Musikkultur der Gesellschaft gefunden haben.

Mein Erkenntnisinteresse ist darauf gerichtet, emanzipatorische Elemente in der Musikkultur des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert zu entdecken und zu beschreiben.

Dabei wird festzustellen sein, ob fortschrittliche künstlerische Elemente, die laut Gramsci klassenüberwindend sein können, auftauchen, oder ob eine Tendenz deutlich wird, die im Sinne Bourdieus eher einen Anpassungsprozeß an die herrschende Kultur darstellt.

Aufgrund der Fragestellung sollen nur solche Musikentwicklungen Berücksichtigung finden, die unter dem Zeichen gesellschaftspolitischer Veränderungen angetreten sind. Elemente emanzipatorischer, demokratischer Musikkultur richten sich nicht nach den Maßstäben einer kunstwerkorientierten Ästhetik, vielmehr gilt es im Sinne Gramscis mit Hilfe der Musik gesellschaftliche Mißstände zu benennen, zu kritisieren und gegebenenfalls zu ändern. Unter diesen Umständen erhält die funktionelle Bedeutung der Musik Vorrang vor der ästhetischen.

4 Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede, Frankfurt/M. 1982, S. 36/38.

Von demokratischen bzw. emanzipatorischen Elementen in einer Musikkultur soll immer dann gesprochen werden, wenn folgende Kriterien vorliegen:

- Musik als Auslöser einer eigenen Identität (Musik als Ausdruck eigener Gefühle, Probleme, politischer Überzeugungen)
- Abbau von Bildungsschranken durch Verbreitung von Musik in allen gesellschaftlichen Schichten (pädagogische Intention)
- Musik, die den Rezipienten zur aktiven Auseinandersetzung auffordert (pädagogische Intention),
- Musik als bewußte Widerspiegelung gesellschaftlicher Verhältnisse (musikimmanente Zugriffsweise auf den Zusammenhang von Musik und Gesellschaft bzw. Musik und Politik)

Der Grad der Demokratisierung richtet sich danach, ob bei einer bestimmten Musikrichtung alle eben genannten Kriterien erfüllt sind oder ob nur ein Teil realisiert worden ist. Diese Situation gilt es im einzelnen aufzuzeigen.

Gesellschaftliche Wertvorstellungen zur Zeit des Kaiserreiches

Wie wir bereits bei Bourdieu erfahren haben, stützen gesellschaftliche Wertvorstellungen nicht nur die Kontinuität bestehender sozialer Verhältnisse, sondern tragen auch zur kulturellen Reproduktion der Gesellschaft bei.⁵

Die herrschenden Werte der kaiserlichen Aera gipfelten in der preußisch-deutschen Staatsideologie, einem aggressiven, illiberalen Nationalismus, in Militarismus, Antisemitismus und Autoritarismus. Der alle Bereiche des Lebens durchziehende Militarismus konnte sich auf verschiedene Institutionen stützen: Schule, Universität, Wehrpflicht und Kirche. Die auf Luther zurückgehende protestantische Ethik der Preußen, die in Gehorsam gegen die Obrigkeit und Schickung in die gegebene Lebenslage gründete, bildete einen Grundpfeiler für das Politik - bzw. Demokratieverständnis der Deutschen im 19. Jahrhundert, d.h. der Idee von der Dominanz des Staates gegenüber der Gesellschaft.

Die preußische Schulpolitik, in der die Klassenzugehörigkeit das Bildungsniveau bestimmte, nahm entscheidenden Einfluß auf die politische Sozialisation ihrer Bürger.⁶ Sie trug maßgeblich zur Entpolitisierung der

5 Vgl. auch Peter Reichel, Politische Kultur der Bundesrepublik, Opladen 1981.

6 Vgl. die Stiehlschen Regulative von 1854, die eine Erziehung zum preußischen Untertanen beinhalteten oder die Falkschen Regulative von 1872, die den loyalen Untertanen

Gesellschaft bei. Politisch-organisatorisch traten die Arbeiter in den sechziger Jahren anknüpfend an die Arbeiterbildungsvereine mehr und mehr als eigene Klasse gegenüber dem Bürgertum auf. Der von der Aristokratie und dem Großbürgertum immer wieder gebeutelte Mittelstand, der sich seinerseits scharf von der Arbeiterschaft abzugrenzen suchte, zog sich in private Enklaven zurück, z.B. auf den Bereich der Kultur, der idealisiert wurde. Als vermeintlicher „Träger der deutschen Kulturnation“ nutzte er seine Rolle aus, um auf die 'Ungebildeten' herabzusehen.

Die hier geschilderten Einstellungs- und Verhaltensmuster der Deutschen lassen ein obrigkeitsstaatliches Denken erkennen, dem demokratische Umgangsformen nicht vertraut sind.⁷ Im folgenden soll untersucht werden, ob es vor und nach der Jahrhundertwende dennoch musikalische Erscheinungen gab, die demokratische Züge aufweisen.

Zur Entwicklung der Arbeitersängerbewegung im 19. Jahrhundert

Zu den größten kulturellen Leistungen der Arbeiterschaft im 19. Jahrhundert gehörte der Aufbau eines verzweigten Vereinswesens. Die Vereine, auf den ersten Blick als unpolitisch angesehen, boten den Arbeitern eigenständige, vom Bürgertum scharf abgegrenzte Organisationen, in denen sie ihren eigenen Lebenszusammenhang gestalten und damit einen wichtigen Beitrag zur Emanzipation im soziokulturellen Bereich leisten konnten. Die größte und wohl bedeutendste kulturelle Organisation der Arbeiterschaft vor dem ersten Weltkrieg war der „Deutsche Arbeiter-Sängerbund“ (DASB), der um 1914 ca. 200 000 Mitglieder zählte. Er war 1908 gegründet worden als Nachfolger der sich schon 1892 zusammengeschlossenen „Liedergemeinschaft der Arbeiter-Sängervereinigungen Deutschlands“. Wichtigstes Ziel der Vereinigung der Arbeitersängerbünde war die Schaffung einer eigenen proletarischen Kultur, die sich bewußt von der herrschenden bürgerlichen Kultur absetzte und somit als gegenkultureller Entwurf verstand. In den Barrikadenliedern, den politischen Spott- und Revolutionsgesängen des aufständischen Volkes zur Zeit des Vormärz spiegelten sich alle Phasen des Kampfes wider. Die Revolutionslieder des Volkes waren meist kurzlebig, da sie immer zu aktuellen Anlässen entstanden. Ihre aggressive Sprache verhinderte angesichts der strengen Zensur meistens, daß sie in Revolutionsliederbü-

forderte, der an die neuen Produktionsmittel und -techniken herangeführt werden mußte, um für die Aufgaben in der Industrie gerüstet zu sein.

7 Vgl. Reich el charakterisiert diesen Zustand als einen Mangel an politischer Kultur.

cher aufgenommen wurden. Auf Flugblättern sind sie jedoch weit verbreitet und bis heute mit Titeln wie „Freie Lieder für deutsche Arbeiter“, „Lieder, die man auf der Straße singt“ oder „Drei schöne, neue, rothe Lieder“ überliefert worden.

August Bebel, Wilhelm Liebknecht und Ferdinand Lasalle erkannten sehr bald die Bedeutung des politischen Kampfliedes. Diese Lieder trugen dazu bei, die Aufgaben und Ziele der Arbeiterbewegung und ihrer Organisationen umfassend zu verbreiten. Alle Arbeiterführer unterstützten die Herausgabe von Arbeiterliederbüchern ebenso wie das Entstehen von Parteiliedern.

Die preußische Zensur, die das Erscheinen und Verbreiten von Liederbüchern und Liederblättern verbot und versuchte, den Gesang von Arbeiterliedern zu verhindern, ist ein Beispiel für die bereits beschriebene politische Kultur der Wilhelminischen Ära.

Da jegliche politische Betätigung verboten wurde, dienten die Gesangsvereine, die in den sechziger Jahren aus den Gesangsabteilungen der Arbeiterbildungsvereine und dem Allgemeinen Deutschen Arbeiterverein sowie gewerkschaftlichen Fachverbänden hervorgegangen waren, den Arbeitern zur Tarnung für ihre politischen Aktionen. Dies ging um so leichter, als die Texte vieler Arbeiterlieder durch Parodieverfahren mit Melodien bekannter nationalistischer oder militaristischer Lieder unterlegt waren und bei plötzlichen Kontrollen auf die althergebrachten Texte zurückgegriffen werden konnte. Aus Schutzgründen bediente man sich zunächst äußerlich der Form des bürgerlichen Vereinslebens, in den folgenden zwei Jahrzehnten ging damit allerdings eine partielle Lösung von der politischen Konzeption einher. Die frühen Arbeiterchöre, zunächst nur aus Männern bestehend, sangen bis 1870 ausschließlich *einstimmige Massengesänge*, z.B. G. Herweghs „Bundeslied“ oder J. Audorfs „Arbeiter-Marseillaise“, mit denen sie Arbeiterfeste und Parteiversammlungen in Atem hielten und in schwierigen Situationen, z.B. bei der Auseinandersetzung mit politischen Gegnern, Mut, Kraft und Zuversicht vermittelten.⁸ Aus diesen einstimmigen Massengesängen ging auch das

8 Ein Zeitgenosse versucht, in der „Lieder-Gemeinschaft“ die Stimmung einer solchen Veranstaltung einzufangen: 'Nichts führt die Herzen und Sinne einer großen Masse von Menschen inniger und mächtiger zusammen, als ein solch einstimmiger Massengesang einer Menge Volks, die, wie sie von ein und demselben Empfinden und Gedanken erfüllt ist, auch in einheitlich, einstimmigem Gesange Aller ihrem übervollen Herzen Luft macht und...die Solidarität der Herzen durch die Solidarität der Töne bekundet.' Manfred Wittich, Vom Volkslied und vom Kunstgesang, in: Lieder-Gemeinschaft, Nr. 1 Juni 1899.

für die Arbeitersängerbewegung als völlig eigenständige Kulturleistung zu bewertende Tendenzlied hervor, das Hermann Duncker als Bahnbrecher für die künstlerische Periode der Arbeiterkultur ansah.⁹ Aufgrund dessen, daß sich die Musik an die Gefühle der Arbeiter richten sollten, mußte das Material einfach geschaffen sein. Als Orientierung diente daher die zu Beginn des 19. Jahrhunderts entstandene bürgerliche Liedertafelliteratur mit ihrer süßlichen Wald- und Liebeslyrik. Allerdings reichten die Texte nicht aus, um das neue Denken und Fühlen des jungen deutschen Proletariats wiederzugeben.

Einer der ersten proletarischen Komponisten war G.A. Uthmann, der aus Wuppertal stammend, neben seinem Hauptberuf als Krankenkassenbeamter autodidaktisch für die Arbeiterchorbewegung komponierte und als Arbeiterchordirigent tätig war. Bis in die zwanziger Jahre des folgenden Jahrhunderts gehörten seine Chorlieder wie z.B. 'Tord Foleson', 'Das heilige Feuer' und 'Sonntag' zu den beliebtesten Tendenzwerken. Die musikalische Substanz dieser Lieder bestand in einer schwächlichen Nachahmung des damaligen kleinbürgerlichen Musikstils.¹⁰

Die meisten Komponisten der Arbeitersängerbewegung rekrutierten sich aus Volksschullehrern oder ehemaligen Militärmusikern.

Nach 1870 nahm das Arbeiterchorwesen einen großen Aufschwung, was dazu führte, das Repertoire um mehrstimmiges Chorsingen zu erweitern.

Wesentliches Kennzeichen für die Arbeitsweise der Vereine, so auch des DABS, war der Aufbau von der Basis her. Die sozialdemokratische Partei hielt sich auf kulturpolitischem Gebiet stark zurück. Sie vertrat um 1896 auf dem Gothaer Parteitag die Meinung, daß Kunst von politischen Einflüssen freigehalten werden solle, gerade in der Erziehung des Arbeiters zu unpolitischem Kunstgenuß sei ein wesentliches Bildungsmittel zu sehen.¹¹

Wenn man allerdings die harten Arbeitsbedingungen und den langen Arbeitstag der Arbeiterschaft betrachtete, stellte sich schon damals die Frage, auf welche Weise eigenes künstlerisches Schaffen überhaupt möglich sei. Clara Zetkin sah die Situation ganz realistisch: „Die Lebensbe-

9 Vgl. Dieter Dowe: Die Arbeitersängerbewegung in Deutschland vor dem ersten Weltkrieg - eine Kulturbewegung im Vorfeld der Sozialdemokratie. In: Arbeiterkultur, hrsg. von G.A. Ritter, Hanstein 1979, S. 123.

10 Vgl. H. Eisler, Musik und Politik 1924 - 1948, München 1973.

11 Vgl. D. Dowe: Die Arbeitersängerbewegung ..., S. 123.

dingungen, welche die kapitalistische Gesellschaftsordnung ihren Lohnsklaven schafft, sind kunstfeindlich, ja kunstmörderisch. Kunstgenießen und noch mehr Kunstschaffen hat zur Voraussetzung einen Spielraum materieller und kultureller Bewegungsfreiheit, einen Überfluß materieller Güter, leiblicher, geistiger und sittlicher Kräfte über das Notwendige, das bloße Materielle hinaus.¹²

Angesichts dieser Situationsbeschreibung stellt sich ernsthaft die Frage, ob Gramsci und Weiss mit ihren Vorstellungen über die Bildung des Arbeiterbewußtseins einer nicht einlösbaren Utopie verhaftet bleiben.

Prägten in der ersten Zeit Tendenzlieder und Freiheitschöre das musikalische Bild der Arbeiterchöre, kam nach dem Zusammenschluß mehrerer Chöre und dem Anwachsen der Mitgliederzahlen Chorliteratur der bürgerlichen Vereine hinzu, die nach und nach die ursprünglich politische Intention der Arbeitergesangsvereine verwischte.¹³ Der Rückgriff auf barocke, klassische und romantische Chorliteratur (Höhepunkte: Händels Judas Maccabäus, Beethovens Neunte Symphonie) machte die Öffnung der Chöre für Arbeitersängerinnen notwendig, um einen entsprechenden Klangkörper erreichen zu können. Der große Durchbruch der Frauen im DABS erfolgte allerdings erst im 1. Weltkrieg und in der Volkschorbewegung der Weimarer Republik. Da die bürgerlichen Vereine die Aufnahme von Frauen in ihre Chöre ablehnten, kann das Hinzuziehen von Frauen in die Arbeiterchöre als ein genuiner Beitrag der Arbeitersängerbewegung zur kulturellen Entwicklung betrachtet werden.¹⁴

Welche Rolle kommt der Arbeitersängerbewegung im ausgehenden 19. Jahrhundert angesichts der beschriebenen Fakten zu?

Wenn man die Entwicklung der Arbeitersängerbewegung von den Anfängen bis zum Ausbruch des ersten Weltkrieges verfolgt, kann festgestellt werden, daß bereits während der Auswirkungen des Sozialistenge-

12 Clara Zetkin: Über Literatur und Kunst, Berlin DDR, 1955, S. 100.

13 Dowe stellt fest, daß der Anteil der „Tendenzchöre“, die eigentliche kulturelle Leistung der Arbeiterklasse, in der Sammlung „Der Freie Sänger“, einer der wichtigsten Materialien der Arbeitergesangsvereine, nach 1890 nur knapp ein Viertel der gesamten Chorliteratur ausmachte.

14 Vgl. Werner Kaden: Die Entwicklung der Arbeitersängerbewegung im Gau Chemnitz des Deutschen Arbeitersängerbundes von den Anfängen bis 1933, Phil. Diss., Berlin DDR 1965, S. 104 ff.

setzes ein Trend zur Verinnerlichung kleinbürgerlicher Verhaltensweisen einsetzte, der zunächst nur als Tarnung politischer Ziele gedacht gewesen war.

Es sind sowohl restaurative als auch progressive Elemente zu beobachten.

Auf der einen Seite übernahm die Arbeitersängerbewegung bürgerliche Vereinsstrukturen und einen Teil des Repertoires sowie gesellige Lebensformen, auf der anderen Seite machte sie eine große Arbeiterschaft mit einem Teil der bürgerlichen musikalischen Kultur vertraut. Das Einbeziehen der Frauen war nicht nur eine ideologische Unterstützung dieser unterdrückten Gruppe, sondern eröffnete den Arbeitersängern völlig neue musikalische Ausdrucksmöglichkeiten. Mit dem politischen Tendenzlied, das in den neuen Massenchören besonderen Ausdruck fand, konnte die Arbeiterbewegung ihre Wünsche und Hoffnungen artikulieren und weitere Gesinnungsgenossen anwerben.

Der Versuch, eine eigene Kultur im Sinne Gramscis zu entwickeln, kann in einigen Ansätzen als gelungen bezeichnet werden. Entsprechend der anfangs aufgestellten Kriterien wie Abbau von Bildungsschranken und Musik als Ausdruck eigener Gefühle und politischer Haltungen bleibt festzustellen, daß die Arbeitersängerbewegung im 19. Jahrhundert mit ihren Tendenzliedern einen selbständigen Beitrag in Richtung auf eine demokratische Musikkultur geleistet hat.

Die Rolle der Arbeitersängerbewegung zur Zeit der Weimarer Republik

Bevor wir die weitere Entwicklung der Arbeitersängerbewegung verfolgen, soll kurz auf die gesellschaftliche bzw. politische Situation zur Zeit der Weimarer Republik eingegangen werden. Der Sturz des Kaiserreiches hatte den Deutschen eine neue Regierungsform beschert, die auf Liberalität und Meinungsfreiheit setzte. Allerdings war das deutsche Volk weder auf das neue Denken noch auf demokratisches Handeln vorbereitet, da die politische Kultur während der Kaiserarea ganz auf das Obrigkeitsdenken eingeschworen war. Politische Handlungsfähigkeit und politische Willensbildung stellten sich angesichts der sich in vielen Splitterparteien niederschlagenden weltanschaulichen Strömungen als sehr problematisch heraus. Dazu trug vor allem das mangelnde Selbstwertgefühl, hervorgerufen durch den verlorenen Krieg und den damit verbundenen Verlusten sowie den abzuleistenden Reparationen, bei. Die ersten Jahre der Weimarer Republik waren gekennzeichnet durch

Umsturzversuche und politische Morde, 1923 erreichte die Inflation ihren ersten Höhepunkt. Das Wunder der Rentenmark ermöglichte zwischen 1924 und 1929 die sog. goldenen zwanziger Jahre. 1929 kam es an der New Yorker Börse zum katastrophalen Kurssturz, der die Weltwirtschaftskrise auslöste und Deutschland in der damaligen Situation als krisenanfälligstes Land mit in den Abgrund stürzte. Hohe Arbeitslosigkeit und wirtschaftliches Elend waren die Folge. Das Vertrauen in die Demokratie, in deren liberalen Strategien man die Ursache für den wirtschaftlichen Zusammenbruch sah, war endgültig geschwunden.

Im folgenden lege ich dar, wie und auf welche Weise die politische Unsicherheit des Volkes sich auf die Strategien und musikalischen Handlungsfelder der Arbeitersängerbewegung während der Weimarer Republik ausgewirkt hat.

War schon um die Jahrhundertwende eine Rückzugstendenz zum bürgerlichen Kulturleben in den großen Arbeitersängerchören zu beobachten gewesen, stellt sich auch zur Zeit der Weimarer Republik ein widersprüchliches Bild dar. Auf der einen Seite entwickelte sich der einstimmige Massengesang, der ausschließlich der politischen Agitation und dem proletarischen Befreiungskampf diente, weiter, auf der anderen Seite lösten sich die Inhalte der inzwischen gut organisierten Arbeitersängerbewegung immer mehr von der eigentlichen Klassenkampfhaltung.

Der in der Sozialdemokratischen Partei heftig tobende Kampf zwischen revolutionären Proletariern und den Reformisten um die Mehrheit der Arbeiterklasse wirkte sich auch in der Arbeitermusikbewegung aus. So verließ eine kleine Gruppe zwischen 1920 und 1921 den DASB und gründete den Kommunistischen Sängerbund, allerdings ohne große Erfolge in ihrer Richtung zu erzielen.

Der DASB hingegen konnte seine Bestrebungen, die Arbeiterchorbewegung durch das Erarbeiten eines klassischen Repertoires und der Einrichtung von Arbeitersymphoniekonzerten zu einer großen Volksmusikbewegung zu führen, ungeheuer verstärken. Unterstützung fand er bei der inzwischen zur Regierung gehörenden SPD. Eisler bescheinigt den Arbeitergesangsvereinen in dieser Zeit ein typisch reformistisches Verhalten, welches dazu führte, daß der Anspruch, revolutionäre Musik zu schaffen, allmählich verschwand. Nach dem Krieg fühlten sich viele Lehrer und bürgerliche Musiker durch den Erfolg der Arbeiterchöre dazu angeregt, die Leitung zu übernehmen. Da fähige Dirigenten aus den

eigenen Reihen nur selten zur Stelle waren, konnten die aus dem bürgerlichen Lager angeheuerten Experten auch die einzustudierende Literatur lenken. Wiederum bevorzugten sie Oratorien und Kantaten der Bachzeit, der Klassik und der Romantik und damit die Kultur ihrer eigenen Klasse. Die Aneignung der musikalischen Kultur erfolgte nicht nach den Maximen eines eigenen Klassenstandpunktes, wie es Weiss fordert, sondern über die in der bürgerlichen Bildungstradition vorherrschenden Lehr- und Lernmuster. Den sich weitgehend aus Lehrern rekrutierenden Dirigenten ging es um die Vermittlung ihres eigenen musikalischen Codes.

Die Führer des DAS begrüßten die nach und nach erfolgende Gleichstellung der Arbeiterchöre mit den bürgerlichen Gesangsvereinen. Mit ihren Strategien verfolgten sie das Ziel, die Kluft zwischen Kunst und Volk zu verringern und eine eigenständige Volkskultur zu entwickeln.

Die in den Jahren zwischen 1870 und 1890 so wichtig gewesenene Tendenzlieder wurden, wenn überhaupt, von den Arbeiterchören nicht mehr aus revolutionärem Bedürfnis, sondern aus Pietät der eigenen Vergangenheit gegenüber gesungen. Die regelmäßig stattfindenden Sängerkongresse nutzten die Chöre, um ihre künstlerischen Absichten und Leistungen zu demonstrieren und anderen mitwirkenden Chören Anregungen für die künstlerische Arbeit zu vermitteln. (Den Höhepunkt der Arbeitersängerkongresse bildete das 1928 in Hannover veranstaltete Sängerkongress.)¹⁵ Wurde von den meisten Arbeiter-Chören im Verlauf der zwanziger Jahre die Pflege des kulturellen Erbes der Klassik überbetont, gab es daneben doch hervorragende Chöre, die die Unterstützung des politisch-aktuellen Tagesgeschehens anhand von Arbeiterliedern mit der Aufführung klassischer Kunst zu verbinden verstanden. Hierzu gehörten der gemischte Chor Groß-Berlin und der Berliner Schubert-Chor, später der Arbeiterchor Groß-Berlin. Alle Chöre standen unter der Leitung des bekannten Dirigenten Hermann Scherchen, der die deutschen Arbeiter mit den russischen Revolutionsliedern „Brüder, zur Sonne, zur Freiheit“ und „Unsterbliche Opfer“, die er in russischer Gefangenschaft kennengelernt hatte, vertraut machte und diese auch für vierstimmigen Chor bearbeitete. Diese Chöre wirkten an proletarischen Feierstunden und politi-

15 Durch den nach 1918 stetig steigenden Zuwachs an Frauen hatte sich ein Teil der ehemaligen Männerchöre zu leistungsfähigen gemischten Chören entfaltet, den sogenannten Volkschören. Existierten 1908 neben 1851 Männerchören nur 51 gemischte Chöre und 13 Frauenchöre, beliefen sich die Zahlen des DAS 1932 auf 3123 Männerchöre, 2441 gemischte Chöre und 884 Frauenchöre.

schen Veranstaltungen der ICPD mit und betrachteten sich tatsächlich als Teil der kämpfenden Arbeiterklasse.

Nach der Bildung des Thälmannschen Zentralkomitees der Kommunistischen Partei im Jahre 1925 sah diese ihre Hauptaufgabe in der gezielten politischen Massenarbeit. Viele Arbeiter suchten nach Mitteln, mit Hilfe künstlerischer Agitation die politische Arbeit zu unterstützen. Zwei Bewegungen erscheinen für die Weiterentwicklung des proletarischen Liedes von wesentlicher Bedeutung:

- a) die Gründung des „Rote Frontkämpferbundes“ (RFB) 1924 in Halle,
- b) die Bildung von Agitproptruppen ab 1928.

Der „Rote Frontkämpferbund“ verstand sich als proletarische Wehr- und Schutzorganisation gegen konterrevolutionäre und faschistische Provokationen. Neben den allgemeinen Arbeiterliedern benötigte der RFB für seine Kampfformationen, für Demonstrationen und Aufmärsche ein Liedrepertoire, das den Charakter dieser Organisation widerspiegelte. In dem neugeschaffenen Liedgut kam vor allem die Bewunderung und Verehrung des Sowjetvolkes zum Ausdruck. Um seinen Agitationen entsprechendem Nachdruck zu verleihen, bediente sich der RFB auch verschiedener Blas- und Schalmekapellen sowie Tambourkorps.¹⁶ Diese Arbeiter-Musikkapellen führten stets die Demonstrationen an, spielten vorwiegend Märsche, in die bekannte Arbeiterlieder eingebunden wurden, so daß die demonstrierenden Arbeiter kräftig mitsingen konnten.

Gegen Ende der zwanziger Jahre, zu Beginn der Weltwirtschaftskrise, wurde in den herrschenden Kreisen die Furcht vor dem ideologischen Einfluß des Arbeiterliedes und seiner politisch-moralischen Wirkung auf die Arbeitermassen wieder größer. Dies führte trotz demokratischer Bestrebungen der parlamentarischen Verfassung der Weimarer Republik von Seiten der verantwortlichen Politiker wiederum zu dem Verbot vieler Lieder und Liederbücher der Arbeiterbewegung. Liedautoren und Arbeiter, die diese Lieder sangen, wurden verfolgt und verhaftet.¹⁷

16 Nach 1920 bildeten sich unter den Arbeitern verschiedene Instrumentalgruppen. Vgl. W. Kaden: Instrumentales Laienmusizieren. In: Arbeiterklasse und Musik, Berlin 1974.

17 Während des Hamburger Aufstandsprozesses 1923 z.B. erhielt ein Hofmusikant für das Singen des Leuna-Liedes eine 8monatige Gefängnisstrafe. vgl. Inge Lümmel: Kampfgefährte – Unser Lied. Berlin 1978, S. 76. Sie verweist darauf, daß gerade im Zusammenhang mit dem Leuna-Lied mehrere Prozesse stattgefunden haben.

Einen weiteren Höhepunkt der deutschen revolutionären Arbeiterkultur bildeten die 1928 entstandenen proletarischen Spieltruppen, die sich Agitproptruppen nannten.

Ihre Mitglieder rekrutierten sich zumeist aus erwerbslosen jungen Arbeitern und Angestellten, die sich als Dichter, Komponisten, Schauspieler, Sänger, Regisseure, Bühnenbildner und Requisiteure betätigten. Diese Laienkünstler stellten ihre gesamte Zeit in den Dienst politisch-künstlerischer Agitationsarbeit. In ihren Programmen entlarvten sie die arbeiterfeindliche Politik der Regierung, analysierten die gesellschaftlichen Hintergründe für die Verelendung der Massen und riefen zu gemeinsamen Aktionen und zur Solidarität untereinander auf. Viele Mitglieder beherrschten Musikinstrumente, mit denen sie ihre Programme wirkungsvoll unterstützten. Klavier, Gitarre oder Akkordeon dienten der Untermalung ebenso wie kleinere Jazzkapellen.¹⁸ Bei Arbeitslosenversammlungen, vor Fabrikatoren, auf Stempelstellen und bei Demonstrationen trugen sie sehr erfolgreich Szenen, Lieder, Rezitationen und Songs vor, was der jeweiligen örtlichen Polizei wiederum ein Dorn im Auge war. Auch ihre Aktionen wurden durch Verbote seitens der Behörden häufig unterbrochen. Die Agitproptruppen erhielten von Berufskünstlern, die mit der revolutionären Arbeiterbewegung eng verbunden waren, häufig Unterstützung. Zu ihnen gehörten Schauspieler, Schriftsteller und Komponisten wie Hanns Eisler, Hans Hauska, Wolfgang Langhoff, Ernst Hermann Meyer, Ludwig Renn, Erich Weinert, Friedrich Wolf, Stefan Wolpe etc.¹⁹ „Das rote Sprachrohr“ galt als die qualifizierteste Spieltruppe Deutschlands. Ihre Lieder und Programme wurden zum Vorbild für viele andere Truppen.

Sorgten die eben dargestellten Bewegungen für politische Aktionen und kämpferischen Einsatz, darf jedoch nicht übersehen werden, daß sich die opportunistischen Strömungen der Sozialdemokraten auf die Führung des DAS sehr lähmend auswirkte. Dies betraf vor allem die agitatorische und propagandistische Zielsetzung der Arbeiterchöre.

Erst in den letzten Jahren der Weimarer Republik, ausgelöst durch die Weltwirtschaftskrise, besannen sich einige revolutionäre Arbeitersänger unter dem politischen Einfluß der KPD auf ihre ursprüngliche Auf-

18 Lammel berichtet, daß das Lied „Der rote Wedding“ in einer Besetzung vorlag, die Akkordeon, Mandoline, Gitarre, Banjo, Geige, Trompete, Posaune und Schlagzeug vorsah, und je nach vorhandener Musikgruppe unterschiedlich zusammengestellt werden konnte. Vgl. L Lammel: Kampfgefährte ... S. 79.

19 Vgl. Inge Lammel: Kampfgefährte ... S. 79/80.

gabenstellung: „Direkte Verbindung des Arbeitergesangs mit dem politischen Kampf, Umgestaltung des Chorgesangs zur Waffe im Tageskampf, Entwicklung neuer musikalischer Formen, die über das Tendenzlied' und den 'Kampfliederabend' hinausführten.“²⁰

Unter dem Einfluß der Agitproptruppen gewann das einstimmige Lied wieder einen dominierenden Platz im revolutionären Chorgesang. Die Forderung der revolutionären Arbeitersänger nach Umbildung der Arbeiterchöre in Kampfinstrumente des Proletariats wurde von der Leitung des DAS mit Ausschlußverfahren beantwortet. Da hier über Tausende betroffen waren, gründete sich 1931 die „Kampfgemeinschaft der Arbeitersänger“, um die ausgeschlossenen Sänger und Chöre gemeinsam zu erfassen. Sie verbreitete sich über ganz Deutschland, gab eine eigene Zeitschrift „Kampfmusik“, eigene Liederblätter, Chorpartituren sowie Notenmaterial heraus. Ihre Mitgliederzahl umfaßte ca. 20 000. Die neue Organisation wurde aufgrund der Machtergreifung des Nationalsozialismus 1933 verboten.

Die Rolle Hanns Eislers für die Arbeitersängerbewegung

Eislers Solidarität mit der Arbeiterklasse entwickelte sich in zahlreichen Diskussionen mit linksgerichteten Vertretern der SPD, der KPD und Mitgliedern von Agitproptruppen. Dort kam er zu der Überzeugung, daß die Hauptaufgabe einer zu entwickelnden revolutionären Kunst darin liege, das Bewußtsein der Massen zu schärfen.

Aus seinen auf Marx fußenden historisch-materialistischen Analysen gewann er die Erkenntnis, daß jeder neue Musikstil zunächst keine Materialrevolution darstelle, sondern durch eine notwendige Änderung der Funktion der Musik in der Gesellschaft hervorgerufen würde. Diese Einstellung deckt sich mit der bereits dargestellten Kunstauffassung von Gramsci. Für die revolutionäre Gestaltung der Arbeitermusik bedeutete dies, die Sentimentalität und den Schwulst der Tendenzlieder des 19. Jahrhunderts zu überwinden, stattdessen Kampflieder zu komponieren, die von großer Faßlichkeit, leichter Verständlichkeit und energischer, präziser Haltung geprägt waren.

20 Werner Kaden: Ziele und Aufgaben des Laienmusizierens. In: Arbeiterklasse und Musik. Theoretische Positionen in der deutschen Arbeiterklasse zur Musikkultur vor 1945, Berlin 1974, S. 56

Eisler verwirklichte seine Vorstellungen von einer neuen revolutionären Musik zunächst in den Ende der zwanziger Jahre jeweils zu konkreten Anlässen komponierten Kampfliedern wie z.B. „Roter Wedding“, „Stempellied“, „Kominternlied“, „Solidaritätslied“ und „Einheitsfrontlied“. Sie wurden vielfach bei politischen Aktionen der organisierten Arbeiterschaft gesungen.²¹

In Auseinandersetzung mit der Praxis der Agitproptruppen kam Eisler zu der Überzeugung, daß ein politischer Einfluß auf die Massen des Proletariats nur gewährleistet werden konnte, wenn musikalisch an deren Aufnahmefähigkeit angeknüpft wurde.

Seine scharfe Kritik gegenüber der Unterhaltungsmusik der zwanziger Jahre ließ ihn jedoch nicht übersehen, daß gerade in dieser Erscheinungsform musikalische Elemente enthalten waren, mit denen er seine Kampflieder anreichern konnte. Schlager- und Operettenmusik schaltete er total aus, bediente sich aber der Stilmittel des Jazz und in geringen Teilen auch Elementen aus der Militärmusik.

Unter Kampfliedern und satirischen Liedern verstand Eisler die Musik, die selbst ausgeübt bzw. gesungen wurde. Demgegenüber unterschied er politische Balladen, die von einem einzelnen Sänger auszuführen waren. Hinzu kamen neue revolutionäre Musikformen wie Lehrstücke, Chormontagen und Chöre theoretischen Inhalts. Letztere hatten eine scharfe, kalte Grundhaltung zu präsentieren, die dazu beitrug, die politische Aufmerksamkeit großer Massen zu erringen. Eisler strebte zielbewußt eine musikalische Darstellung an, die die Massen nicht schönen Gefühlen überließ wie dies z.B. von etliche Tendenzliedern zu beobachten war. Er wehrte sich gegen das von den meisten Arbeitersängervereinen praktizierte konzertmäßige Musizieren, das den Zuhörer nur unverbindlich unterhielt. Stattdessen forderte er eine musikalische Präsentation, die den Zuhörer aktivierte und revolutionierte. Um dieses Ziel erreichen zu können, empfahl er den Arbeitergesangvereinen, mit den anderen Kultursparten wie Arbeiterspielgruppen, Arbeitermusikvereinen, Arbeiterbildungsinstituten, Arbeiterphotographen etc. ständig zusammenzuarbeiten.

Die zwischen 1930 und 1933 entstandenen Orchesterwerke waren ein erster Schritt zur Verwirklichung einer eigens für die Proletarier geschaffenen Konzertmusik. Eisler konzipierte auch diese Musik bewußt für ein

21 Ein solcher Gebrauchswert unterschied sich prinzipiell von der bürgerlich-neusachlichen „Gebrauchsmusik“ der Jugendmusikbewegung der zwanziger Jahre.

Publikum, das aufgrund mangelnder Hörerfahrung und musikalischer Vorbildung den Werken der bürgerlichen Musik hilflos gegenüberstand. Diese Instrumentalmusik war unmittelbar von den Kampfliedern abgeleitet und sollte der musikalischen und politischen Schulung der Arbeiterorchester sowie ihren Zuhörern dienen.

In dem 1930 mit Brecht zusammen entwickelten Lehrstück „Die Maßnahme“ gelang Eisler erstmalig eine neue musikalische Form der revolutionäre Aussage.²² Die Realisation des Stückes machte eine Zusammenarbeit von Agitproptruppen, Arbeiterchören, Arbeiterorchestern und projizierten Schriften erforderlich, eine Kombination, deren Ausführung den Konzertsaal in eine politische Schulung zu verwandeln schien. In diesem Sinne glaubte Eisler die gesellschaftliche Funktion der Musik adäquat ausgeführt zu haben.

Welche Rolle nimmt die Arbeitersängerbewegung der zwanziger Jahre in Hinblick auf eine zu entwickelnde demokratische Musikkultur ein?

Das Bild der Arbeitersängerbewegung zur Zeit der Weimarer Republik stellt sich etwas differenzierter dar als zur Zeit des 19. Jahrhunderts. Auf der einen Seite wird dem Abbau von Bildungsschranken in sehr intensiver Form Rechnung getragen, was allerdings mit beinhaltet, daß viele Arbeiter von der ursprünglichen Intention abweichen, eine musikalische Aussage über ihre eigene Situation zu treffen und sich darüber mit den anderen Arbeitern gegenüber den Arbeitgebern zu solidarisieren. Die Stärkung des Arbeiterbewußtseins durch musikalische Mittel gelingt erst wieder gegen Ende der zwanziger Jahre durch die Agitpropgruppen und die gezielte musikalische Arbeit von Hanns Eisler.

Im Gegensatz zur Unterhaltungsmusik und der klassischen Chorliteratur, die die Massen nur ablenkte und in ihrem obrigkeitsstaatlichen Denken verhaftet ließ, zielte Eisler mit seinen Kampfliedern auch musikalisch auf einen Bildungs- und Erziehungsprozeß. Seine hervorragende Leistung in Hinblick auf eine zu verändernde musikalische Kultur lag darin, sich nicht von ästhetischen Dogmen leiten zu lassen und damit einer Zementierung gesellschaftlichen, bildungsbürgerlichen musikalischen Verhaltens vorzubeugen, sondern sich bewußt in den Dienst der

²² Gezeigt wird, wie die Gefährdung einer kollektiven politischen Aufgabe durch das Fehlverhalten eines Einzelnen in letzter Konsequenz nur noch durch den Tod dieses Kollektivmitgliedes abgewendet werden kann.

Arbeitersängerbewegung zu stellen. Er versuchte, politisches Bewußtsein über die Schulung des musikalischen Bewußtseins zu erreichen, indem er die Hörer auf der ihnen eigenen Entwicklungsstufe abholte und sie ihrer Gefühlslage entsprechend musikalisch weiterführte. Sein Ziel war ein aktives musikalisches Verhalten auf Seiten der Arbeiter, ein Verhalten gegenüber einer Kultur, das, wie Gramsci und Weiss fordern, den eigenen Klassenstandpunkt und damit eine selbständige Haltung gegenüber der jeweiligen Kultur sichtbar werden läßt.

Resumée

Haben wir zwischenzeitlich der Arbeitersängerbewegung bescheinigt, daß ihrer Musik demokratische Elemente anhaften und dem Arbeiter in Ansätzen eine musikalisch selbständige Haltung bestätigt wurde, ergibt sich vor dem Hintergrund kultursoziologischer Überlegungen Bourdieus insgesamt ein anderes Bild.

Nach der Geschmacksklassifizierung von Bourdieu wären die ästhetischen Einstellungen der Arbeitersänger der populären Ästhetik zuzuordnen, da ihr Hauptanliegen eine inhaltliche Komponente darstellt, die Übermittlung einer politischen Funktion. Dieses für Gramsci wesentlich progressive Element in Hinblick auf eine zu verändernde Kultur erfährt bei Bourdieu eine andere Einschätzung. Mit der Anlehnung der Arbeitersängerbewegung an kulturelle Formen der bürgerlichen Klasse muß nach Bourdieu interpretiert werden, daß die unteren Klassen als beherrschte Klassen sich an den kulturellen Leistungen der nächst höheren Klassen orientieren, wenn sie in ihrem kulturellen Bewußtsein aufsteigen wollen. So werden in den zwanziger Jahren unter dem Einfluß der Sozialdemokraten mit Hilfe von Dirigenten der bürgerlichen Schicht Chorwerke der Klassik unreflektiert in der Arbeitersängerbewegung reproduziert, eine Anpassung an den bürgerlichen Geschmack hat sich vollzogen. Eine Ausnahmeerscheinung bzw. gegenkulturelle Bewegung, die sich nicht nach dem Muster von Bourdieu erklären läßt, stellen die Agitproptruppen dar. In Verbindung mit Künstlern verschiedener Genres gelang ihnen eine politische Aussage, die auch musikalisch weit über das Niveau der Tendenzlieder hinausging und damit eine eigenständige musikalische Form annahm. In der Verbindung von Künstlern und Laien geschah musikalisch eine Annäherung unterschiedlicher ästhetischer Einstellungsmuster, die nicht nur Klassenschranken durchbrach, sondern

demokratischere Formen der Musikkultur zu entwickeln versuchte. Durch den Einbruch des Nationalsozialismus nahm diese musikalische Bewegung ein jähes Ende. Es bleibt zu analysieren, ob in der Bundesrepublik nach 1945 neue Wege in Richtung einer demokratischen Musikkultur beschrritten wurden.

Literatur

- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede, Frankfurt/M. 1982
- Bourdieu, Pierre, J.C. Passeron: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt, Frankfurt/M. 1973
- Dowe, Dieter: Die Arbeitersängerbewegung in Deutschland vor dem ersten Weltkrieg – eine Kulturbewegung im Vorfeld der Sozialdemokratie. In: Arbeiterkultur, hrsg. von G.A. Ritter, Hanstein 1979
- Das Argument, AS 5: Hanns Eisler, Berlin 1975
- Eisler, Hanns: Musik und Politik 1924 – 1948, München 1973
- Gramsci, Antonio: Marxismus und Literatur, Hamburg 1983
- Gramsci, Antonio: Philosophie der Praxis, Frankfurt/M. 1967
- Kaden, Werner: Die Entwicklung der Arbeitersängerbewegung im Gau Chemnitz des Deutschen Arbeitersängerbundes von den Anfängen bis 1933, Phil. Diss. Berlin DDR 1965
- Kaden, Werner: Ziele und Aufgaben des Laienmusizierens. In: Arbeiterklasse und Musik. Theoretische Positionen in der deutschen Arbeiterklasse zur Musikkultur vor 1945, Berlin DDR 1974
- Kaden, Werner: Instrumentales Laienmusizieren. In: Arbeiterklasse und Musik, Berlin 1974
- Lanunel, Inge: Kampfgefährte – Unser Lied, Berlin DDR 1978
- Reichel, Peter: Politische Kultur der Bundesrepublik, Opladen 1981
- Sozialistische Zeitschrift für Kunst und Gesellschaft 20/21, Hanns Eisler – Musik im Klassenkampf, Berlin 1973
- Weiss, Peter: Die Ästhetik des Widerstandes, Bd. 1-3, Frankfurt/M. 1975 -1981
- Zetkin, Clara: Über Literatur und Kunst, Berlin DDR, 1955

Dr. Erika Funk-Hennigs
Trakehner Weg 14
4403 Senden

Opportunisten? Zur Biographie führender Musikpädagogen in Zeiten politischer Umbrüche

ULRICH GÜNTHER

Hermann J. Kaiser (Hg.): Musikalische Erfahrung : Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. - Essen: Die Blaue Eule 1992. (Musikpädagogische Forschung. Band 13)

I

I.1

„Geschichte ist immer auch Gegenwart.“ Dieses Zitat von Helmut Segler¹ mag auch in seiner Umkehrung, in unserer Gegenwart stecke immer auch unsere Geschichte, manchem banal erscheinen; nicht zu leugnen ist, daß nur selten nach dieser Erkenntnis gehandelt wurde, auch - aber nicht nur - in unserem Fach. Man braucht sich nur daran zu erinnern, daß kein einziger im Dritten Reich tätiger „schrecklicher Jurist“ jemals zur Verantwortung gezogen worden ist.

Karl Rehberg hat im erinnernden Rückblick auf die Kestenbergs-Reform darauf hingewiesen, daß es „damals nicht darum (ging), ein fest umrissenes Programm zu realisieren. Die amtlichen Bestimmungen – Richtlinien, Stoffpläne und dergl. - hatten eine mehr sekundäre Bedeutung. Entscheidend sollte die Persönlichkeit des Musiklehrers sein, „eine Einheit, die alle Forderungen musikalischer Erziehung erfüllen sollte“, nämlich die Einheit von „Erzieher, Künstler und Wissenschaftler“, wie Kestenberg selber es formuliert hatte.²

Diesen Lehrertypus gab es aber nicht, er mußte erst noch ausgebildet, besser: herangebildet werden, und dazu brauchte die Reform geeignete Hochschullehrer. Kestenberg beschreibt in seiner Autobiographie³ ausführlich, wie und warum er beispielsweise Jöde und Martens, Moser und Preußner dafür ausgewählt hat (kein Wort dagegen über Kühn/Königsberg und E.J. Müller/Köln). Im Zentrum des Kestenbergschen Reform-

1 H. Segler: Musik und Erziehung - ein fataler Irrtum? In: Kleinen/Krützfeldt/Lemmermann (Hrsg.): Jahrbuch für Musiklehrer 1980/81, Lilienthal 1980, S. 142.

2 Rehberg: Zur Geschichte des Instituts für Kirchen- und Schulmusik an der Universität Königsberg/Pr. von 1924-1932. In: Musik des Ostens, 1977, Bd. 8, S.155-168 (S. 155 f.) - L. Kestenberg/W. Günther (Hrsg.): Prüfung, Ausbildung und Anstellung der Musiklehrer an den höheren Lehranstalten in Preußen, Berlin 2./1925, S. 6.

3 Kestenberg: Bewegte Zeiten, Wolfenbüttel/Zürich 1961

konzepts stand das Gymnasium und hier wiederum die völlig neue Art der Ausbildung von künftigen Gymnasial-Musiklehrern.⁴

Da aber der numerus clausus sehr niedrig angesetzt war, blieb die Anzahl der neuausgebildeten Musikstudienräte so gering, daß bis weit über das Ende des Zweiten Weltkriegs hinaus die alten Gesanglehrer - also ehemalige Volksschullehrer, die sich nach den Kretzschmar-Plänen weitergebildet hatten - den Ton angaben, allerdings nur selten im Sinne der neuen Richtlinien; denn von diesen fühlten sich die allermeisten dieser Gesanglehrer völlig überfordert.

Ein anderes Beispiel, diesmal aus der jüngsten Vergangenheit: Auch um 1970 wurde die Lehrerausbildung reformiert. So traten an die Stelle früherer Allroundlehrer für die Volksschule Fachlehrer, auch für Musik. Nur gab es für sie wegen der damals rapide sinkenden Schülerzahlen nun keine Stellen. Das bedeutete, daß der Musikunterricht (soweit er nicht sowieso ausfiel) weiterhin von Lehrern erteilt wurde, die als musisch ausgebildet Klassenlehrer auch dieses Fach unterrichteten. (Übrigens: Der letzte Jahrgang dieses Lehrertyps wird um das Jahr 2010 in den Ruhestand treten ...) Und dies alles, wohlgemerkt, vor dem allgemeinen politischen Hintergrund zweier Weltkriege: nach dem verlorenen Ersten und dem zusammengebrochenen Kaiserreich die im allgemeinen ungeliebte und angefeindete parlamentarische Demokratie, abgelöst von der von vielen begrüßten Diktatur, die in den Zweiten Weltkrieg mündete - mit den bekannten Folgen.

1.2

43 Jahre Bundesrepublik Deutschland (1992) - eine Zeitspanne fast so lang wie das wilhelminische Kaiserreich und sogar 27 Jahre länger als Weimarer Republik und Drittes Reich zusammen. Dennoch, wie unruhig waren diese vier Jahrzehnte im Rückblick, allein auf dem Gebiet der

4 Dazu ausführlich vom Vf.: Die Schulmusikerziehung von der Kestenbergs-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches, Neuwied/Berlin 1967; Musikerziehung im Dritten Reich. Ursachen, Folgen, Folgerungen. In: Musik und Bildung 1983, H. 11; Musikerziehung im Dritten Reich - Ursachen und Folgen. In: Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 1: Geschichte der Musikpädagogik, hrsg. von H.-Chr. Schmidt, Kassel 1986; 60 Jahre Musiklehrerausbildung im Spiegel ihrer Prüfungsordnungen - am Beispiel Preußens, des Deutschen Reiches und Niedersachsens. In: Zeitschrift für Musikpädagogik 1988, H. 45-47. - Ferner: J. Hodek: Musikpädagogische Bewegung zwischen Demokratie und Faschismus, Weinheim 1977; H. Hammel: Die Schulmusik in der Weimarer Republik, Stuttgart 1990.

Bildungs-, Schul- und Hochschulpolitik: 1953 Wiedereinführung des 13., 1962 Neueinführung des 9. Volksschuljahrs, 1972 Oberstufenreform und Einführung der Orientierungs- bzw. Förderstufe, und damit verbunden wurden Grund- und Hauptschule selbständige Institutionen; dem entsprach ab 1975 die Ausbildung zum Grund- und Hauptschullehrer, das heißt zugleich zum Fachlehrer, an wissenschaftlichen Hochschulen.

Gleichwohl waren die 40 Jahre davor, also die Zeitspanne von 1909 bis 1949, ungleich turbulenter:

- Kretzschmar-Reform: Ihre Realisierung verhinderte der Erste Weltkrieg; eine Folge war, daß weiterhin Volksschullehrer bis 1927 zu Gymnasial-Gesanglehrern weitergebildet wurden; sie unterrichteten bis Ende der 60er Jahre.
- Die Absolventenzahl der nach dem Ersten Weltkrieg neuausgebildeten (Musik-)Lehrer an Volks- und an höheren Schulen blieb, wie erwähnt, viel zu gering, um die Reform der 20er Jahre zu verwirklichen; daran änderte sich bis weit nach 1945 kaum etwas.
- 1937 wurden die letzten der insgesamt 28 Hochschulen für Lehrerbildung (HfL) eröffnet, 1939 die ersten schon wieder geschlossen; 1941 traten an ihre Stelle die Lehrerbildungsanstalten (LBA), vergleichbar mit den früheren Lehrerseminaren.
- Ab 1945 wurden Lehrer, ähnlich wie in den 20er Jahren, wieder an verschiedenen Hochschultypen ausgebildet: an Pädagogischen Hochschulen oder Akademien oder Instituten, an Instituten für Lehrerbildung oder Hochschulen für Erziehung oder Erziehungswissenschaftlichen Hochschulen - mit einem niedrigen n.c., verursacht durch den damals herrschenden *Lehrerüberschuß*, der in den 60er Jahren in *Lehrermangel* umschlug, so daß man sich gezwungen sah, nun wieder Hilfskräfte in Schnellkursen auszubilden.

Alle diese Fakten waren geradezu prädestiniert dafür, jede Reform zu lähmen, jede Veränderung zu verzögern oder gar zu verhindern. Dieser Trend wurde dadurch noch verstärkt, daß die Richtlinien aus der Reformzeit für den Musikunterricht (1925, 1927) bis Ende der 30er Jahre galten, die Prüfungsordnungen für Gymnasialmusiklehrer von 1922 bis 1940, die für Volksschullehrer von 1928 bis 1937, und die alten Musiklehrbücher wie das „Singbuch“ von „Frisch gesungen!“ von 1911 bis zur 98. Auflage 1941 - ähnlich die entsprechenden Verzögerungen nach 1945.

1.3

Lehrer waren (und sind) im allgemeinen rd. 40 Jahre lang im Amt, Hochschullehrer 20 bis 30, nicht selten länger. Dadurch war (und ist) auch in der Musiklehrausbildung für Kontinuität gesorgt, zumal wenn man sich klarmacht, daß der Ausbildungskanon bis in die jüngste Vergangenheit (und zum Teil bis heute) sehr viel dichter und konsequenter gehandhabt wurde, und zwar von Menschen und nicht abstrakt auf dem Papier.

Wie aber reagierten Hochschullehrer auf politisch-gesellschaftliche Veränderungen und Reformen, auf Brüche und Katastrophen? Dieser Frage bin ich anhand der Biographien von fünf ehemals maßgebenden Musikpädagogen nachgegangen, die in ihrer Mehrzahl schon vor 1933 und nach 1945 noch immer oder erneut als Hochschullehrer tätig waren:

Richard Münnich war Mitglied der Reichsschulkonferenz 1920, enger Mitarbeiter Kestenbergs, Autor der Richtlinien für den Gymnasial-Musikunterricht 1925, führender Reformers der Musikerziehung, (Mit-)Herausgeber der „Zeitschrift für Schulmusik“ (1928-34), Erfinder der Jale-Methode; fast 60 Jahre lang Hochschullehrer.

Walter Kühn kämpfte nach dem Ersten Weltkrieg für die Verwirklichung der Kretzschmar-Reform: als Gründer und Vorsitzender des Verbandes der Gymnasialgesanglehrer und dessen Zeitschrift „Die Musikerziehung“ (1924-33), als Gründer eines musikpädagogischen Forschungsinstituts und als Hochschullehrer.

Fritz Jöde hoffte als Hochschullehrer, mit Hilfe der Ideen und Praktiken der Jugendmusikbewegung die neue Ausbildung der Gymnasialmusiklehrer nachhaltig beeinflussen zu können.

Hans Joachim Moser übte als Direktor der wichtigsten preußischen Ausbildungsstätte für künftige Musikstudienräte 1927-33 großen Einfluß aus.

Michael Alt ist vor allem nach 1950 bekanntgeworden, war aber schon vor 1945 und sogar schon vor 1933 hervorgetreten.

Ich beginne mit Fritz Jöde (1887-1970), weil über ihn als bisher einzigem gründlich recherchiert und nachgedacht worden ist, insbesondere auf einem Symposium 1988. Dessen Dokumentation offenbart die ganze Problematik, die K.-I.-I. Reinfandt am Schluß seines Beitrags mit Jödes „politischer Ahnungslosigkeit“ umriß.⁵ Dazu später mehr. Hier nur soviel: 1913 gab Jöde, damals 26, zum 100. Gedenktag der Befreiungskriege eine Sammlung von Kriegsliedern heraus in der Hoffnung, „daß sich auch durch das Lied ein Hoch von Begeisterung (für den Krieg - UG) zu uns herüberrette“; 1914 erschien dann die Kriegslieder-Sammlung „Jeder Schuß ein Russ, jeder Stoß ein Franzos“, Heinz Lemmermann hat unter der Überschrift „Lieder und 'der Rausch des Tötens““ diese Sammlungen uns wieder vor Augen geführt, darunter auch plattdeutsche Kriegslieder von 1915, die Jöde 1942 erneut veröffentlichte.⁶ 1923 war dann für ihn Musik ein „Gottesname“, während er im Nationalsozialismus und in der Hitler-Jugend die Ziele der Jugendmusikbewegung erreicht und im „Neuen Reich“ den Kern seiner Konzeption gewährleistet sah, da mit dem „Eintritt in die Jugend unseres Führers“ die Kräfte des Kindes „dem völkischen Leben“ dienstbar gemacht werden, so Jöde 1944.⁷ In der Nachkriegszeit ab 1945, Jödes vierter Epoche, klang es dann wieder anders: zwar (wieder oder noch immer) jugendbewegt, jetzt aber demokratisch und international: - Eine bemerkenswerte Biographie.

2.2

Einer der erbittertsten Gegner der Jugendmusikbewegung und besonders Jödes war Walter Kühn (1883-1963)⁸, wie Jöde ein ehemaliger Volksschullehrer, der sich zum Gymnasialgesanglehrer weitergebildet hatte und seine Aufgabe darin sah, die Reform seines Lehrers Kretz-

5 K.-H. Reinfandt: Fritz Jödes Wirken während der Zeit des Dritten Reiches. In: H. Krützfeldt-Junker (Hrsg.): Fritz Jöde – ein Beitrag zur Geschichte der Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts, Regensburg 1988, S. 102 ff. S. 112).

6 H. Lemmermann: Kriegserziehung im Kaiserreich (2 Bde), Lilienthal 1984.

7 F. Jöde: Die Musik im Kindesalter. In: W. Stumme (Hrsg.): Musik im Volk, Berlin 2./1944, S. 79-92.

8 Vgl. W. Martin: Studien zur Musikpädagogik der Weimarer Republik, Mainz 1982.

schmar nun zu vollenden: durch Gründung eines Seminars für Schulgesang (1913), eines musikpädagogischen Forschungsinstituts (1922) und der Zeitschrift „Die Musikerziehung“ (1924), des Organs des von ihm geleiteten „Verbandes akademisch gebildeter Musiklehrer an höheren Lehranstalten“. Diesem Verband gehörten die meisten amtierenden Gesanglehrer an, die - wie schon angedeutet - in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts den Hauptanteil der Gymnasialmusiklehrer bildeten. Kühn sah seine Chancen auch im Rahmen der Kestenberg-Reform, auch wenn er diese immer stärker bekämpfte - vor allem als Kestenberg selbst ihm einen nebenamtlichen Lehrauftrag für Musikerziehung am Königsberger Universitätsinstitut für Kirchen- und Schulmusik erteilt hatte und ihm zugleich dessen Leitung übertrug. Im Hauptamt unterrichtete Kühn als Musikstudienrat an einem Gymnasium. Ehemalige Studenten von ihm beurteilten den Lehrer Kühn als „schwierigen Charakter“, als humorlos, konservativ, den Ideen und Praktiken des 19. Jahrhunderts verpflichteter Methodiker - also als das Gegenteil dessen, was er als Hochschullehrer vertrat.⁹ Wie Kühn selbst sich sah, zeigt eine von ihm formulierte Mitteilung, die er 1931 in seiner Zeitschrift veröffentlichte:

„Das Institut für Kirchen- und Schulmusik der Universität Königsberg (Pr.) ist vor kurzem von dem Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung als Vorbereitungsstätte für Studienräte mit den Hauptfächern Musik anerkannt worden, nachdem der Aufbau und Ausbau, der im Laufe der letzten drei Jahre unter Leitung und nach den Ideen des zu diesem Zweck nach Königsberg (Pr.) berufenen führenden deutschen Musikpädagogen Walter Kühn erfolgte, jetzt abgeschlossen ist ... Königsberg (Pr.) besitzt damit eine Musikausbildungsstätte im Range einer Hochschule.“¹⁰

Schon 1930 war es Kühn opportun erschienen, in die SPD einzutreten; sein Antrag lautete:

„Als neuzeitlicher Musikpädagoge ohnehin fortschrittlich gerichtet, habe ich bei der jetzigen politischen Lage eingesehen, daß ein immer engerer Zusammenschluß aller staatsbejahenden Persönlichkeiten notwendig ist. Aus diesem Grunde bitte ich, als Mitglied in Ihre Partei eingetragen zu werden ...“¹¹

9 K. Rehberg; Walter Kühn (masch.-schr., unveröff.).

10 Die Musikerziehung 1931, H. 11; s.a. 41. 12, S. 243 f.

11 Zeitschrift für Schulmusik (ZfS) 1933, 14. 2.

Als Kühn jedoch 1932 wegen Unregelmäßigkeiten bei der Institutsleitung die Entlassung drohte, versuchte er indirekt, seinen Parteigenossen Kestenberg unter Druck zu setzen. Als er dennoch entlassen wurde, verließ er die SPD wieder und bildete sich nun bei Behörden an, die von NSDAP-Anhängern geleitet wurden, und zwar mit seiner im Selbstverlag erschienenen Broschüre „Die deutsche Tonkunst im Aufbau der deutschen Kultur“, worin er vor allem seine eigenen Verdienste darum hervorhob:

„Mit dieser Schrift nehme ich meinen alten Kampf wieder auf, den ich jahrelang für die deutsche Sache in der Musik geführt habe ... ich kämpfe für die heiligsten Güter, die das deutsche Volk hervorgebracht hat ... vor allem für eine deutsche Zukunft ... Seit Begründung der von mir bis heute geleiteten Zeitschrift „Die Musikerziehung“ (gegr. 1924) stand ich bis zum Jahre 1927 im Kampf um die deutsche Kultur in vorderster Linie. In einigen entscheidenden und bedeutsamen deutschen Kulturangelegenheiten war ich Wortführer der Bewegung ... Erst vom Jahre 1928 an ergab es sich, daß ich schließlich allein stand in diesem Kampf und von der Gegenseite zum Schweigen gebracht wurde ...“ (Vorwort)

Dieser Vorstoß Kühns blieb ohne Resonanz, er wurde sogar von führenden NS-Politikern sehr kritisch-ablehnend rezensiert. Nachdem 1933 auch die Zeitschrift „Die Musikerziehung“ eingestellt worden war, war bis 1939, als Kühns vor NS-Ideologie geradezu tiefendes Buch „Führung zur Musik“ erschien, von ihm nichts zu vernehmen. Soweit bekannt, wird er nach 1945 nur ein einziges Mal erwähnt: 1958 in „Musica“ (S. 532) mit dem Hinweis, er sei als Leiter des Musikpädagogischen Forschungsinstituts der Musikhochschule Halle vorgesehen. Fünf Jahre später starb Kühn, 80jährig.

2.3

Richard Münnich (1877-1970) war, obwohl pädagogischer Autodidakt, einer der wichtigsten Mitarbeiter Kestenbergs bei der Schulmusikreform der 20er Jahre. Münnich war Gymnasialgesangslehrer, Gründer und Vorsitzender des seinerzeit bedeutenden Verbandes der Musiklehrer an höheren Schulen und Herausgeber von dessen „Monatsschrift für Schulgessangpflege“. Ganz entscheidend aber waren seine Autorschaft des neuen Lehrplans für den Gymnasialmusikunterricht von 1925, den er –

nach eigener Aussage – „allein“ zu verantworten“ hatte¹², sowie seine Tätigkeit als Mitherausgeber des damals am weitesten verbreiteten Musiklehrwerks „Frisch gesungen!“ (und dessen Nachfolgers „Deutsche Musik in der Höheren Schule“, ab 1941) und der „Zeitschrift für Schulumusik“, die sich als Schrittmacherin der Reform verstand, schließlich als Hochschullehrer an der Berliner Akademie für Kirchen- und Schulmusik.

Münnich kämpfte unermüdlich für „seine Reform“; deshalb war er so enttäuscht, daß sie so langsam vorankam, und schließlich verbittert, als sie infolge der Wirtschaftskrise zu scheitern drohte. So schrieb er 1931, „Die Ausbildung der Musikreferendare“ sei, im Hinblick auf manche Vorschriften, „undurchführbar“; hinzu komme die allgemein schwierige Lage des neuen Fachs Musik: Assessoren würden nicht eingestellt, Studienratsstellen gestrichen, Schulen zusammengelegt, Stunden gekürzt:

„Mit anderen Worten: unsere jungen Leute wissen heute ... überhaupt nicht mehr, worauf sie sich im Vorbereitungsdienst eigentlich vorbereiten. Sie wissen nicht mehr, wofür sie arbeiten; sie wissen oft nicht einmal, wofür sie hungern.“¹³

Diese Klagen und Anklagen verschärfen sich und richteten sich gegen die „kulturfeindliche Notverordnung“, aber auch gegen Kestenbergs, der nicht hielt, was er versprochen habe. Im Dezember 1932, als sich – wie allgemein in Politik und Gesellschaft so auch im Fach Musik in Schule und Hochschule - die Lage immer mehr zugespitzt hatte und eine Katastrophe drohte, stellte Münnich fest:

„Die von Monat zu Monat, von Woche zu Woche, fast von Tag zu Tag mit immer ernsterem Ernst nach Lösung drängende Spannung in unserem öffentlichen Leben zwingt jedem, der heute Arbeit hat, die Frage nach der Zukunft dieser Arbeit auf: nach ihrer Sicherung und ihrer Sinn-Erfüllung.“ Die Aufgabe sei daher, „den Nachwuchs in die Gemeinschaft hineinzuerziehen, auf daß sie sich lebendig erhalte.“¹⁴

1933 ging der Kampf um die Schulmusik-Reform weiter, jetzt immer häufiger unterstützt von Bekenntnissen zur „nationalen Revolution“ oder im „nationalsozialistischen Geist“. Münnich gehörte dazu nicht,

12 ZfS 1932, S. 224.

13 ZfS 1931, S. 181 f.

14 ZfS 1932, S. 221 f.

wohl aber zu einem Arbeitskreis - zusammen mit Martens und Moser -, der Ende 1933 „Anregungen zur Reform der Schulmusik“ vorlegte - im großen und ganzen eine komprimierte und handlichere Fassung der Richtlinien von 1925.¹⁵

1934 wurde Münnich alleiniger Herausgeber der „Zeitschrift für Schulmusik“, die „auf diese Weise im Sinne der neuen Ziele und Aufgaben unseres Volkes ihren Dienst erfüllen wird“. Er hatte vermutlich diese Aufgabe übernommen in der Hoffnung, die Reform, seine Reform, doch noch, aber nun unter womöglich günstigeren Bedingungen, zum Zuge kommen zu lassen. Aber das ging nicht ohne Anpassung und Konzessionen. Nun kamen auch neue, ideologisch getränkte Autoren zu Wort, und manche alten, wie Jöde oder Moser, sprachen jetzt die neue Sprache. Münnich hingegen handelte beispielsweise das Thema „Die nationale Revolution der Musik“¹⁶ - bei genauem Hinsehen - sehr kritisch ab, legte dann aber doch sein Amt als Herausgeber im Dezember 1934 nieder, nachdem er bereits ein Jahr zuvor, am 1.10.1933, im preußischen Berlin zwangspensioniert worden war. Allerdings wurde er schon 1935 als Professor an das Institut für Schulmusik der thüringischen Musikhochschule in Weimar berufen, wo er bis 1964 lehrte und sechs Jahre später, 93jährig, starb. Auf die Frage allerdings, warum er während seiner jahrzehntelangen Tätigkeit in Weimar kaum etwas veröffentlicht hat und die wenigen Veröffentlichungen rein musikwissenschaftlicher Natur waren - auf diese Frage weiß ich bisher keine Antwort.

2.4

Hans Joachim Moser (1889-1967), von Haus aus Sänger und Musikhistoriker, zeigte schon frühzeitig sein Interesse auch an der Schulmusik, wie sein sehr sachbezogener Vortrag „Organisatorische Reformen in der preußischen Schulmusik“ auf der 3. Schulmusikwoche 1924 in Breslau zeigt. (Damals war der 35jährige Moser noch Professor für Musikwissenschaft in Halle.) Dagegen ist sein Aufsatz über „Die Stellung der Musik im deutschen Geistesleben der Gegenwart“, der zwei Jahre später erschien¹⁷, mehr als kritisch: Nach einer positiven Würdigung des gerade verstorbenen Hermann Kretschmar und dessen - praktisch folgenlos

15 ZfS 1933, S. 169 f. (H. 12).

16 ZfS 1934, S. 57.

17 Halbmonatsschrift für Schulmusikpflege 1925/26, H. 13, S. 91 f.

gebliebenen - Reformen des Schulgesangs folgte eine Skizze der Reformpläne seit 1922. Der Aufsatz schloß mit der kritischen Mahnung,

„die möglichen Gefahren des neuen musikalischen Schulziels (liegen) auf der Hand“: ... „daß ein geschmäcklerischer Dilettantismus im schlechten Sinn der Jugend aufgeredet wird daß die an sich hübsch gedachte Theorie der 'Beschäftigungsschule' zu unnötigen Spielereien führt und den natürlichen Lernhunger der fachlich Begabten allmählich erschaffen läßt ... Es wird Sache des künftigen Obermusiklehrerstandes (wie die Musikstudienräte ursprünglich hießen - UG) sein, da fest die Zügel in der Hand zu behalten und etwaiger Abwegigkeit, jugendlicher Empfindelheit herzhafte entgegenzuwirken. Freilich, der verbrecherische pädagogische Wahnsinn, mit dem jüdisch-kommunistische Versuchsschulen jetzt den Lehrer zum Schuhputzer jener Flegel degradieren, wird's nicht schaffen, sondern nur ein Geschlecht hemmungsloser, anarchischer Nichtwisser heranzüchten; der Staat, der solches duldet, verdient voll die Prügel, die ihm von dieser Seite einst seine falsche Gutmütigkeit quittieren werden.“

1931 klang es dann ganz anders. In einem Aufsatz „Der Musiklehrer als soziale Erscheinung“, in dem Moser sich sehr sachlich mit den Antinomien Künstler und Dilettant, Fachwelt und Laientum sowie Musiklehrer und Schüler auseinandersetzte, lesen wir:

„Deshalb sollte der Musiklehrer immer bedenken, daß solchen Nichtfachleuten ein bloßes Weitergeben der eigenen, voreinst erhaltenen Fachausbildung grundsätzlich verkehrt ist ... Für ihn heißt ... das pädagogische Endziel 'Aufbau einer musikalischen Laienbildung'.“¹⁸

Kestenberg waren Mosers „Wendigkeit“ und „Vielschreiberei“¹⁹ wohlbekannt; dennoch hatte er ihn 1927 zum neuen Direktor der Berliner Akademie für Kirchen- und Schulmusik vorgeschlagen. In diesem Amt (und gleichzeitig als Honorarprofessor für Musikwissenschaft an der Universität) entfaltete Moser eine fast unheimliche Aktivität im Sinne der Schulmusikreform: auf Tagungen, in Vorträgen und Aufsätzen, vor allem in der „Zeitschrift für Schulmusik“, die ab 1928 von vier Akademielehrern herausgegeben wurde und sich als Vorkämpferin der Reform verstand. 1932, als die politisch-wirtschaftliche Katastrophe in

18 Die Musikpflege (MP) 1931/32, S. 3.

19 Kestenberg 1961 (s. Anm. 3), S. 58

Deutschland auf dem Höhepunkt war und auch die Schulmusik-Reform zu vernichten drohte, wurde Moser für zwei Jahre ihr Mitherausgeber. Diese Tätigkeit eröffnete er mit einem heftigen Angriff auf die staatliche Musikpolitik, wo der Kultusminister den Finanzminister in seiner Katastrophenpolitik noch übertreffe; denn nun gehe es nicht mehr nur um die Schulmusik, sondern um die Musik im geistigen Haushalt der Nation. Kestenberg als den verantwortlichen Ministerialrat begann man dagegen immer mehr zu ignorieren.

Dann aber kam Hitler, und schon im Mai-Heft 1933 der „Zeitschrift für Schulmusik“ jubelte Moser in seinem Aufsatz „Die Schulmusik im neuen Deutschland“, daß

„die nationale Revolution sich auf der ganzen Linie siegreich durchgesetzt hat, die deutsche Kriegs- und Vorkriegsflagge weht wieder von den Dächern unserer Akademien und Schulen, hell und freudig klingt in alten und neuen Liedern das Bekenntnis zum deutschen Volk und Reich von tausendjährig-eigenwüchsiger und scholentreuer Art ... Sieger sei das edelste, verschlossenste, das wahrhaft schöpferische Feuer Deutschlands. Zu dieser heiligen Altarflamme gilt es, die Jugend phrasenlos, schlicht, aber schürfend, spürend, ahnungsgewiß hinzuführen.“ (S. 65 f.)

Vermutlich hoffte Moser, der sich vor 1933 als führender Exponent der Kestenbergreform verstanden hatte, mit einem solchen opportunistische Engagement und Bekenntnis zur „neuen Zeit“ sein Direktorat zu behalten; er verlor es dennoch Ende 1933. Seine Versuche, Anschluß an das Dritte Reich zu finden, führten erst 1940 zum Erfolg, als er eine leitende Funktion im Reichspropagandaministerium erhielt.

Auch nach 1945 wieder als Hochschullehrer aktiv (1947 in Jena und Weimar, 1950-61 als Direktor des Berliner Städtischen Konservatoriums, ging Moser in seinem Festvortrag auf der 1. Bundeschulmusikwoche 1955 in Mainz - Thema: „Der Weg der deutschen Schulmusik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts“ - lediglich mit einem Satz auf die Zeit des Dritten Reiches ein: „Wieweit die Zeiträume der 30er Jahre fördernd oder hinderlich gewesen sind, mag als umstritten dahinstehen.“²⁰ Und in einem Handbuch-Beitrag zur „Geschichte der Schul-

²⁰ In: E. Kraus (Hrsg.): Musikerziehung in der Schule, Mainz 1956, S. 11-20 (S. 20).

musik“ (1962)²¹ blieb diese Zeit ganz und gar unerwähnt. Fünf Jahre später, 1967, starb Moser, 78jährig.

2.5

Michael Alt (1905-73) profilierte sich fachpolitisch schon als Examinand der Kölner Musikhochschule 1929 mit einer Ansprache anlässlich der Aufnahme der neuen Schulmusikstudenten, in der er sich gegen „technisches Spezialistentum“ in der Musik und gegen künstlerische Virtuosen in der Schule sowie für eine produktive Verbindung von „Schulmusik und Pädagogik“ einsetzte²² - ein wichtiges Kennzeichen der Alt-schen musikpädagogischen Position vor 1933 und nach 1945. Ein weiterer für ihn wichtiger Faktor war die Wissenschaft des Musikunterrichts, eine Folge davon die Gründung eines „Fachverbandes der Musikphilologen“ 1930 in Köln.²³ Alt wurde dessen Vorsitzender und gab die Verbandszeitschrift heraus. Wenige Tage vor Hitlers „Machtübernahme“ warnte Alt auf einer Verbandstagung, bei der es um die gefährdete Lage der Schulmusik ging, „in der Zeit der Revision aller kulturellen Maßnahmen der Nachkriegszeit die Reform der Schulmusik als weltanschauliches oder gar parteipolitisches Machwerk in Mißkredit zu bringen“²⁴

Aber schon im Juni 1933 sah Alt nun doch „Die Schulmusik im Wandel der Gegenwart“²⁵ und übte Kritik an der „Zerfaserung der volksgebundenen Kultursubstanz und damit der Volksgemeinschaft“, an der „Auflösung der verbindlichen kulturellen Lebensordnung durch den relativierenden Liberalismus“ sowie an der „Fiktion der 'Wertfreien' Wissenschaft“. Die neue Quelle auch der Erziehung sei die „konkrete (...) Volksgemeinschaft, in die man hineingeboren wird ... Nicht frei werden soll der Mensch, sondern gebunden werden an die Formen und Institutionen dieses natürlichen Lebenskreises ... Das Bildungsgut muß deshalb dem Schüler wieder verpflichtend und fordernd begegnen. Nicht mehr das Wollen des Schülers oder auch nur die Möglichkeit eines adäquaten Verstehens durch den Schüler darf Richtschnur der Erziehung sein ... Es

21 E. Valentin (Hrsg.): Handbuch der Schulmusik, Regensburg 1962, S. 9-51.

22 M. Alt: Schulmusik und Pädagogik. In: Nachrichten der Staatl. Hochschule für Musik in Köln, 2. Jg., Nr. 3, Nov. 1929, S. 59-63 (S. 61).

23 MP 1930/31, S. 29.

24 MP 1933/34, S. 29.

25 MP 1933/34, S. 84-86.

gibt keine Autonomie der Pädagogik mehr: Erziehung ist Dienerin der Volksgemeinschaft“, auch die Musikerziehung.

Diese ideologische Wende Alts hin zur „neuen Zeit“ findet sich in seiner Dissertation über eine psychologisch-empirische Untersuchung zum Musikhören Jugendlicher nicht, dagegen in immer stärkerem Maße in seinen Veröffentlichungen, so über „Die Musikerziehung in der deutschen Schule“ (1939)²⁶, worin Alt nun die „musische Übung“ preist und die „nationalsozialistische Volksgemeinschaft“, in der das echte Volkslied - anders als in der Jugendbewegung der Vor- und Nachkriegszeit – erst „seinen rechten Sinn erhalten“ habe: „So bindet das deutsche Lied, vor allem das Volkslied, die singenden Liedträger allemal aus innerer Notwendigkeit zur Gemeinschaft aneinander. Es entspricht also nur der dem deutschen Volksgesang immanenten Form, wenn der Nationalsozialismus ihn bewußt als Mittel der Gemeinschaftsbildung in der Erziehung einsetzt.“ Auch in seiner Bewerbung 1937 um die Musikdozentur an der Hochschule für Lehrerbildung in Oldenburg hatte Alt mit Hinweisen auf seine vielfältigen Aktivitäten in der Partei seit 1933 nicht gespart.

Nach 1945 war Alt, 1950-59 zunächst wieder Gymnasiallehrer, einer der wenigen Außenseiter, der gegen den musischen Strom schwamm, indem er den Musikunterricht auf das musikalische Kunstwerk gründete und seine Hauptaufgabe im Hören und Interpretieren sah. Das zeigen seine Schallplattenreihe „Musikkunde in Beispielen“ (1957 ff.) ebenso wie seine „Didaktik der Musik“ (1968), die er am Kunstwerk orientierte. Die wissenschaftliche Fundierung seiner Didaktik führte, fast zwangsläufig, zur musikpädagogischen Forschung, die Alt 1964 in der Bundesrepublik begründete. Damit leistete er einen entscheidenden Beitrag zum Selbstverständnis der Musikpädagogik als einer wissenschaftlichen Disziplin.

Eine kritische oder gar selbstkritische Auseinandersetzung mit seiner Position im Dritten Reich finden wir bei Alt allerdings nicht. So beginnt beispielsweise ein Beitrag über „Aufgaben der musikpädagogischen Forschung“ (1964) zwar mit einem historischen Rückblick, aber die Zeit von

26 Internationale Zeitschrift für Erziehung 1939, S. 325-337 (S. 327 f.; 329).

1933-45 bleibt ausgespart.“ - Alt wurde 1970 als Hochschullehrer in Dortmund emeritiert und starb, 68jährig, 1973.

3

Die Wende 1933 nach dem wirtschaftlichen Tief und dem politischen Chaos war für die meisten Menschen in Deutschland mit großer Erleichterung und Hoffnung verbunden. Es ging wieder aufwärts, Deutschland war, wie die Olympischen Spiele 1936 in Berlin zeigten, in der Welt wieder geachtet, es gab klare Perspektiven, auch in unserem Fach - so schien es jedenfalls. Während sich im (musik)pädagogischen Alltag in Schule und Hochschule kaum etwas änderte, maß man endlich „von oben“ der Musikerziehung die ersehnte Bedeutung bei: Sie wurde zum Kern der Musischen Erziehung und diese zum Kern der gesamten nationalsozialistischen Erziehungstheorie und -praxis.

Aber es gab mit der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten auch viele Verlierer. So war schon 1931 Richard Wicke, seit 1923 zuständiger Musikreferent im thüringischen Kultusministerium, mit 47 Jahren zwangspensioniert worden, nachdem dort die Nationalsozialisten die Regierung übernommen hatten. 1933 mußte der 37jährige Fritz Reuter sein Hochschullehramt in Leipzig nach einer Zwangspause mit einer Studienratsstelle in Dresden tauschen, und Georg Schüneman, als 49jähriger Direktor der Berliner Musikhochschule fristlos entlassen, wurde auf den Posten des Direktors der Musikinstrumentensammlung abgeschoben. Diese drei, die mit damals wegweisenden Arbeiten auch zur Musikpädagogik hervorgetreten waren, schwiegen während des Dritten Reiches hierzu und paßten sich nicht an.

Andere wie E.J. Müller, H. Martens, G. Götsch, J. Müller-Blattau, K. Ameln, F. Reusch, B. Iversen, W. Rein, F. Oberborbeck blieben in ihren Ämtern (oder bekamen ein neues) und paßten sich den neue politischen Verhältnissen an. Und einige wie R. Münnich, H.J. Moser oder F. Jöde blieben zunächst, wurden dann aber „beurlaubt“ (Jöde) oder zwangspensioniert (Moser, Münnich) oder wurden neu berufen (Münnich nach Weimar); Jöde und Moser versuchten, den Anschluß doch noch zu finden und dokumentierten dies auch in ihren Veröffentlichungen, während Münnich schwieg.

27 In: Die Pädagogische Hochschule. Struktur und Aufgaben, hrsg. von der PH Dortmund, Ratingen 1964, 5.378-396.

Man sieht, die Reaktionen auf die Ereignisse von 1933 und deren Folgen waren außerordentlich verschieden, wobei daran zu erinnern ist, daß auch im Dritten Reich niemand gezwungen war oder wurde, zu publizieren oder ein ihm angebotenes Amt, als Hochschullehrer oder Direktor, anzunehmen, und niemand hatte deswegen Nachteile zu befürchten. Die „politische Ahnungslosigkeit“, die Reinfandt Fritz Jöde zubilligt, dürfte, nach allem, was die Quellen aussagen, auch auf andere zutreffen. Hierhin gehört der Satz von Michael Landmann, den ich bei Karl Rehberg zitiert fand: „Hitler war schlicht ein negativer Pol, sonst wäre er nie zur Alleinherrschaft gelangt; seine Satanie bestand darin, daß er auch die guten Köpfe hypnotisierte und sie so in seine eigene Negativität hineinriß, „28

Mir scheint, daß bei vielen - darunter auch seinerzeit führenden Musikpädagogen - zur „politischen Ahnungslosigkeit“ persönlicher Ehrgeiz hinzukam (von Machtstreben ganz zu schweigen), um das eigene Konzept durchzusetzen und zu verwirklichen, zumindest über die Katastrophe zu Beginn der 30er Jahre hinüberzuretten in eine erhoffte „bessere Zeit“. Und das schien seit 1933 möglich, ja gewiß - sofern man mit den Wölfen heulte und das entsprechende Amt bekleidete. blieb man im Amt oder kam neu hinein, schwieg man still oder man stieß ins Horn der „neuen Zeit“. Wir sehen, von einem einheitlichen opportunistischen Verhalten kann nicht die Rede sein.

4

Die Frage ist nun: Betrifft diese Thematik wirklich nur die Vergangenheit? Keineswegs: Sie ist vielmehr brandaktuell. Das erfährt jeder, der Kontakt mit Menschen in den neuen Bundesländern hat, speziell mit Dozenten und Studenten, mit Lehrern und Schülern sowie mit Schulverwaltungs- und Ministerialbeamten. Solche Erfahrungen lassen mich immer eindringlicher und selbstkritischer fragen, ob es - auch um der Einheitlichkeit unseres Faches willen - genügt, wenn wir „Wessis“ in den ostdeutschen Ländern Vorträge halten, an Kolloquien teilnehmen, in Kommissionen mitarbeiten oder eine Gastprofessur übernehmen (mittwochs!) - oder wenn umgekehrt, Kollegen aus Ostdeutschland mit äh-

28 K. Rehberg: Von Zelter bis Kestenberg. In: HFM (Staat]. Hochschule für Musik und darst. Kunst Berlin) informiert. Nr. 2/1973, S. 15-26 (S. 24).

lichen Absichten in den Westen reisen. Ich meine, die Frage geht auch den AMPF etwas an; doch dazu später mehr.

Ich hatte den historischen Teil mit dem Hinweis abgeschlossen, daß von einem einheitlichen opportunistischen Verhalten jener fünf (und darüber hinaus aller anderen, von mir hier nicht ausgewählten) Musikpädagogen nicht gesprochen werden könne, so daß jeder „Fall“ anders liege und für sich beurteilt werden müsse. Hier ist Fingerspitzengefühl vonnöten; denn wer von uns weiß mit Sicherheit, wie er oder sie in gleicher oder ähnlicher Lage sich verhalten hätte? Und dabei sind wir in der Gegenwart, in unserer Gegenwart, konkret bei unserem Verhalten gegenüber den Menschen, die 40 Jahre lang in einem Staat gelebt haben, der sich in einer Weise von der alten Bundesrepublik unterschied, wie das wohl bis heute niemand in Ost und West so recht ermessen und sich vorstellen kann. Dabei geht es für uns speziell um Menschen, die in unserem Fach tätig sind. Hierzu ein paar Anmerkungen:

Der kürzlich verstorbene Leipziger Musikwissenschaftler Eberhard Klemm wies in einem Referat über „Probleme der Musikwissenschaft in der ehemaligen DDR“ vor dem Deutschen Musikrat 1990 darauf hin, daß die „Mauer mit all ihren Begleiterscheinungen (...) indirekt auch eine geistige Mauer zur Folge (hatte). Mit dem fehlenden internationalen Austausch gingen nicht selten auch die Herausforderungen und Maßstäbe verloren, Doppelte Energie war notwendig, um der sich dergestalt aufdrängenden Provinzialisierung und Mittelmäßigkeit zu widerstehen“. Und weiter: „Die administrativen Einschränkungen und Einmischungen waren verbunden mit einem weitaus komplizierteren und wohl auch folgenreicheren Aspekt, nämlich den inhaltlichen Defiziten, die sich aus der teils mittelbaren, teils auch direkten Bevormundung durch die die führende Rolle beanspruchende SED ergeben haben ... Es ist klar, daß all dies zu einer Lähmung der Forschung, ja zu einer Identitätskrise der Geisteswissenschaften überhaupt geführt hat.“ Der Führungsanspruch der SED habe sich aber vor allem auf die *personelle Zusammensetzung* der wissenschaftlichen Einrichtungen negativ ausgewirkt. Klemm bezeichnete denn auch „die personelle Zusammensetzung der wissenschaftlichen Einrichtungen der DDR“ als den „schwierigste(n) Aspekt der komplizierten Situation“. „Fast ohne Einschränkung galt bis zum Herbst 1989, daß alle Entscheidungen über Stellenbesetzungen, also auch über (...) wissenschaftliche Laufbahnen, der Billigung des Parteipap-

parates bedurfte. Damit hatte die Zugehörigkeit zur SED im Zweifelsfall den Vorrang vor fachlicher Kompetenz“ - von wenigen Ausnahmen abgesehen. Die Neugestaltung, vor allem ihr personeller Aspekt, so Klemm abschließend, bedürfe der Öffnung nach außen und der intensiven Kontakte zu anderen bundesdeutschen und internationalen Gremien und in der Unterstützung durch sie. Jedoch sei „eine verantwortungsbewußte Aufarbeitung der angedeuteten Probleme nur aus der Erfahrung der Betroffenen, sei es der Führenden, der ehemals Führenden, sei es auch deren Opfer, zu leisten ... Eine schwierige Herausforderung ...“²⁹

Das bedeutet dies alles für uns?

1. Ich höre in Ostdeutschland immer wieder: Wir wissen nicht, was wir tun sollen, und wenn wir endlich glauben, es zu wissen, fehlen uns Vorstellungen und Erfahrungen, es zu verwirklichen. So vor allem diejenigen, die nach neuen Ansätzen, Wegen und Zielen suchen. Gründe für diese Schwierigkeiten sind nicht nur immer noch nachwirkende fachliche Hierarchiestrukturen, sondern auch und vor allem fehlende gesetzliche Vorgaben für neue Studienordnungen sowie eine Mißachtung der Hochschulautonomie. Das schafft - neben den auch vorhandenen Chancen eines Neubeginns - bei vielen Unsicherheiten und Ängste, insbesondere durch die Ungewißheit, wer nun bleiben kann und wem die Entlassung droht. Vor diesem Hintergrund ist ein Nachdenken oder gar eine Diskussion darüber schwierig, ja kaum möglich, welche der vordem den ostdeutschen Hochschulen vorgegebenen Lehrinhalte auch weiterhin vermittelt werden können oder sogar sollten, auch um damit neue, andere Erfahrungen sammeln und mit den westlichen Erfahrungen vergleichen zu können, diese dabei möglicherweise zu bereichern oder auch kritisch in Frage zu stellen.
2. Wir sollten immer wieder nach Möglichkeiten suchen und Situationen schaffen, die jedem die Chance bieten, sich öffentlich zu seiner fachlichen Position zu bekennen und zu Fragen und Problemen unseres Faches (oder soll ich sagen: seines Faches?) Stellung zu nehmen: kritisch und selbstkritisch. Und wir sollten dazu ermuntern, sich der fachlichen (und nicht einer auf die Person bezogenen) Kritik zu stellen.

29 E. Klemm: Probleme der Musikwissenschaft in der ehemaligen DDR. In: Musikforum. Referate und Informationen des Deutschen Musikrates, 74/1991, S. 4-7.

3. Wir Westdeutschen müssen uns klarmachen, daß in den neuen Ländern nicht nur Lehrer und Hochschullehrer, sondern auch Schüler und deren Eltern jahrzehntlang in einer völlig anderen Welt als wir gelebt haben - mit ganz anderen Erwartungen und Vorstellungen, Denkweisen, Maßstäben und Kategorien. Deshalb helfen im ostdeutschen Alltag weder unsere Erfahrungen und Vorschläge in Form von Didaktiken noch unsere Lehrbücher und Materialien umstandslos weiter; denn die haben sich über Jahrzehnte schrittweise und dialektisch herausgebildet in *unserem* Umfeld, unter *unseren* Bedingungen, viele in Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Schule, deren Strukturen nun auch in den ostdeutschen Ländern gleichsam über Nacht eingeführt werden oder schon wurden, ohne daß die dort Tätigen über irgendwelche Erfahrungen damit verfügen (können). Diese zu gewinnen, braucht Zeit, viel Zeit und viel Geduld sowie eine breit angelegte und permanente Lehrerfortbildung.
4. Alles dies sollte *gemeinsam* geschehen und organisiert werden: in gemischten Arbeitsgruppen, so auch bei der Aufarbeitung einer vorerst spezifisch ostdeutschen Didaktik (oder auch mehreren zur alternativen Erprobung) sowie bei der Aufarbeitung der Fachgeschichte seit 1933, die dazu beitragen kann, die *heutige* Lage besser zu verstehen und zu bewältigen,
5. Die schwierige Situation bietet aber auch uns Westdeutschen eine große Chance: nämlich durch die Kritik ostdeutscher Kollegen zu erfahren, welche Möglichkeiten diese sehen, wie wir Westdeutschen aus unserer doch keineswegs kleinen und unbedeutenden Misere unseres Fachs herausfinden könnten; denn wer im System steckt, ist unfähig, es kritisch zu beurteilen. Das gilt für beide Seiten, und da könnten wir uns wechselseitig helfen - so wie ein Beitrag des Brandenburgischen Justizministers Hans Harald Bräutigam in der ZEIT vom 12.9.91 die Überschrift trug: „Wider westliche Heuchelei“ und die Unterüberschrift: „Bei aller berechtigten Kritik sollten wir die Selbstprüfung nicht vergessen“.
6. Mir scheint, daß die in der Satzung des AMPF vorgesehenen gemeinsamen Arbeitsgruppen, die - wegen fehlender Finanzen - leider nur eine kurze Lebensdauer hatten, revitalisiert werden sollten, eine spannende und lohnende Aufgabe für den Vorstand, die auch die Lösung des Finanzierungsproblems umfaßt. Eine solche gemein-

same Aufgabe könnte auch dazu beitragen, die Arbeit des AMPF über seine eigenen Mitglieder hinaus in der Öffentlichkeit bekanntzumachen, wie es vor zwei Jahren Hans Günther Bastian gefordert hat. Es könnte darüber hinaus die Basis dessen werden, was er eine offensive Forschungspolitik genannt hat, die allen dient: dem Musikunterricht und der Musiklehrerausbildung in Ost und in West, genauer: den Menschen, die sie betreiben und damit zu tun haben.

7. Abschließend ein Ausspruch von Manns Sperber, dem von Hitler und Stalin verfolgten Schriftsteller, der 1960 bei einer Reise durch Westdeutschland sagte: „Ich werde außer den Henkersknechten selber, außer den direkt Schuldigen, niemandem vorwerfen, daß er sich in der Vergangenheit geirrt und verirrt hat. Was ich allerdings von den deutschen Intellektuellen verlange, ist, daß sie nicht einfach mit Schweigen ihre Vergangenheit zudecken?“³⁰

Prof. Dr. Ulrich Günther
Husbrok 4
W-2900 Oldenburg

30 Zitiert von J. Fuchs: Landschaften der Lüge. In: Der Spiegel, Nr. 47/1991, S. 284 ff.

Zur Aktualität Eberhard Preußners

HEIDE HAMMEL

Hermann J. Kaiser (Hg.): Musikalische Erfahrung : Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. - Essen: Die Blaue Eule 1992. (Musikpädagogische Forschung. Band 13)

Überlegungen zur Aktualität Eberhard Preußners, geb. 1899 in Stolp (Pommern) und 1964 als Präsident der Salzburger Musikhochschule „Mozarteum“ gestorben, drängen sich beim Vergleich seines Schrifttums mit neueren Theorien der Musikpädagogik auf (Anm.). Preußners Schriften umfassen musiksoziologische, musikhistorische, musikwissenschaftliche, musikpolitische und musikpädagogische Themenbereiche, die sich, von Einzelbeiträgen abgesehen, auf Untersuchungen über die soziale Funktion der Musik konzentrieren. Erkenntnisse über Zusammenhänge zwischen Musik und Gesellschaft sowie nach 1945 vorrangig über Musik und Individuum waren für ihn Grundlagen der „Ideen der Musikerziehung“, die er in der Weimarer Republik in „Allgemeine Pädagogik und Musikpädagogik“, 1959, und in der Nachkriegszeit in „Allgemeine Musikerziehung“, 1929, am ausführlichsten formuliert hat.

Preußners „Ideen“, von denen er jeweils organisatorische, pädagogische, lernpsychologische und didaktische „Verwirklichungen“ ableitet, treffen sich in der Argumentation und in inhaltlichen Folgerungen mit vielen neueren Theorien und didaktischen Modellen, wie an einigen Beispielen gezeigt werden soll.

Der ideologische Überbau der Sozialpädagogik Preußners, der in der Weimarer Republik, beeinflusst von der Jugendmusikbewegung, die Musikerziehung in den Dienst einer Erziehung zur ethisch-sittlichen Gemeinschaft mit dem Ziel der Überwindung von Klassengegensätzen stellt, erscheint ebenso überholt wie seine an einer Fülle historischer Modelle von Platon bis Pestalozzi orientierte idealistisch-humanistische Vorstellung der Nachkriegszeit. Seine ideologischen Bindungen erlauben jedoch, ihn als typischen Theoretiker der sogenannten Musischen Bildung einzuordnen, wobei seine Vorschläge zur „Verwirklichung der Ideen“ diese Einordnung bestätigen. Die Behauptung einer Aktualität Preußners beinhaltet somit die Behauptung einer Tendenz der Restauration der Musischen Bildung heute.

Der Versuch, die Anschauungen Preußners mit heutigen Vorstellungen in Bezug zu setzen, kann hier nur in Andeutungen vorgenommen werden. Er bedingt eine Literatur-Auswahl, die keinen Anspruch auf

Vollständigkeit erheben kann und zugunsten des Nachweises einer allgemeinen Tendenz auf Differenzierungen verzichten muß.

Dem Konglomerat von Ideen und zeitbedingten Modifizierungen der Musischen Bildung steht heute ein Konglomerat kurz- oder längerfristig formulierter Theorien gegenüber, bekannt unter Schlagworten wie Lernzielorientierung, Handlungsorientierung, didaktische Interpretation, polyästhetische Erziehung, Schülerorientierung, Produktorientierung usw. Trotz der für den praktischen Musikerzieher kaum mehr zu überschaubaren Vielfalt - Heinz Lemmermann spricht von „Innovationsfetischismus“ ((7), 10) - zeigen sich doch allgemein Rückgriffe auf eine Emotionalisierung des Musikunterrichts, die u.a. von Wilfried Gruhn bedauert werden. Ausgehend von Julius Langbehn's Buch „Rembrandt als Erzieher“, 1890, das die kunstpädagogische Bewegung in Gang brachte, sieht Gruhn die Gefahr eines „hundertjährigen Kalenders der Musikpädagogik“:

„Und heute, 100 Jahre danach, begegnen uns wieder ähnlich klingende Töne, die vor Wissenschaft warnen, Innerlichkeit preisen, das Gemüt durch Aktivität befriedigen wollen. Ob opportunistische Anpassung oder postmoderner Pragmatismus - die Zeiten und Zeichen stehen nicht gut für die Wissenschaft, nicht für die pädagogische und erst recht nicht für die musikpädagogische“ ((6), 395).

Die Gründe des gegenwärtigen, vehementen Bemühens um eine Neubestimmung der Schulmusik sind vielfältig. Wesentlich erscheint die Suche nach Legitimation des Musikunterrichts in der von Massenmedien überschwemmten Gesellschaft und innerhalb eines Schulsystems, das den Forderungen der Demokratisierung und Emanzipation gerecht werden soll, doch primär der Ausbildung dient. Hinzu kommen Einsichten über die mögliche Wirkungslosigkeit der traditionellen Kunsterziehung. Preußner, und vor ihm Leo Kestenberg, Fritz Jöde u.a. standen unter vergleichbaren Rechtfertigungsbedingungen, die eine Beurteilung der gesellschaftlichen Strömungen zur Voraussetzung einer Funktionalisierung des Musikunterrichts machten. Getragen von der Ablehnung realistischer Bedingungen des Industriezeitalters und des Pluralismus, erkennt Preußner „den Ruf gegen den Intellektualismus, gegen die Verwissenschaftlichung, gegen den Historismus“ ((8), 8) und leitet davon die wesentliche Aufgabe des Musikunterrichts ab: „die Pflege des Gemüts- und Seelenlebens, die Weckung der Phantasiekräfte“ ((8), 8). Durch Selbsttun soll das musikalische Erleben auch zum „Lösen und Freima-

chen seelischer Spannungen beitragen“, denen der Schüler in seiner Umwelt ausgesetzt ist ((8), 20).

In der Beurteilung gegenwärtiger Bedingungen und deren Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche gleichen die hier auf Stichworte reduzierten Diagnosen den Feststellungen Eberhard Preußners: Bernhard Binkowski stellt „Entmenschlichung ... Entpersonalisierung ... um sich greifende Gefühlsarmut ... Deformation und Verkümmern des affektiven Bereiches“ fest ((3), 177), Hans Bäßler bedauert „den Verlust erlebter Beziehung beim Kind ... und die entsinnlichte Persönlichkeit“ ((2), 743), Karl Heinrich Ehrenforth spricht von einem „ethischen Defizit“ ((5), 189), und Wolfgang Suppan diagnostiziert „psychische Defekte“ ((14), 201).

War bei Preußner die Weckung der schöpferischen Kräfte vor der NS-Zeit zielgerichtet auf ein neues Gemeinschaftsbewußtsein und nach 1945 auf eine sittlich-humane Persönlichkeitsbildung, läßt sich aus der Festlegung von Defiziten heute eine Rechtfertigung der Musikerziehung eher als Musiktherapie ablesen. Der gegen die Kestenberg-Reform und die Jugendmusikbewegung oft erhobene Vorwurf, das Sein durch das Bewußtsein ändern zu wollen, scheint unter wenig veränderten Vorzeichen außer Kraft gesetzt.

Unterstützung findet die Absicht der Therapie in vielen Bereichen der Humanwissenschaft. Dies läßt sich u.a. aus der von Ehrenforth herausgegebenen Beitragssammlung „Humanität-Musik-Erziehung“ (4), aus Wolfgang Suppans Buch „Der musizierende Mensch - eine Anthropologie der Musik“ (13) und vielen Beiträgen zum handlungsorientierten Unterricht erkennen.

Ehrenforth's Sammlung enthält neben Aufsätzen von Musikpädagogen viele Beiträge konservativ-christlicher Professoren verschiedener Disziplinen, aus denen sich Erwartungen an die „neue“ Musikerziehung ergeben. Ehrenforth selbst formuliert in seinem Aufsatz „Musik als Lebenshilfe“ (5) diese Erwartungen als „Ruf nach mehr 'muischer Erziehung', nach mehr 'Kreativität', nach 'handlungsorientiertem Musikunterricht'“ ((5), 186/187). Er verwirft zwar eine erneute Orientierung am Erziehungsideal des idealistischen Humanismus des 19. Jahrhunderts, die Preußner in der Nachkriegszeit vertrat, doch scheinen ihm Fragestellungen nach der Sinnhaftigkeit, die hinter der Muischen Erziehung stehen würden, nicht überholt:

„Wenn es stimmt, daß sich dieses Fragen auf eine seelische Tiefenschicht des Menschen berufen und begründen kann, die etwas weiß vom Zusammenhang zwischen den Künsten und dem Humanum, dann stellt sich jederzeit das Problem neu“ ((5), 185).

Die von Preußner behauptete human-musikalische „Uranlage“ des Menschen ((10), 47) wird von Ehrenforth, wenn auch vorsichtiger formuliert, letzten Endes bestätigt. Definiert Preußner die „Sendung der Kunst“ als Bezogenheit „auf die Natur des Menschen“ ((9), 283), verlangt Ehrenforth vom Kunstwerk „den Charakter der Mit-Teilung“, den er der neueren Musik seit Arnold Schönberg abspricht ((5), 200). Vorrang erhält somit auch bei Ehrenforth die Musik der klassischen Epoche, wobei er besonders in Mozarts Werken „das unergründliche Geheimnis des Geglückt-Glückspendenden „ ((5), 200) erkennt. Auch der von Preußner immer wieder hervorgehobene Offenbarungscharakter des Kunstwerkes findet bei Ehrenforth Bestätigung, wenn er von Musik allgemein behauptet,

„daß (diese) gerade in unserer Welt des rational gesteuerten Systems und des Fragens nach mehr Sinnhaftigkeit zum Signum einer helleren Welt des nicht entfremdeten Lebens, zum Trost, ja zur Hoffnung geworden ist“ ((5), 200).

Die Annahme einer engen Beziehung zwischen Musik und Religion, die Preußner vertritt, läßt sich auch bei Ehrenforth finden, der jedoch anthropologische Aspekte stärker hervorhebt. Für den „Regenbogen der Versöhnung“ und ein „Gestimmtsein“ des Menschen mit seiner Natur nennt er folgendes Beispiel:

„Der singende und tanzende Orfeo negro in den Slums von Rio durchbricht die Fesseln des von Menschen verschuldeten Elends: nicht mit Aufklärungspathos, nicht mit dem vorgehaltenen Spiegel, sondern eher singend und tanzend. Er entfacht den Sturm der Hoffnung, von der Menschen, auch die Verzweifelten unter den 'Herrschenden', leben, und welcher Musik so unnachahmlich ihre Stimme leihen kann“ ((5), 201).

Ausschließlich anthropologisch begründet Wolfgang Suppan die Beziehung zwischen Mensch und Musik (1984). Zum Nachweis einer biologisch-genetischen musikalischen Anlage des Menschen greift Suppan auf frühe Primitiv- und Hochkulturen zurück, auf Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie, der Medizin und der Verhaltensforschung, auch bei Tieren. Er kommt zum Ergebnis eines musikalischen Primärverhaltens,

das als sprachloses Kommunikationssystem durch die Ästhetisierung der Kunst unterdrückt wurde und sich in der jugendlichen Rock-Kultur neue Ventile suche. Wesentlich im Vergleich zu Preußners Theorien und Ehrenforths Feststellungen ist eine Folgerung Suppans, der von dem „Gebrauchsgegenstand“ Musik „Abbildhaftigkeit“ fordert:

„Was sie sagt, kann Musik nur sagen, wenn jemand die Aussage aufnimmt“ ((13), 177).

Daß dieses Aufnehmen außerhalb der intellektuellen Fähigkeiten des Menschen zu verstehen ist und eine Entwicklung der Aufnahmefähigkeit etwa durch Übung und Unterricht leugnet, geht aus einem Aufsatz Suppans hervor: „Musik und Schrift. Was kann und was soll Musikenotschrift (in der Pädagogik) leisten?“ (14). Notenschrift ist für Suppan „ein psychischer Zwang für den musizierenden Menschen heute“ ((14), 197). Sie und die Ästhetiklehre führen nach Suppans Meinung dazu, daß „die biologisch disponierte Mensch-Musik-Beziehung gestört wird“ ((14), 197). Im absoluten Kunstwerk, das seinen Gebrauchswert als „Regulativ von Emotionalem“, als „biologisch disponiertes Kommunikationsmedium“ verloren habe, sieht Suppan die Gefahr, daß es „entmenschlicht“:

„Sollen daraus, aus dieser Entwicklung in unserer Kultur, nicht soziale Schäden erwachsen und sollen Menschen nicht psychische Defekte erleiden - so müßte die Musikpädagogik künftig dafür offen sein, ihre einseitig schriftgebundenen Ausbildungsmethoden (weiter) in Frage zu stellen“ ((14), 201).

Auch Preußner spricht sich wiederholt gegen die Ästhetiklehren des 19. Jahrhunderts aus, ebenso - in Anlehnung an die Ideologie der Jugendmusikbewegung in der Weimarer Republik - gegen das bürgerliche Konzert. Er wehrt sich außerdem gegen die Wunschvorstellungen, „die Massen durch eine Musikbildung, die genau dem Vorbild der besitzenden Klassen glich, herauf zubilden“ ((8), 28). Verhaftet im organologischen Denken der 20er Jahre begründet auch er das musikalische Erlebnis biologistisch und redet der Organiklehre Fritz Jödes das Wort. Im Gegensatz zu Wolfgang Suppan formuliert er jedoch sowohl 1929 als auch 1959 einen Begriff der musikalischen Phantasie, der Gefühls- und Verstandeskräfte integriert. Suppans Vorstellungen gehen somit weit über das Anliegen der Musischen Bildung hinaus. Dahinter steht eine verschiedene Auffassung vom Bild des Jugendlichen und Menschen all-

gemein, der nach Preußners Überzeugung nach der Freiheit seiner geistig-sittlichen Existenz strebt, bei Suppan dagegen psychisch krank ist.

Beide treffen sich jedoch in dem Anspruch, der von der Mehrheit der heutigen Musikpädagogen geteilt wird, dem durch die Gesellschaft entfremdeten oder psychisch labilen jugendlichen Menschen alternative Wege zur Selbstverwirklichung zu öffnen oder ihn gar zu heilen. Der der Musischen Erziehung zum Vorwurf gemachte omnipotente Erziehungsanspruch auf den „ganzen Menschen“ ist damit heute erneut aktuell.

Viele Aspekte des handlungsorientierten Unterrichts bestätigen diesen Anspruch. Als theoretische Grundlage dieser Neuorientierung gilt das Buch von Hermann Rauhe und seinen Mitarbeitern, „Hören und Verstehen – Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts“ (11). Durch „gruppenunterrichtliche Verfahrensweisen“, durch „themenzentrierte interaktionelle Methode“ und durch „das Prinzip der Selbsterfahrung“ erhält hier die handelnde Aneignung und „das Gefühl des Entdeckens“ Vorrang ((11), 139):

„Es durchdringt den ganzen Menschen: Es ändert das Verhalten, die Einstellung, vielleicht sogar die Persönlichkeit des Lernenden“ ((11), 204).

Die Autoren des Buches berufen sich ausdrücklich auf den Musiktherapeuten Carl R. Rogers. Sie plädieren u.a. für eine voraussetzungslose, gruppenimprovisatorische Spielproduktion mit anschließender „Verbalisierung“ der dabei empfundenen Gefühle der Teilnehmer. Mit Preußner trifft sich die Betonung des Selbsttuns, das er von Prinzipien des Arbeitsunterrichts herleitet, doch lehnt er Gefühlsäußerungen mit dem Argument ab, es komme ausschließlich auf die Musik selbst an. Mag dieses Argument im Rahmen einer therapeutischen Musikpädagogik auch seine Gültigkeit verloren haben, bliebe der Einwand einer Überforderung der Ausdrucksfähigkeit der Beteiligten.

Unter Vorbehalt kann behauptet werden, daß der von Rauhe u.a. formulierte, handlungsorientierte Unterricht nicht nur Preußners Vorbehalte gegen das Spezialistentum vertritt, sondern insgesamt die der Musischen Erziehung vorgeworfene „falsche Glorifizierung des Laien“ (Hans Boettcher 1931).

Zwar bezweifelt Preußner in der Volksmusikerziehung eine Heraufbildung der Massen, doch im Bereich der Schulmusik ist sein musikalisches Erziehungsziel die Bildung des „Künstler-Dilettanten“, besonders nach 1945. Vergleichbar mit der modernen handelnden Aneignung ist

jedoch das von ihm geforderte methodische Prinzip: „Tätig sein in jedem Augenblick, das Tun am Denken, das Denken am Tun orientieren“ ((10), 27/28). Dieses Prinzip leitet er aus dem Modell der „Pädagogischen Provinz“ in Goethes „Wilhelm Meisters Wanderjahre“ ab und fordert es auch bei der Durchnahme künstlerischer Werke in der gymnasialen Oberstufe. Preußner würde sich heute dem Vorwurf einer falschen Zielgruppe aussetzen, wie aus einem Aufsatz Christoph Richters deutlich wird. In „Die Aufgabe des Lehrers in einer humanen Schule“ (12) kritisiert dieser:

„Die meisten Lehrpläne und die Lehrerausbildung rechnen noch immer zu sehr mit solchen Schülern, die von vornherein Interessierte und Kenner sind, die sich mit Musik professionell beschäftigen könnten und die bereits einen musikalischen Lebensraum ausgebildet haben“ ((12), 226).

Mögen auch die Lehrpläne und Ausbildungsstätten noch bei den genannten Zielgruppen verharren, so scheint sich doch in der Theorie des handlungsorientierten Unterrichts das Pendel in die umgekehrte Richtung bewegt zu haben, die sich wohl in enger Anlehnung an die von Suppan formulierte biologistisch disponierte Mensch-Musik-Beziehung befindet. Auf Lernziele und musikalische Unterrichtsinhalte wird zugunsten offener Prozesse und didaktischer Vermittlungsformen weitgehend verzichtet. Die Wahl solcher didaktischer Vermittlungsformen und -aspekte soll nicht nur nach interdisziplinären Aspekten erfolgen, sondern

„neben der auditiven auch visuelle, haptische, gestisch-taktile, motorische und sonstige Kommunikations- und Interaktionsebenen einschließen“ ((11), 198).

Die Überbetonung des musikalischen Primärverhaltens und der Zielgruppe des Laien haben erneut eine Auswahl von Musikbereichen zur Folge, die, seit den 50er Jahren besonders von Theodor W. Adorno angeregt, als „pädagogische Musik“ kritisiert wurde. Man mag Preußner und seiner Generation bei ihrer Forderung nach Musik, „die im Leben selbst wurzelt“, eine Fehleinschätzung der musikalischen Bedürfnisse vorwerfen, weil sie diese aus der musikalischen Jugendbewegung ableiten, doch stützt sich die neue „Gebrauchsmusik“ auf vergleichbare Argumente. Unter weitgehendem Verzicht auf musikalisch-ästhetische Kriterien und Erziehungsansprüche soll sie u.a. zur Kompensation gegenüber der massenmedialen Musik führen, deren Elemente sie aufgreift. Auf die Widersprüche dieser „Pseudoaktualität“ hat vor allem Sigrid

Abel-Struth hingewiesen (1). Eine Pseudoaktualität, die jeder Gebrauchsmusik angelastet werden kann, wurde bei der Überbetonung des Volksliedes auch der Musischen Erziehung mit dem Einwand der Manipulation zum Vorwurf gemacht.

Es bleibt insgesamt zu fragen, ob die Rechtfertigung des Musikunterrichts als „Regulativ des Emotionalen“ sich nicht erneut dem Vorwurf einer Flucht in die Idylle aussetzt und zudem den Musiklehrer als Therapeuten überfordert. Auffallend ist in diesem Zusammenhang der aktualisierte Ruf nach der „Lehrerpersönlichkeit“, dem auch in Zeiten der Musischen Bildung die Diskrepanz zwischen „Idee“ und Wirklichkeit angelastet wurde. Sollte Sigrid Abel-Struth recht behalten?

„Der künstlerisch-fachlich engagierte Musiklehrer erscheint als musikpädagogisches Fossil“ ((1), 482).

Anmerkung: Die Verfasserin arbeitet an einer Monographie über Eberhard Preußner im Rahmen der Reihe „Bedeutende Musikpädagogen“, hrsg. von Günther Batet und Helmut Hopf (nach dessen Tod neben G. Batet weitergeführt von Siegmund Helms). Mössler-Verlag, Wolfenbüttel und Zürich seit 1988

Literatur

- (1) Sigrid Abel-Struth: Massenmedien und Musikpädagogik. Versuche und Versuchungen, in: Musik und Bildung 1986, S. 481-484 und S. 493 f
- (2) Hans Bäßler: Tendenzen des Humanen als Aufgabe der Schule, in: Musik und Bildung 1987, S. 742 f und S. 748 f
- (3) Bernhard Binkowski: Musik und Individuum, in: Musik und Bildung 1987, S. 177 f
- (4) Karl Heinrich Ehrenforth (Hrsg.): Humanität - Musik - Erziehung, Mainz 1981
- (5) Karl Heinrich Ehrenforth: Musik als Lebenshilfe? Die Ästhetik der Entfremdung als Problem einer säkularisierten Musikerziehung, in: Musik-Humanität-Erziehung, hrsg. von Karl Heinrich Ehrenforth, Mainz 1981, S. 183-202
- (6) Wilfried Gruhn: Standpunkt - Wissenschaftliche Lehrkunst, in: Musik und Bildung 1990, S. 395
- (7) Heinz Lemmermann: Musikunterricht. Hinweise-Bemerkungen-Erfahrungen-Anregungen. Bad Heilbrunn, 3. verb. Auflage 1984
- (8) Eberhard Preußner: Allgemeine Pädagogik und Musikpädagogik, Leipzig 1929
- (9) Eberhard Preußner: Die Sendung der Kunst im Leben der Gegenwart, in: Musik im Unterricht 1954, S. 249 f und S. 283 ff
- (10) Eberhard Preußner: Allgemeine Musikerziehung, Heidelberg 1959

- (11) Hermann Rauhe, Hans-Peter Reinecke, Wilfried Ribke: Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Unterrichts, München 1975
- (12) Christoph Richter: Die Aufgabe des Lehrers in einer humanen Schule. Der Lehrer als humane Instanz – Beispiel: Musiklehrer, in: Musik-Humanität-Erziehung, hrsg von Karl Heinrich Ehrenforth, Mainz 1981, S. 203-226
- (13) Wolfgang Suppan: Der musizierende Mensch. Eine Anthropologie der Musik, Mainz 1984
- (14) Wolfgang Suppan: Musik und Schrift. Was kann Musiknotenschrift (in der Pädagogik) leisten?, in: Musik und Bildung 1987, S. 196-201

Dr. Heide Hammel
Bayernstraße 4
7530 Pforzheim

Belcanto und Popgesang

FRIEDRICH KLAUSMEIER

Hermann J. Kaiser (Hg.): Musikalische Erfahrung : Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. - Essen: Die Blaue Eule 1992. (Musikpädagogische Forschung. Band 13)

Im folgenden bezeichnet das Wort belcanto den schönen Gesang, hochstilisiert in der Oper, und das Wort Popgesang den schreienden Gesang aus dem Lautsprecher, unabhängig von bestimmten Stilen. Mein Thema scheint modern zu sein, denn im Juni 1991 erschienen die beiden führenden musikpädagogischen Zeitschriften eine mit dem Thema Kunstlied, somit belcanto, die andere mit dem Thema Pop, Rock, Jazz. Dabei existiert das Thema, die Polarität beider Singideale in unserer Kultur, schon seit den 60er Jahren, seitdem sich der Einfluß der Massenmedien und der amerikanischen Popmusik durchsetzte. Bis dahin gab es nur ein Ideal, das des belcanto. Zwar hörte man auch früher schreienden Gesang, vor allem von Betrunknenen, aber man nannte es grölen und unterschied es auch verbal vom Singen. Dagegen ist heute der Popgesang einerseits Ausdruck einer jugendlichen Subkultur in Discos und Beatveranstaltungen. Andererseits aber wird er als eine allgemein verbreitete und damit gültige Art zu singen akzeptiert. Damit ist er ein Produkt unserer heutigen Kultur. Nun existiert menschliche Kultur nur aufgrund einer langen Tradition – man kann Kultur nicht neu erfinden - weshalb das Problem der beiden Singideale nicht nur systematisch, sondern auch historisch zu untersuchen ist, wie ich es im folgenden tun werde.

I.

Aufgewachsen in einer Großstadt des Ruhrgebietes erlebte ich Musik zunächst nur als Gesang, den Tag über bis zum Schlaf, Lieder in der Küche, volkstümliche Lieder und auch Schlager. Nachhinein ergibt sich, daß die Menschen damals ein gutes Gedächtnis für Lieder hatten, denn es gab weder Tonfilm noch Radio und nur das Grammophon mit Trichter, aber nicht in meiner Umgebung. Und dennoch sangen wir damals nicht nur volkstümliche Lieder, sondern auch alle bekannten Schlager, oft mit parodierten Texten. Irgendwie müssen diese neuen Lieder mündlich verbreitet worden sein. Meine Erinnerungen werden durch zahlreiche Hinweise bestätigt, daß Singen früher ein allgemeiner und selbstver-

ständlicher Ausdruck war, der täglich immer wieder geschah, einzeln und in Gruppen. Das anerkannte Ideal war der schöne Gesang, auch wenn nur eine Minderheit jemals belcanto in der Oper erleben konnte. Wer schön sang, erlebte soziale Gratifikationen. Belcanto wurde ebenso in der Schule geübt, wie in Vereinen, im Pensionat, in der Kirche, auf der Straße eben überall. Es charakterisiert ein Ideal, wenn es nur selten vollkommen erreicht wird. Dies ändert aber nichts an seiner Bedeutung für die jeweilige Kultur.

Dieses Ideal galt auch für den Schlager. Denn die Schallplatten wurden bis dahin nur für erwachsene Käuferschichten produziert, weil Jugendliche mit geringem Taschengeld und ohne Lohn keine Platten kaufen konnten. Dies änderte sich in den 50er Jahren mit einer neuen Schallplattenpressung und der Trennung von 30 cm Platten für klassische Musik und 17 cm Platten für Popmusik. Nunmehr produzierte die Industrie für jugendliche Käufer und deren Wunsch nach pubertär-adoleszentem Ausdruck. Hinzu kam der verstärkte Einfluß vor allem amerikanischer Popkultur. Noch dominierte das Radio, aber schon in den 60er Jahren gab es das handliche Tonbandgerät. Hinzu kam dann der Einfluß von besseren Mikrofonen und Lautsprechern und bald schon von Kassetten und elektronischer Musik. Die Beatles, eine pubertäre Gruppe von 13-15jährigen, nutzten als erste die moderne Technik extrem aus, potenzierten gleichsam die Aufführungspraxis von Elvis Presley. Zur gleichen Zeit kreierte Twiggi, eine 15jährige mit Magersucht, eine nicht seltene periphere Erscheinung im Entwicklungsalter von Mädchen, den Minirock. Es ging eine Welle von Jugendlichkeit durch die ganze Gesellschaft. Damit wiederholte sich eine Bewegung von Jugendlichkeit, die nach dem 1. Weltkrieg entstand, damals auch schon durch den Minirock ausgelebt.

II.

Bekanntlich sind Worte Symbole, denen wir erst eine Bedeutung geben müssen. Dies gilt besonders für alle Worte, die sich auf Schall und speziell auf Musik beziehen. Damit Sie meine Worte belcanto und Popgesang recht verstehen, werde ich sie durch Beispiele demonstrieren. Alle Beispiele waren zu ihrer Zeit Hits. Für die Schlager habe ich keine

Operettensänger gewählt, die damals sehr beliebt waren, etwa Gitta Alpar, Jan Kiepura oder Leo Slezak, sondern bekannte Schauspieler:

1. aus dem Film, Der blonde Traum, es singen Lilian Harvey, Willy Fritsch, Willi Forst, aufgenommen am 30.6.1932.
2. aus dem Film Victor und Victoria, es singt Renate Müller, aufgenommen im August 1933.
3. Über 20 Jahre später, Ende: der 50er Jahre, schenken mir Unterertianer, 14/15 Jahre alt, ihren Hit auf einer 17 cm Platte, Bill Ramsey, Die Zuckerpuppe. Die Stimmqualität hat sich verändert, der Einfluß des amerikanischen Slang ist nicht zu überhören.
4. 1977, Ike und Tina Turner machen eine erfolgreiche Tournee durch die BRD, I wanna jump.
5. 1991 wird erstmals zu einem Heft von Musik und Bildung eine Kassette für den Unterricht herausgegeben. Daraus die Gruppe Iron Maiden.
6. Auf dieser Kassette ist die Schulband Pünktchen und Pünktchen aufgenommen. Die Kinder singen schreiend, wechseln aber kurz ins normale Singen über.

Die Beispiele bestätigen alltägliche Beobachtungen in unseren Massenmedien Rundfunk und Fernsehen, daß in unserer Kultur zwei Singarten bestehen. Denn inzwischen ist der Popgesang über Discos und Rockveranstaltungen hinaus ein anerkannter Singstil geworden. Dies bestätigen Werbefachleute, wenn sie in ihren Klips den Werbeobjekten, seien es Getränke, Eßwaren oder Textilien den Popgesang als Ausdruck von Jugend, Kraft und Aggression hinzufügen.

Der Popgesang ist ein Ausdruck der Adoleszenz. In dieser Phase wird die psychische Entwicklung wiederholt, damit auch die oedipale Opposition, nur auf einer anderen Entwicklungsstufe. Und wie die Untersuchungen von von Brahal ergeben haben, leben auch heute noch Popgruppen ihre Opposition musikalisch aus, permanent im Protest gegen die tradierte Kultur, statt belcanto absichtlich unkultivierter schreiender Gesang. Die enorme Wirkung ist jedoch von der technischen Potenz und von der Werbung in den Massenmedien abhängig. Somit ist die Polarität in unseren Singstilen eine Folge der technischen Kultur. Eine derartige Polarität existierte bei uns zuletzt im Mittelalter.

1 L. von Braha: Phänomene der Rockmusik, Tb. z. Mus. Wiss., Bd. 84, Wilhelmshaven 1983.

III.

Um diese Polarität zu beurteilen, werde ich zunächst systematisch vorgehen und die physischen Differenzen beider Singarten untersuchen. Die Ergebnisse sollen dann in die kulturelle Tradition eingefügt werden.

Wie alle menschlichen Aktivitäten so basiert auch das Singen, selbst mit extremsten Leistungen, auf Anlagen, die erst durch Gewöhnung und später durch Übungen entwickelt werden. Daher ist es zweckmäßig, zunächst diese Anlagen zu untersuchen. Dabei stütze ich mich auf eine Untersuchung 1967 über die Motivation des Singens. Damals konnte ich einen befreundeten Kinderarzt veranlassen, für mich Tonbandaufnahmen in der Kölner Kinderklinik durchzuführen². Damals gab es schon zwei Schallplatten mit Säuglingslauten, die sich aber mit der Entwicklung des Sprechens befaßten. Daß der Säugling mit singender Stimme Sprachlaute bilden lernt, daß die Sprachmelodie die erste Spracherfahrung des Kleinkindes ist, daß zur Zeit der Einwortsätze die Sprachmelodie allein den Inhalt bildet³, darauf hatte zwar schon Moses hingewiesen⁴, aber diese Arbeit war mir unbekannt und Moogs Untersuchungen galten dem Hörerlebnis.⁵

An diese erste Untersuchung knüpfe ich jetzt wieder an. Bekanntlich wird der Mensch mit zwei Fähigkeiten geboren, erstens zu schreien, um die Hilfe der Pflegeperson herbeizurufen, und zweitens zu saugen, um sich zu ernähren. Diese Anlagen entwickelt er und lernt zu singen und zu sprechen. Diese Anlagen, Grundqualitäten des Singens, habe ich untersucht. Frau Dr. Ginzler, Lt. Oberärztin der Neurologischen Klinik Köln-Merheim, danke ich für die Durchführung. Wir singen mit Hilfe des Zwerchfells und unserer mimischen Muskulatur, Zur Untersuchung habe ich die Mundstellung des Säuglings imitiert. Ich zitiere: „Es wurde mittels einer bipolaren Nadelelektrode im angelus sinister des musculus orbicularis (Lippenmuskelring) abgeleitet bei einer gleichbleibenden Verstärkung von 0,2 mV im Zeitraster von 10 ms. Das Beispiel wurde erstens belcanto gesungen, sodann eine saugende Mundstellung an einer Banane, zweites schreiend gesungen und dann der Biß in einen Apfel re-

2 F. Klausmeier: Motivation des Singens und des Liedes in unserer Gesellschaft, in Das Politische im Lied, Schriftenreihe d. Bundeszentr. f. polit. Bildung, lift. 76, 1967.

3 F. Klausmeier: Rufen und Singen, in Musik u. Bildung, Hit, 11, 1982.

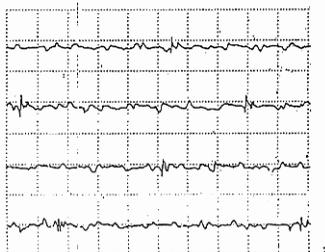
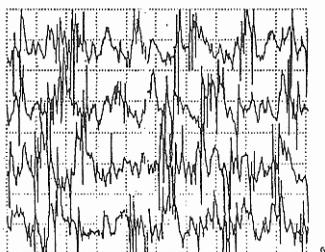
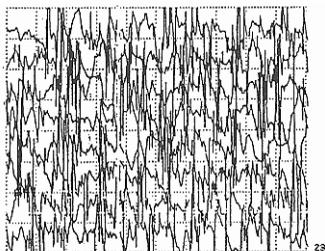
4 VI Moses: Die Stimme der Neurose, Übs., Stgt. 1956.

5 H. Moog: Beginn und erste Entwicklung des Musikerlebnisses im Kindesalter, Eine empir.-psychol. Unters, Diss. Köln 1963.

gistriert. Es ist ersichtlich, daß beim Singen und Saugen eine vergleichbar lebhaftere Muskelaktivität zur Aufzeichnung kommt, während beim Schreien und entsprechend beim Biß in den Apfel im musculus orbicularis oris kaum Muskelaktivitäten aufgezeichnet werden⁶. Gesungen wurde das Beispiel, das Brünger in Hannover getestet hatte⁶, aber eine Quart höher.



Die Intensität ergibt sich aus den vertikalen Ausschlägen. Sie beträgt zwischen belcanto (Bild 23:24) und Schreien ebenso wie zwischen Saugen (Bild 6:7) und Beißen ca. 50:5 10:1 mm.



Diese Aktivität wurde sodann mit Hilfe einer Computertomographie untersucht, wofür ich Herrn Priv. Doz. Dr. Hedde, Radiologische Klinik Köln-Merheim, danke. Die Tomogramme von je 5 sec Dauer (singen bzw. schreien nur auf der Silbe ma) bestätigen: beim belcanto und beim Saugen liegt der Kehlkopf jeweils ca 2 cm tiefer als beim schreienden Singen und beim Beißen. Damit wird die Forderung aller Gesangsschulen bestätigt, beim belcanto den Kehlkopf abzusenken.

6 P. Brünger: Geschmack für Belcanto- und Popstimmen - Eine repräsentative Unters. unter Jugendlichen e. norddtischen Großstadt, Diss. Hannover 1984.

Außer mit dem Atem singen wir mit der mimischen Muskulatur. Wenn die Lippenbewegungen und die Stellung des Kehlkopfes derart korrespondieren, kann man vermuten, daß es sich um eine muskuläre, eine mechanische Verbindung zwischen Lippen und Kehlkopf handelt. Diese Vermutung ist falsch. Wie mich Neurologen belehrten, handelt es sich in Wirklichkeit um einen zentral gesteuerten Synergismus. Dies wird auch verständlich, wenn man weitere Fakten hinzuzieht.

Paulsen⁷ hat Untersuchungen an präparierten Kehlköpfen von Kalb, Katze und vom Menschen (post mortem) mit Hilfe einer Hochgeschwindigkeitskamera durchgeführt. Dabei hat er das Ansatzrohr nach und nach abgetragen. Für ihn ist der Kehlkopf von Katze und Mensch sehr ähnlich. Deshalb klingen auch Katzenschreie und Säuglingsschreie ähnlich. Paulsen erkennt, daß der Kehlkopf bei diesen Tieren sehr hoch steht, nur der Mensch kann ihn senken. Entsprechend wird in der funktionellen Anatomie⁸ beschrieben, daß der Kehlkopf des Säuglings zunächst so hoch steht, daß er zugleich atmen und schlucken kann, ein Stammeserbe. Erst im Verlauf des Wachstums läßt sich der Kehlkopf senken und dies ist die Voraussetzung für die Fähigkeit des Menschen, Sprachlaute zu bilden.

Diese physische Anlage – vor allem die Tatsache, daß die zentrale Steuerung des Kehlkopfes noch unterhalb des Thalamus angesiedelt ist, entspricht der Situation des Neugeborenen, der nur über instinktive Mechanismen verfügt. So enden die Kehlkopfmuskeln am Zungenbein. Entsprechend geht auch Sundberg⁹ bei der Analyse des Kehlkopfmuskelapparates vom os hyoideum aus, weil daran die Kehlkopfmuskeln anbinden. D.h. der Mensch ist nicht fähig, den Kehlkopf willentlich zu heben oder zu senken oder auch die Tonhöhen zu spannen, so wie wir etwa unsere Extremitäten willentlich bewegen können. Die Unfähigkeit, die Kehlkopfmuskeln willentlich zu bewegen, erlebt jeder Sänger, wenn er detoniert: nach oben, wenn er heiter und kräftig ist, nach unten, wenn er sich depressiv und matt fühlt.

7 K. Paulsen: Das Prinzip der Stimmbildung in der Wirbeltierreihe und beim Menschen, Frkft. 1967.

8 J.W. Rohen: Funktionelle Anatomie des Menschen, Stgt., N.Y. 1977, S. 115.

9 J. Sundberg: The Science of the Singing Voice, Northern III. Univ. Press, Dekalb, III, 1987.

Die Abhängigkeit des Kehlkopfes von der mimischen Muskulatur haben auch andere beobachtet, so Hoppe und Trommhold¹⁰, daß über den ganzen Bereich des Tonumfanges beim Opernsänger keine Verlagerung des Kehlkopfes eingetreten ist. Anders ist es, wenn die Vokale nicht gesangstechnisch perfekt, sondern in ihren natürlichen Farben artikuliert werden, wie Brandl¹¹ feststellt. Ausführlich geht Sundberg¹² auf diese Problematik ein, wenn er beschreibt, daß sich der Kehlkopf senkt, wenn wir mit runden Lippen (z.B. u) artikulieren und steigt, wenn wir mit breiten Lippen sprechen, d.h. wenn wir die Mundwinkel zurückziehen. Sundberg orientiert sich dabei an der Bewegung des Unterkiefers. Andererseits rät er, singe als wenn du schreist, weil sich dann oft der Unterkiefer senkt, nach meiner Beobachtung ein falscher Hinweis.

Mit diesen Beobachtungen ist zwar der körperliche Prozeß beim belcanto oder Popgesang geklärt, nicht aber ihr Ausdruck und von daher ihre Wirkung.

Zu diesem Zweck wurden EKG-Untersuchungen durchgeführt, an denen Herr Petermann, von Beruf Sänger, und Frau Burda, eine Studentin des Gesanges, teilnahmen, denen ich für ihre Hilfe danke. Ich ging davon aus, daß beim schreienden Singen die körperliche und psychische Aktivität aufs höchste gesteigert ist, weil der Schrei, ab der Geburt ein Notsignal, Notsituation bestätigt, die physische Energie intensiviert. Zudem interessierte mich die Intensität beim Sprechen, weil heute im Musikunterricht überwiegend gesprochen wird.

Ich danke Herrn Oberarzt Dr. Steffen von der Klinik II und Poliklinik für Innere Medizin der Universität Köln für die Durchführung. „Bei den Probanden erfolgte die Registrierung der Einthoven-Ableitungen I-III mit einer Aufzeichnungsgeschwindigkeit von 50 mm/sec. im Stehen (Multiscraptor SEK 43, Firma Heilige, Freiburg/BRD). Aus den letzten 30 sec der Ruheaufzeichnung wurde die Ruheherzfrequenz ermittelt sowie die jeweils höchsten Werte während des belcanto bzw. Schreiens.

10 Hoppe, Trommhold: Tomographische Studien zur Funktion des menschlichen Kehlkopfes, in: Folia Phoniatria, Vol. 17, 1965, S. 161 ff.

11 F. Brandt: Bewegungen des Kehlkopfes bei männlichen Berufssängern in Abhängigkeit von der Tonintensität, in: Sprache-Stimme-Gehör, 9, 1985.

12 J. Sundberg: a.a.O., S. 97. Nachdem er s. 132 auf das Gähnen und das Riechen als methodische Anweisungen im Gesangunterricht hingewiesen hat, schreibt er: A similar example of the same thing is „sing as if you were crying,“ a condition that often seems to involve a lowering of the larynx and a widening of the pharynx.

Die angegebenen Werte sind die aus 3 Zykluslängen errechneten Mittelwerte“.

Die Untersuchungen fanden im Behandlungsraum des Arztes statt. Die Ruhefrequenz, im Stehen ermittelt bei geringer Zeitdifferenz, ist deshalb noch überhöht und kann als Beurteilungskriterium nicht benutzt werden.

	lesen belcanto		schreiend singen
Klausmeier	99	105	105
Petermann	75	100	90
Burda	140	150	145 (nur geschrien)

Die Ergebnisse zeigen übereinstimmend: den Text zu lesen erfordert die geringste Intensität; die Intensität steigt beim belcanto zwischen 6 Werten bei mir, 10 bei der Studentin bis zu 25 beim Sänger. Dagegen ist die Frequenz während des Schreiens geringer, beim Sänger um 10 Werte, bei der Studentin (obwohl sie nur geschrien hat) um 5 und bei mir um 0 Werte. Daraus folgt, daß belcanto am meisten Intensität erfordert, zudem mehr, zumindest aber gleichviel wie schreiend zu singen. Sicherlich ist es anders, wenn die Person nicht schreiend singt, sondern in höchster Not schreit. Die Einstellung, der schreiende Popsänger wäre ein intensiverer Ausdruck als belcanto, beruht auf dem Irrtum, erstens daß der Zuhörer die Erfahrungen mit eigenem Notschrei (z.B. in früher Kindheit) auf den Popsänger projiziert, zweitens daß die Gestik des Popsängers den Hör-Eindruck beeinflußt und drittens, über allem dominierend, daß der Popsänger nur mit technischer Verstärkung singt, der natürliche Ausdruck seiner Stimme noch nie gehört ward.

Die EKG-Untersuchungen haben meine Hypothese widerlegt, daß schreiendes Singen intensiver sei als belcanto. Persönlich erleben wir aber schreiendes Singen lauter als belcanto. Um diesen Widerspruch zu klären, wurden die Beispiele sonographisch untersucht. Frau Weinstock, Herrn Sachse und Herrn Esser vom Institut für Phonetik der Universität Köln danke ich für die Durchführung. Sie geschah mit Hilfe eines IBM-compatiblen PC.

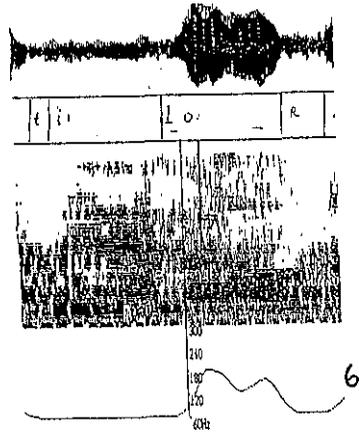
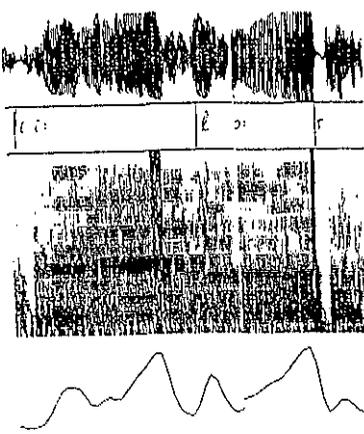
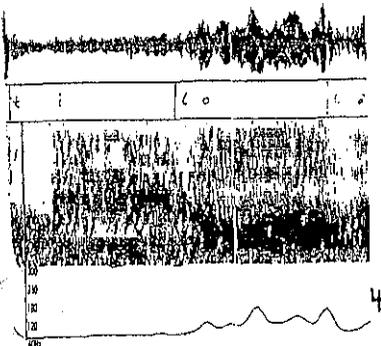
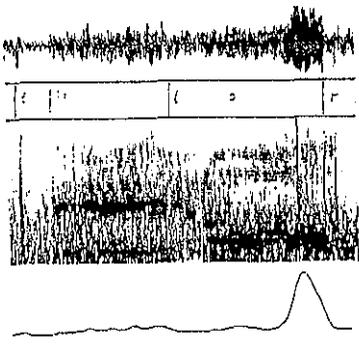
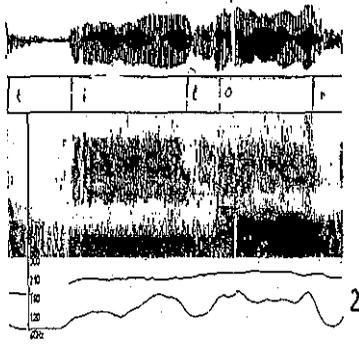
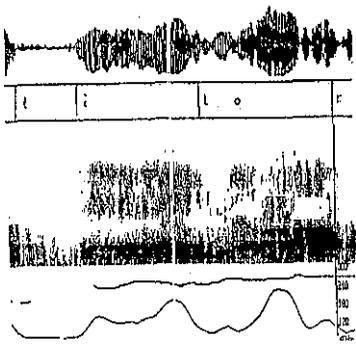
Aus den Sonogrammen habe ich die Abschnitte mit den Silben ti-lo ausgewählt. Leider sind die Analysen nicht in Zahlen zu abstrahieren, man kann nur die Färbungen allgemein beschreiben. Für mich (Bild 1-2) ergab sich, daß der schreiende Gesang mehr Frequenzen im oberen Bereich zwischen 2000-4000 Hertz und im unteren Bereich bei 1000 Hertz

hat. Diese Tendenz, daß der schreiende Gesang sich durch Frequenzen im oberen Bereich auszeichnet, wird beim Sänger noch deutlicher, der andererseits im unteren Bereich beim belcanto differenziertere Frequenzen besitzt (Bild 3,4). Davon unterscheidet sich die Studentin. Obwohl sie eine Alt-Stimme besitzt, hat sie beim belcanto durchgehend Frequenzen bis ca 4500 Hertz, beim Schreien - sie hat den Text nicht gesungen - aber nicht (Bild 5,6). Hieraus kann man folgern: Wir spannen die Stimmbänder beim Schreien und schreienden Singen stark an, weshalb mehr obere Frequenzen entstehen¹³. Gespannte Muskeln verlieren leicht ihre Elastizität, weshalb wir beim Schreien heiser werden können, wie schon die Bibel berichtet. Dies gilt anscheinend nicht für Säuglinge, weil deren Kehlkopf zunächst generell hoch steht.

Somit erleben wir beim Schreien und schreienden Singen die Innenresonanz besonders stark. Aber - das EKG beweist es - schreiend zu singen ist weniger intensiv als belcanto. Anders ist es sicherlich, wenn wir aus Not schreien.

Während der Erwachsene sich vom Sprechen in den Ausdruck des Singens steigert, lernt das Kleinkind singend zu Sprechen, worauf ich schon hinwies. Je früher ein Ausdruck erfahren wird, umso intensiver haftet er und umso mehr können Emotionen dadurch abgeführt werden. Wenn wir belcanto singen, erinnern wir unbewußt das Wohlbefinden nach dem Saugen und gleiches gilt, wenn wir wohlklingenden Gesang hören. Wenn wir dagegen schreiend singen, erinnern wir die Lebensnot, in der sich der hilflose Säugling befindet. Wie die Ethologen zeigen, sperren Primaten in der Angriffshaltung ihr Maul auf, meistens mit Schreien gekoppelt. Schreie aus Lust - nicht als Gesang - wie sie auch der Säugling produziert, hören wir auf dem Fußballplatz. Dagegen fällt es Kindern schwer, schreiend zu singen. Fassen wir die Ergebnisse zusammen, so gründen beide Arten des Singens, belcanto und Popgesang, auf menschlichen Anlagen. Die psychoanalytischen Begriffe libidinös und aggressiv kann man hier benutzen.

13 Eine flexible Endoskopie, für deren Durchführung ich Herrn Dr. Wiedemann, B.-Gladbach, danke, läßt vermuten, daß beim schreienden Singen die Taschenfalten oberhalb der Stimmbänder mitwirken.



IV.

Die Polarität, für viele auch Rivalität von zwei Singstilen, bedeutet einen Bruch in der abendländischen Singtradition. Durch Popgesang drückt sich eine jugendliche Opposition aus, die jede Generation erlebt, auch ist der Gesang von Jugendlichen während des Stimmbruchs stets rau und im Ausdruck aggressiv. Aber bisher hat sich aus solcher Opposition nie ein eigener Singstil entwickelt. Im Gegenteil zeigte die Jugendmusikbewegung, indem sie den Gesang des 15. Jahrhunderts imitierte, eine traditionelle Bindung an jene Mehrstimmigkeit, aus der sich später der belcanto herausdifferenzierte.

Sucht man eine kulturhistorische Parallele zur Polarität zweier Singstile, muß man bis ins Mittelalter zurückgehen¹⁴. Einerseits lebten damals die Menschen insgesamt, nicht nur die Ritter, ihre Lust an Aggression und Grausamkeit ungehemmt aus¹⁵, mit magischen Ritualen und schreiendem Singen, worüber sich die Kleriker beklagten¹⁶. Andererseits übten Mönche den schönen Gesang. Aber auch an den Fürstenthöfen sammelten sich Troubadours und Minnesänger - streng von der Masse der armen Bevölkerung getrennt -, die sozial-wirtschaftlich abhängig waren und deshalb ihren Triebausdruck hemmen, frustrieren mußten und lernten, ihn durch verfeinerte, lyrische Kunstprodukte zu sublimieren¹⁷. Später, im Absolutismus, übten sich die Höflinge um des sozialen Prestiges willen in rationalem Verhalten durch Zeremonien, Tanz und belcanto¹⁸. D.h. belcanto setzt Triebhemmung und Sublimie-

14 In umgekehrtem Denkprozeß haben Musikwissenschaftler die Polarität in der Musik des Mittelalters durch einen Vergleich mit der Gegenwart zu interpretieren versucht, in Kühnel u.A., Mittelalter-Rezeption, Ges. Vorträge des 3. Salzburger Symposions: Mittelalter, Massenmedien, Neue Mythen, Göttingen 1988.

15 S.J. Huizinga: Herbst des Mittelalters (Übers), Stgt 1975, S. 25 die Angaben aus Mons und Brügge, und N. Elias: Über den Prozeß der Zivilisation, Soziogenetische und psychogenetische Unters. Suhrkamp T.B., Frkft. 1976, Bd, 1, S. 281, 291.

16 S..R. Lug: Minnesang und Spielmannskunst, in: H. Möller, R. Stephan (Hrsg.): Die Musik des Mittelalters, in Neues Handbuch der Musikwiss., Bd. 2, La aber 1991, S.296 das Zitat aus Yorkshire, oder H.U. Moser, Dokumente der Musikgeschichte, Wien 1954, S. 25/6 die Zitate von Fortunatus, Abt Regine von Prüm und aus mehreren Chroniken um 1100.

17 S.N. Elias: Über den Prozeß der Zivilisation a.a.O., Bd. 2, S. 88 ff. Zur Soziogenese des Minnegesangs und der courtoisen Umgangsformen.

18 N. Elias: Die höfische Gesellschaft, Unters. zur Soziologie des Königtums und der höfischen Aristokratie, Frkft, STB 19905, S. 159ff – ausführlich beschreibt er das levée des

rung voraus, wodurch sich eine Hochkultur nur entwickeln kann. Belcanto prägte dann aber die abendländische Musikkultur insgesamt, auch die Volksmusik, wie man es heute noch hört.

Diese mittelalterlichen Reminiszenzen verdecken aber in der Gegenwart den Einfluß der Technik auf den adoleszenten Popgesang. Zudem entwickelte sich der Popgesang nach dem 2. Weltkrieg, der nicht nur in Deutschland, sondern in ganz Europa einen kulturellen Einschnitt bewirkt hatte. Nun zeigt die Geschichte immer wieder, daß sich in kritischen Situationen die überlegene Kultur durchsetzt. Und nach dem 2. Weltkrieg war die amerikanische Kultur mit ihrem technischen Höchststand der europäischen überlegen. Es kommt aber ein weiterer Faktor hinzu: zwar ist der Popgesang ein Produkt der technischen Kultur, aber – und dies wird gern übersehen – er gründet auf dem schreienden, durch rhythmisches Klatschen und entsprechende Körperbewegungen intensivierten Gesang der Neger, speziell in ihren Gottesdiensten, wie er heute noch Brauch ist¹⁹ und von allen Blues- und Gospelsängern als vorbildlich bezeichnet wird. Somit handelt es sich bei dem amerikanischen Einfluß um den eines einfachen, primitiven Musikstils mit unmittelbarer vitaler Triebabfuhr, nicht nur im schreienden Singen, sondern auch in der Gestik und der Symbolik des Instrumentalspiel der Popstars. Der Einbruch einer primitiven Kultur ist jedoch folgerichtig. Wenn nämlich ein kultureller Spätstil mit einem sozialen Wandel kollidiert, werden von den Künstlern gern primitive Ausdrucksmittel gesucht und assimiliert. Dies beobachten wir zu Beginn der bürgerlichen Musikkultur und zur Zeit der französischen Revolution. Gleiches geschah nach dem 2. Weltkrieg, als sich durch die Verbreitung technischer Geräte die sozialen Unterschiede ausglich. Indem der Popgesang mit amerikanischem Negerlang durch die Massenmedien verbreitet wurde, wurde er zum Ausdruck einer neuen Massengesellschaft, ein kultureller Neubeginn auf elementarer Stufe.

Der Popgesang existiert seit ca 30 Jahren und hat sich in jüngster Zeit in einen extrem aggressiven Rock mit nihilistischen Manieren gesteigert.

Königs, S. 126 ff., heute besonders unverständlich die Zeremonie beim levee von Marie Antoinette S. 131.

19 Nach 200 Jahren besucht 1991 ein engl. Monarch, Queen Elizabeth, wieder die USA und wird in einen Neger-Gottesdienst, ein Spezifikum amerikanischer Kultur, geführt, aufgenommen und gesendet von der BBC, auch im WDR.

gert²⁰. Deshalb ist eine Synthese mit dem tradierten belcanto kaum zu erwarten. Ob dabei die technische Potenz der Sänger hindert, kann nur vermutet werden. Zumindest ist gewiß, daß kein Popsänger einen größeren Saal beschallen könnte, wenn er sich allein auf seine Stimme verlassen müßte.

V.

Der Popgesang ist ein Ausdruck der adoleszenten Lebensphase und ihrer Opposition gegen die elterliche Kultur. Wie schon angemerkt wiederholt die Person in dieser Phase frühkindliche Erlebnisse, zugleich aber erlebt sie eine erste erotische Objektwahl. Und die Erlebnisse, vor allem auch die musikalischen des Tanzstundenalters, prägen entscheidend den Musikgeschmack für das weitere Leben. Dieser psychische Mechanismus gilt allgemein. Erst aufgrund dieser Tatsache kann man sinnvoll argumentieren.

Für die nachfolgende Kritik benutze ich das Denkmodell des Umweltschutzes: die moderne Technik ist unser Reichtum, ihre Nachteile gilt es zu kompensieren. Belcanto steigert die Atmung und insgesamt die körperliche Aktivität und hat somit eine auch physische Bedeutung für die Entwicklung des Menschen. Nun konnte Züghart in Bremen ein Defizit feststellen.²¹ Nach ihm sind die Stimmen der 10jährigen heute schon um eine Terz und mehr gesunken im Vergleich mit früheren Stimmlagen. So mußte ich feststellen, daß in neueren Liederbüchern, auch in Gesangbüchern, Melodien teilweise so tief gesetzt sind, daß ich sie und vor allem

20 W. Glogauer: Kriminalisierung von Kindern und Jugendlichen durch Medien, Wirkungen gewalttätiger, sexueller, pornographischer und satanischer Darstellungen, Baden-Baden 1991, widmet je 1 Kapitel den Musikvideo-Clips und vom Hardrock, Heavy Metal zum Black Metal. S. auch die Bestätigung bei P. Spengler, Rockmusik und Jugend, Bedeutung und Funktion einer Musikkultur für die Identitätssuche im Jugendalter, Fkft, 1987, der diesen Trend in der Popmusik bestätigt, aber auch die Ideologie einer eigenen Jugendkultur vertritt.

21 M. Züghart: Stimmumfang und Schulsingen Bremen 1970. Auf einem Tonband juchzt ein 2 H-j. Mädchen spontan a²-fis und singt dann weiter fis², dis², h¹, dis¹, fis¹, ais¹ gis¹, somit im Tonumfang von 1 ½ Oktaven. Diesen Tonumfang beobachtete ich bei einem anderen gleichaltrigen Mädchens. Klausmeier, Anm. 3. Aus dem Singen des 5j. Bruders ist zu folgern: mit 2 Jahren hat die Kinderstimme einen relativ großen Tonumfang. Dieser reduziert sich, wenn das Kind im Lernprozeß die tiefe Stimme der Erwachsenen imitiert und zudem Kinderlieder mit geringem Tonumfang lernt.

kein Kind mehr singen kann. Auf die medizinische Bedeutung des Singens hat der Nestor der deutschen Inneren Medizin, Bock, hingewiesen, wenn er schon vor Jahren in Wildbad für Patienten mit Lungenemphyse als Therapie Singen mit großem Erfolg eingeführt hat. Ich zitieren aus einem Brief²²: „Singen übt alles und macht noch ganzheitlich Freude. Ich empfehle es - möglichst - in jeder Rekonvaleszenz. Atem- und Summübungen sind regelmäßige Therapiebestandteile bei Asthmatikern und Emphysemträgern (zu denen wir alle im hohen Alter werden) ... Früher stimmte man wissenschaftliche Versammlungen, z.B. Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte, durch gemeinsamen Singen eines Festpoems ein. „Turner auf zum Streite!“ wurde gemeinsam zu Beginn deutscher Turnfeste gesungen. Das übte die gesamte primäre wie auxiliäre Atemmuskulatur und bewahrte die Kraft der Stimme“. Insgesamt kann man beobachten, daß das Atemvolumen von Personen in unserer Gesellschaft durch sitzende Lebensweise reduziert ist und durch Singen kompensiert werden müßte. Zwar ist allgemein anerkannt, daß Bewegungssport, Laufen, Jogging eine Balance für Bewegungsmangel ist. Die Bedeutung des Singens für die psychosomatische Balance ist noch weitgehend unbekannt. Daß Atemübungen zur psychosomatischen Entspannung führen, wird sogar in Wochenzeitschriften angepriesen,²³ aber das Wort singen kommt als Stichwort in der wichtigsten Publikation nicht vor²⁴.

Welche Konsequenzen ergeben sich aus diesen Beobachtungen für die Musikpädagogik. Wenn früher in den Volksschulen der Unterricht morgens mit einem Lied begann, dazu alle Fenster geöffnet, war es für alle Beteiligte eine Art Frühsport (wie ich es als Kind erlebte). Warum ist es heute nicht mehr selbstverständlich, daß zumindest der Fachunterricht Musik mit einem Lied beginnt. Ich gehe hier nicht auf die Tatsache ein, daß der Schüler den Popsänger nicht imitieren kann, weil dieser per Lautsprecher dröhnt und seine wenig melodiöse Selbstdarstellung nicht zur Nachahmung einlädt. Generell ist zwischen der Funktion des Singens und der Kritik an Liedertexten zu unterscheiden.²⁵ Wir singen Lieder.

22 Prof. Dr. Dr. h.c. 1-1. E. Bock am 9.7.91.

23 in 7 Tage des Klarabt-Verlages, Nr. 16 vom 10.4.91.

24 M. Fuchs: Funktionelle Entspannung, Theorie und Praxis e. organismischen Entspannung über d. rhythm. Atem, Stgt. 1989.

25 F. Klausmeier: Singen im Enkulturationsprozeß und die didaktischen Folgerungen, in Antholz, Gundlach (Hrsg.), Musikpädagogik heute, Düsseldorf 1975.

Wie Klusen nachgewiesen hat²⁶, lernen wir die Lieder - im Gegensatz zu früher - heute überwiegend in der Schule. Ein Grund liegt in der adoleszenten Opposition der Jugendmusikbewegung²⁷, die das volkstümliche Liedgut bekämpfte. Meine Erinnerungen, aber auch Berichte zeigen immer wieder, daß das volkstümliche Lied und der Schlager das eigentliche vom Volk gesungene Lied waren. So schreibt Gräfin Dönhoff „Unterwegs sangen wir alle - zu den beliebtesten Liedern gehörte „Lustig ist das Zigeunerleben“, „Drei Lilien, die pflanzt ich auf sein Grab“ oder „Am Holderstrauch, da weint ein Mägdlein sehr“²⁸. Oder ein Zitat aus dem Jahre 1929: „Und nun erklingen in den Kameradschaften die vielen Weisen, die schon zu Silchers Zeiten lebendig waren, erklingen auch neuere Lieder in bunter Reihe, Sommer wie Winter, kein Abend ohne Lied“²⁹. Die Jugend-Musikbewegung proklamierte ein echtes historisches Volkslied³⁰ und vernachlässigte damit spontanes Singen. Denn Singen wurde nunmehr von der Fähigkeit abhängig, Liederbücher zu besitzen und daraus zu lernen. Wie sehr die Schulmusik in die Abhängigkeit von Jöde geriet, hat die Biographie über E.J. Müller geklärt.³¹

Wenn man bedenkt, daß seit Elvis Presley, seit den Beatles, der Sänger mit seiner Stimme die jeweilige Popgruppe repräsentiert, muß es überraschen, wenn musikpädagogische Arbeiten - von 3 Ausnahmen abgesehen³² - ausschließlich das Thema Musikhören 'Rezeption vor allem von Popmusik' behandelt wird. Selbst in der umfangreichsten Erhebung von Wiechell³³ kommt das Wort singen ebensowenig vor, wie in

26 E.Klusen unter Mitwirkung von V. Karbusicky und W. Schepping: Zur Situation des Singens in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 1, Der Umgang mit dem Lied, Köln 1974.

27 Die adoleszente Opposition der Jugendmusikbewegung ist in zahlreichen Untersuchungen eingehend dargestellt worden, sie ist Teil des unpersönlichen Zeitstil im Expressivismus.

28 M. Gräfin Dönhoff: Kindheit in Ostpreußen, Bln. 1991, S. 95.

29 P. Walter: Lpz. 1929, zitiert bei H.Fischer, Volkslied, Schlager, Evergreen, Volksleben Bd. 7, Tüb. 165, S. 96.

30 Die Symbolsprache des alten Volksliedes blieb den Musikanten unbekannt, s. meine Interpretation in: Volksliedersingen heute? in G. Noll, M. Bröcker (Hrsg.): Musikalische Volkskunde - Aktuell, Festschrift L E. Klusen z. 75. Geb., Bonn 1984.

31 S. Helms: Musikpädagogik zwischen den Weltkriegen, Edmund Joseph Müller, Wolfenbüttel, Zürich 1988.

32 Klausmeier: Jugend und Musik i. techn. Zeitalter, Bonn 1963; Klusen, a.a.O.; Brünger, a.a.O.

33 D. Wiechell: Musikalisches Verhalten Jugendlicher, Ergebnisse einer emp. Studie, alters-, geschlechts- und schichtspezifisch interpretiert, Frkft. 1977.

dem vorzüglichen Handbuch der Musikpsychologie³⁴. So wird verständlich, wenn in der großen Shell-Untersuchung³⁵ Instrumentalspiel, Rock-and-Roll, Beat, Pop, Disco-Musik, Tanz ausführlich dargestellt werden, nicht aber eigenes Singen. Nur Allensbach hat dreimal nach dem Singen zur Weihnacht und jüngst in der Badewanne gefragt³⁶ mit eindeutigen Trend: immer weniger Personen pflegen spontan zu singen.

Akzeptiert man jedoch das Denkmodell des Umweltschutzes, müßten die Musiklehrer den Trend kompensieren und mit den Schülern wieder regelmäßig singen. Dies forderte schon vor über 10 Jahren die FAZ in einem Leitartikel, Mut zum Singen³⁷. Es ist an der Zeit, einen wichtigen Ausdruck des Verhaltens, spontanes Singen, zu fördern.

Prof. Dr. Friedrich Klausmeier
Neuer Trassweg 12
5060 Bergisch-Gladbach 1

34 H. de la Motte-Haber, Handbuch der Musikpsychologie, Laaber 1985.

35 Shell-Studie: Jugend und Erwachsene, 2 Bd. 1985. S. auch Bonfadelli, Jugend und Medien, 1984.

36 Allensbach fragte 1988 und gegenwärtig ob singen in der Badewanne und ob Hausmusik „in“ oder „out“ ist. Dabei ergibt sich, daß in dieser kurzen Zeit die positiven Angaben weiter sinken, zum Singen von 22 auf 20 %, für die Hausmusik sogar von 25 auf 20 %, nach einem Brief von Herrn Dr. Piel vom 25.2.92.

37 Diesen Titel habe übernommen in Mut zum Singen, in: Musik und Bildung 1980, Hft. 4, S.206 ff.

Zur Bedeutung impliziten Wissens in formalen Modellen der Repräsentation von Musik'

CHRISTA NAUCK-BÖRNER

Hermann J. Kaiser (Hg.): Musikalische Erfahrung : Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. - Essen: Die Blaue Eule 1992. (Musikpädagogische Forschung, Band 13)

Hugo Riemann hat als Prinzipien des Musikhörens eine „musikalische Logik“ entwickelt in der Erkenntnis, daß Musikhören „nicht nur ein passives Erleiden von Schallwirkungen im Hörorgan, sondern die Betätigung logischer Funktionen des menschlichen Geistes ist“. Die syntaktischen Kategorien, an denen die Wahrnehmung orientiert ist, beschreibt Riemann mithilfe musiktheoretischer Begriffe. Seine Theorie, die auch psychologische Grundlagen musikalischen Lernens betrifft, ist von der Musikpädagogik lange Zeit nur auf dem Wege über Heinrich Besslers Hörertypologie und hier auch verkürzt - mit der Dichotomisierung von „aktivem“ und „passivem“ Hören - rezipiert worden. Kaum beachtet wurde dagegen die Rolle, die Riemanns Lehre zufolge das implizite musiktheoretische Wissen des Hörers für die musikalische Wahrnehmung besitzen muß. Gleiches ist in bezug auf die hier zu erörternden formalen Modelle der Repräsentation festzustellen, deren Basisannahmen mit denen Riemanns teilweise übereinstimmen. Eine kritische Bewertung der Modelle hinsichtlich ihrer musikpädagogischen Relevanz ist allerdings zum gegenwärtigen Zeitpunkt auch noch nicht zu leisten, nicht zuletzt wegen ihrer weitgehend ungeprüften empirischen Geltung. In diesem Beitrag kann es deshalb auch nur darum gehen, die Hauptmerkmale der Modelle insbesondere im Hinblick auf den Stellenwert impliziten Wissens zu charakterisieren und ihre Mängel zu kritisieren.

In den 80er Jahren sind in der amerikanischen Musikpsychologie zwei formale Modelle entwickelt worden, die die interne Repräsentation von Musik beschreiben; es handelt sich zum einen um das Modell von Diana Deutsch/John Feroe (1981), in dem eine eigene formale Sprache für die Darstellung der Repräsentation von Melodien entwickelt wird, und zum anderen um die an der generativen Transformationsgrammatik orientierten Arbeiten von Fred Lerdahl und Ray Jackendoff (1977; 1981;

1 Herrn Prof. Dr. Manfred Buth sei an dieser Stelle für seine Hilfe bei der Interpretation des Modells von Deutsch/Feroe herzlich gedankt.

1982; 1988) über die Wahrnehmung tonaler Musik. Beide Modelle, so unterschiedlich sie im einzelnen auch sein mögen, basieren auf der Annahme, daß der Musikhörer Regeln für die Repräsentation verwendet, die seinem impliziten musikalischen Wissen entsprechen. Diese Annahme ist als musikpsychologische Aussage zentral. Bei beiden Modellen führt sie jedoch über einige Zusatzannahmen zu einer Reduktion musikpsychologischer Theoriebildung auf Aussagen über strukturelle Eigenschaften der analysierten Musikbeispiele.

In diesem Beitrag werden die - z.T. erst über die Referenzliteratur rekonstruierbaren - Grundannahmen der Modelle dargestellt; Details werden an einem Musikbeispiel erläutert, sofern dies für den vorliegenden Zusammenhang erforderlich ist.

Das Modell von Deutsch/Feroe

Diana Deutsch und John Feroe (1981) nehmen Bezug auf Arbeiten von Restle, H.A. Simon (1972) sowie anderen Autoren, die sich mit der Repräsentation serieller Muster befaßt haben. Es geht um das generelle Problem, wie unterschiedlichstes Material, wie Zahlen- und Buchstabenfolgen oder geometrische Figuren, auf möglichst effiziente Weise codiert und gespeichert werden kann. Man geht davon aus, daß die engen Kapazitätsbegrenzungen der unmittelbaren Gedächtnisspanne (G.A. Miller 1956) durch Mechanismen wie chunking, hierarchische Strukturierung oder, allgemeiner gesagt: durch Anwendung von Regeln für die Ordnung konkreten Materials so erweitert werden können, daß statt einzelner Items Symbole behalten werden, wobei ein Symbol jeweils eine ganze Sequenz von Items beschreibt. So kann die (unendliche) Fibonacci-Reihe

1 2 3 5 8 13 21 34

codiert werden durch die Funktion

$$F(i) = F(i-1) + F(i-2).$$

Wenn von einer binären Sequenz nur die Information erhalten bleiben soll, wie häufig jeweils die 0 und die 1 aufeinander folgen, so kann die Sequenz

11011100000...

codiert werden als

(2135)*

Gerade für Zahlenfolgen sind verschiedene Symbolsysteme für die hypothetische Repräsentation vorgeschlagen worden. Sie unterscheiden sich erheblich voneinander, u.a. gerade auch in bezug auf ihren Komplexitätsgrad, d.h. in diesem Zusammenhang: in bezug auf ihren Informationsgehalt. H.A. Simon zieht aus vorliegenden Untersuchungen mehrere Schlüsse:

- Codes müssen dann als unwahrscheinlich angesehen werden, wenn ihr Informationsgehalt die unmittelbare Gedächtnisspanne überschreitet.
- Die Code-Länge ist ein Faktor, der die Schwierigkeit seiner Repräsentation bestimmt.
- Die Codierung von Sequenzen erfolgt in hierarchischen Strukturen.
- Ein und dieselbe Folge von Zeichen kann auf verschiedene Art und Weise repräsentiert werden. Es wird angenommen, daß die Auswahl eines Codes nicht nur individuell variiert, sondern darüber hinaus vom spezifischen Material, von einer bestimmten Aufgabenstellung und von bisherigen Lernprozessen abhängt (Simon 1972, S. 182).

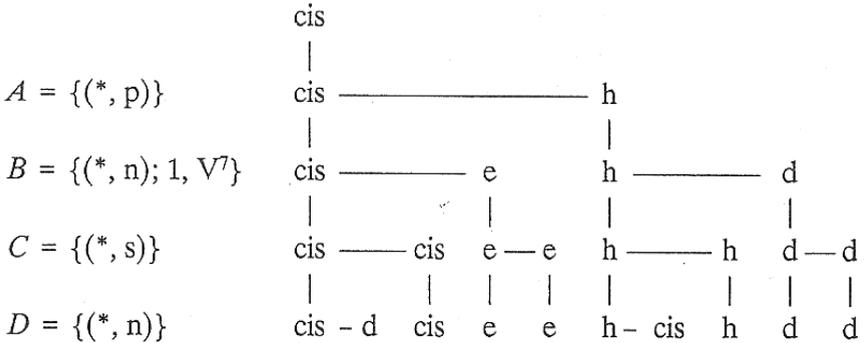
Auf der Grundlage dieser theoretischen Annahmen, die z.T. auch empirisch überprüft sind, konstruieren Deutsch/Feroe eine formale Sprache, mit deren Ausdrücken die Repräsentation von Melodien beschrieben werden soll. Übernommen werden also die Annahme der Begrenzung der unmittelbaren Gedächtnisspanne, der Möglichkeit, durch einen effizienten Code eine größere Informationsmenge zu speichern, der hierarchischen Repräsentation und der Ambiguität von Strukturen bzw. der relativen Unbestimmtheit ihrer konkreten Repräsentation.

Am Beispiel der beiden ersten Takte aus Mozarts Klaviersonate A-Dur KV 331 soll die Ausarbeitung der Ausdrücke verdeutlicht werden:

Zur Zeichenerklärung:

A, B, \dots	Tonfolge, Sequenz	
*	Referenzelement	
p	predecessor (Vorgänger)	} definieren Relationen
n	next (Nachfolger)	} zwischen Elementen/
s	same	} Objekten
[pr]	prime	Der Operator prime verbindet zwei Sequenzen A und B zu einer zusammengesetzten Sequenz S (unveränderte Reihenfolge im Ge- gensatz zu Umkehrung und Krebs)

Die Melodie der beiden ersten Takte wird mit Hilfe dieser Ausdrücke folgendermaßen dargestellt:



$$S = \{A [pr] B [pr] C [pr] (D, \{(*), 2\{(*)\}); 3\} A$$

Das verwendete Alphabet, d.h. die Objekte, die zueinander in Beziehung gesetzt werden sollen, ist die A-Dur-Tonleiter, Referenzton deren Terz, also cis. Lediglich die Sequenz B verwendet als Alphabet den Dominantseptakkord mit e und d als Nachfolger von cis bzw. h.

Bei der Analyse sollen die allgemeinen Grundlagen dieser formalen Sprache unberücksichtigt bleiben, wenngleich es kaum möglich ist, das Modell unter Abstraktion von der Auffassung einer Melodie als serielles (unendliches) Muster sowie von der zugrunde liegenden Musiktheorie zu beurteilen. (Eine Diskussion der Musiktheorie von Heinrich Schenker und ihrer Anwendung im Modell muß hier unterbleiben.) In diesem Zusammenhang ist vielmehr von Interesse, inwiefern das Modell den ge-

setzten Intentionen gerecht wird und eine psychologische Theorie der Repräsentation darstellt. Dazu ist folgendes zu bemerken:

1. Es handelt sich um Beschreibungen hierarchischer Strukturen.
2. Das Modell stellt keine psychologische Theorie dar, sondern eine Beschreibung der musikalischen Struktur. Die Aussage beispielsweise, daß die Funktion A [pr] B nicht nur die Relation zwischen Objekten wiedergibt, sondern zugleich auch der psychischen Realität entspricht, wäre zu belegen.
3. Der formalen Beschreibung von einzelnen Musikbeispielen werden deshalb auch Bruchstücke psychologischer Theoriebildung angefügt, die aus der Gestaltpsychologie übernommen worden und in anderem Zusammenhang getestet worden sind. Eine eigentliche Überprüfung des Modells selbst hingegen steht noch aus.

Dennoch enthält das Modell einige spezifisch musikpsychologische Aussagen, die sich (z.T. rekonstruierend) etwa so formulieren lassen:

1. Die Verarbeitung erfolgt als top-down-Prozeß; Objekte auf der all-gemeinsten strukturellen Ebene – in tonaler Musik ist dies Deutsch/Feroe zufolge der Tonika-Dreiklang – werden dabei am häufigsten repräsentiert, im Gedächtnis wiederholt und deshalb am besten behalten.
2. Wahrscheinlich ist die Theorie in einem Punkt in sich inkonsistent: Zum einen ist mit der hohen Redundanz der hierarchischen Repräsentation impliziert, daß die Behaltensleistung für Elemente auf der abstraktesten Ebene wegen ihrer häufigen Wiederholung am höchsten ist; wenn die Wiederholungen jedoch die Behaltensleistungen beeinflussen, dann müßten extrem komplexe hierarchische Repräsentationen – die allein schon deshalb umfangreicher sind als einfache, weil sie mehr Ebenen enthalten – am besten behalten werden. Dies ist jedoch nicht wahrscheinlich. Außer acht gelassen wird an dieser Stelle genau der ursprüngliche Forschungszusammenhang, in dem das Modell steht, nämlich die Entwicklung von Symbolen für eine effiziente Codierung, deren Informationsgehalt die unmittelbare Gedächtnisspanne nicht überschreitet; H.A. Simon zufolge bestimmt die Code-Länge die Schwierigkeit der Repräsentation.
3. Die Verarbeitungsmechanismen sind, so Deutsch/Feroe, an der Struktur der Musik orientiert: „the listener acquires a representation from the pattern of sound“ (S. 515). Der Hörer benutzt seine Hörerwartungen, um eine angemessene Codierung für die Reprä-

sensation heranzuziehen und anzuwenden. Dabei handelt es sich in der Regel um implizites Wissen. Deutsch/Feroe gehen - wie andere amerikanische Musikpsychologen auch - davon aus, daß dieses implizite Wissen Strukturen tonaler Musik entspricht: „in tonal music there are certain well-defined rules governing relationships between pitch alphabets, and these rules considerably restrict the number of alphabets that can be invoked in combination. These rules are captured in notational devices used by musicians, and we propose that they reflect the way in which relationships between alphabets are encoded“ (S. 509).

4. Zum einen ist die Repräsentation an der Struktur tonaler Musik orientiert, zum anderen aber folgt nach Deutsch/Feroe die Entwicklung tonaler Musik den menschlichen Verarbeitungsmechanismen: „... such music is solely the product of human processing mechanisms, unfettered by external constraints. Further, tonal music can reasonably be considered to have evolved so as to capitalize on these mechanisms“ (5.504). Der psychologische Reduktionismus Musikpsychologie wird auf Musiktheorie reduziert - basiert also auf einer zirkulären Argumentation.
5. Während Simon (1972) die Bedeutung von Material, Aufgabenstellung und vorangegangenen Lernprozessen hervorhebt, weisen Deutsch/Feroe nur allgemein auf Hörerwartungen hin. Ein Mangel ihres Modells ist in folgenden Punkten zu sehen: Es erklärt nicht,
 - wie ein Code/Alphabet (d.h. Tonleitern, Dreiklänge) als Bestandteil von Repräsentationen gelernt wird,
 - wie der Hörer eine möglichst effiziente Auswahl aus vorhandenen unterschiedlichen Codes trifft,
 - wie individuell variierende Repräsentationen ausgeprägt sind, deren Möglichkeit explizit im Modell vorgesehen ist,
 - wie Funktionen, die für Repräsentationen verwendet werden, selbst gespeichert werden. (Untersuchungen über die Speicherung mathematischer Funktionen liegen m.W. zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht vor.)

Abschließend soll das Modell von Deutsch/Feroe zusammenfassend charakterisiert werden:

Das Modell besteht aus einer formalen Sprache, mit der die zahlreichen Musikbeispiele widerspruchsfrei beschrieben werden können. Die dabei verwendeten Codes (Skalen, Akkorde usw.) stellen musiktheoreti-

sehe Beschreibungen dar, die zugleich schon Grundlage für frühere musikpsychologische Untersuchungen über implizites musikalisches Wissen gewesen sind (insbesondere Deutsch, Cuddy u.a., Krumhansl u.a.). Es ist jedoch nicht gelungen, die Beschreibung von Strukturen in musikpsychologische Aussagen über deren Repräsentation zu transformieren. Damit ist eine Lösung der ursprünglichen Problemstellung unmöglich gemacht, vielmehr findet lediglich eine Verlagerung statt, und zwar in zweifacher Hinsicht: Zum einen erfolgt eine Reduzierung von Musikpsychologie auf Musiktheorie, deren psychologische Relevanz erst zu beweisen wäre, zum anderen werden Melodien in Form von Funktionen beschrieben, über deren Repräsentation nichts ausgesagt werden kann.

Trotz dieser Kritik sollte jedoch die prinzipielle Bedeutung dieses Ansatzes nicht verkannt werden: Mit ihm soll gezeigt werden, wie ein spezielles Gedächtnisproblem durch Verarbeitungsmechanismen gelöst wird. Dabei werden Annahmen über implizites Wissen des Hörers herangezogen, das die Verarbeitungsprozesse steuert. Weiterhin wird davon ausgegangen, daß dieses allgemeine Wissen und die konkrete Repräsentation eines speziellen Werkes aussagenartig (im Gegensatz zu analog) codiert werden. Der Vorzug des Modells liegt in seinem hohen Präzisionsgrad, der es – nach Beseitigung vorhandener Mängel – einer empirischen Überprüfung zugänglich macht.

Die generative Theorie tonaler Musik von Lerdahl/Jackendoff

Ziel der generativen Musiktheorie von Lerdahl/Jackendoff ist die Beschreibung der musikalischen „intuitions“ des Musikhörers, der mit einem speziellen (hier: tonalen) Idiom vertraut ist, ohne unbedingt über eine spezielle Ausbildung zu verfügen. Die Abstraktion des „educated listeners“ weist eine Parallele zum Begriff des „native speakers“ in der generativen Transformationsgrammatik auf. Auf der Grundlage eher impliziten Wissens ist dieser Hörer in der Lage, ein ihm unbekanntes Werk als ein Beispiel für die vertraute Musiksprache zu erkennen, abweichende Merkmale zu identifizieren und, allgemein ausgedrückt, ein Musikstück zu verstehen (1977, S. 111), ebenso wie der Sprecher einer natürlichen Sprache eine Äußerung als grammatikalisch oder ungrammatikalisch beurteilen kann.

Es wird explizit eine „grammatikalische Parallele“ zwischen Musik und Sprache (so der Titel eines Aufsatzes der Autoren) behauptet. Dementsprechend ist die Heranziehung linguistischer Theorien konsequent. Lerdahl/Jackendoff stützen sich insbesondere auf Chomsky sowie auf Liberman/Prince und auf Selkirk, deren Theorien speziell prosodische Strukturen berücksichtigen (zum Bezug auf Selkirk vgl. unten).

Mit dem Bezug auf die generative Transformationsgrammatik sind grundlegende theoretische Annahmen verbunden, deren Anwendbarkeit auf eine Grammatik der Musik überprüft werden muß:

- Eine Grammatik beschreibt mithilfe formaler Regeln die hierarchische Organisation einer konkreten, abgrenzbaren Einheit (Satz) in kleinere, untergeordnete Elemente.
- Eine Grammatik ist dann generativ, wenn die mithilfe ihrer Regeln erzeugten Sätze als akzeptable Äußerungen angesehen werden.
- über die Akzeptanz einer sprachlichen Äußerung urteilt der native speaker.
- Die Unterscheidung von Oberflächen- und Tiefenstruktur erlaubt die Identifikation von Satzalloformen,
- Beschreibungen von Oberflächen- und Tiefenstruktur bestehen aus kleinsten Einheiten (syntaktische und lexikalische Formative).
- Transformationsregeln ermöglichen die Umformulierung eines Satzes, beispielsweise durch Ersetzen, Umstellen usw. Eine semantische Komponente entscheidet über die Interpretation der Tiefenstruktur.

Lerdahl/Jackendoff betonen folgende Interpretation der generativen Grammatik: Nicht die Generierung neuer, grammatikalisch korrekter Sätze ist gemeint, sondern die Beschreibung der Struktur von Sätzen. Es ist in ihrem Modell also nicht intendiert, mithilfe struktureller Beschreibungen neue Musikwerke zu generieren. Eine psychologische Theorie, die das Ziel ist, geht über die Beschreibung von Strukturen hinaus. An diesem Punkt wird aber zugleich deutlich, daß die strukturelle Beschreibung zugleich eine psychologische Aussage ist; anders ausgedrückt: Musiktheorie und Musikpsychologie werden als konzeptionell identisch betrachtet: „A strongly generative theory of tonal music would not merely give a description of what pieces are grammatical. Rather, it would have to specify each tonal piece together with its structural description, i.e., a

specification of all the structure which the educated listener infers in his perception of the piece“ (1977, S. 113).

Zugleich wird diese Intention mit dem Hinweis auf die Ambiguität von Musik wieder eingeschränkt. Ein bestimmtes Musikstück kann auf verschiedene Weisen wahrgenommen werden. Eine musikpsychologische Theorie, die dies berücksichtigen soll, muß deshalb auch Angaben über mehr oder weniger präferierte Hörweisen enthalten. Das Modell besteht deshalb auch aus zwei Typen von Regeln: „well-formedness rules, which assign possible structures, and preference rules, which select coherent structures from possible structures“ (1977, S. 116). Zusätzlich werden für Spezialfälle Transformationsregeln formuliert, die Strukturen in andere Strukturen überführen, wenn well-formedness rules nicht greifen.

Die musikalischen Analysen des Modells umfassen vier Bereiche:

1. In der grouping analysis werden die Grenzen hierarchisch angeordneter Gruppen (Phrasen) auf allen Ebenen festgestellt.
2. Die metrical analysis benennt eine Hierarchie von betonten und unbetonten Zeiten.
3. Die time-span reduction bestimmt strukturelle Anfänge und Schlüsse von Gruppen und gibt für einzelne Tonhöhen einer Melodie eine Hierarchie an, die sie mit den grouping und metrical structures verbindet.
4. Die prolongational reduction weist den Tonhöhen eine Hierarchie zu, die harmonische und melodische Fortschreitung beinhaltet (S. 115).

Damit sind die wesentlichen Eigenschaften des Modells beschrieben. Es geht davon aus, daß die Organisation beim Hören in hierarchischer Form erfolgt; bezüglich der metrischen Analyse dürfte sich das Modell von anderen Musiktheorien und auch von musikpsychologischen Annahmen insofern unterscheiden, als diese eher von einer Anordnung serieller Muster ausgehen. Insbesondere die prolongational reduction weist einen engen Bezug zur Musiktheorie von Heinrich Schenker auf, wengleich diese insgesamt als zu wenig formalisiert bezeichnet wird, um dem Modell als alleinige Grundlage dienen zu können. Die skizzierten allgemeinen Merkmale des Modells sollen anhand seiner Anwendung auf die Analyse von Mozarts Klaviersonate A-Dur KV 331 näher erörtert werden.

The image shows a musical staff in G major (one sharp) with a treble clef and a common time signature. The melody consists of four measures. Below the staff, there are two diagrams. The first, labeled 'metrical structure', consists of three horizontal lines, each labeled 'd-level'. The first line has 16 dots, the second has 12 dots, and the third has 8 dots. The second diagram, labeled 'grouping structure', shows three horizontal lines with brackets underneath. The top line has two brackets: one under the first two measures and one under the last two measures. The middle line has one long bracket under the first two measures and one long bracket under the last two measures. The bottom line has one long bracket under the first two measures and one long bracket under the last two measures.

Abb. 1: Takte 1-4; Phrasen und metrische Struktur (1982, S. 93)

The image shows the same musical staff as in Abb. 1. Below the staff, there is a 'time-span reduction' diagram. It consists of four horizontal lines. The top line is a series of vertical tick marks, one for each eighth note in the melody. The second line has vertical tick marks at the beginning and end of each measure. The third line has brackets underneath, with one bracket under the first two measures and one bracket under the last two measures. The bottom line has one long bracket under the first two measures and one long bracket under the last two measures.

Abb. 2: Time-span reduction (1982, S. 94)

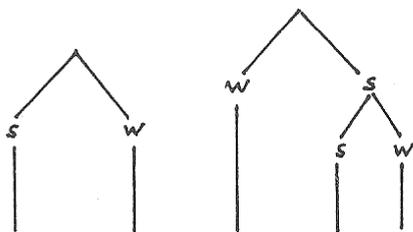
Musikalische Phrasen (die Gliederung des Themas) sind identisch mit der metrischen Struktur. Wenn dies der Fall ist, ergibt sich eine konsistente time-span reduction, da Gruppierung und Metrik zusammen die Segmentierung in rhythmische Einheiten festlegen.

The image displays a musical score with a hierarchical tree diagram above it. The tree diagram, labeled (a) through (f), shows a branching structure of nodes representing phrasing. Below the tree is a grand staff with two staves. The top staff contains a melodic line with various note values and rests. The bottom staff contains a bass line with similar note values and rests. Below the grand staff are five individual staves, labeled (a) through (e), each showing a different level of time-span reduction. Staff (a) shows the full score. Staff (b) shows a reduction where some notes are grouped together. Staff (c) shows a further reduction with larger groupings. Staff (d) shows a reduction with even larger groupings. Staff (e) shows the most reduced version, with only a few notes remaining. The tree diagram above the grand staff shows a branching structure of nodes, labeled (a) through (f), representing the hierarchical structure of the music. The nodes are connected by lines, forming a tree that branches out from left to right. The labels (a) through (f) are placed at various points in the tree, indicating different levels of the hierarchy. The tree diagram is positioned above the grand staff, and its branches extend downwards towards the musical notation.

Abb. 3: Phrasierung, Metrik und time-span reduction

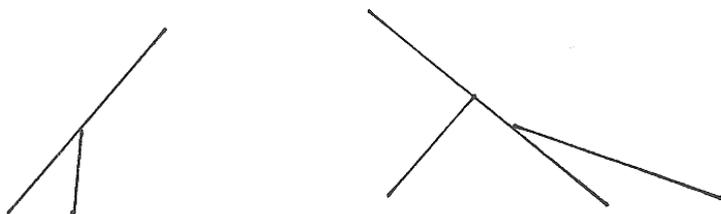
Die hierarchische Anordnung wird unmittelbar deutlich: Die Reduktion auf Ebene a enthält lediglich noch den A-dur-Akkord; die time-span reduction dient dazu, das stabile Zentrum eines Musikstückes zu erfassen. Lerdaahl/Jackendoff sehen in bezug auf tonale Musik den Tonikadreibklang als dieses stabile Zentrum an. Am extremen Reduktionismus des Modells (vgl. auch Ebenen b und c) läßt sich auch die Nähe zu Schenkers Musiktheorie ablesen. Da Ebene a mit dem Schlußakkord das stabilste Ereignis enthält, sind alle anderen Ereignisse als linker Zweig im Baumdiagramm darzustellen, da sie lediglich den Ruhepunkt des Schlusses hinauszögern (1977, S. 139).

Zur Darstellungsweise ist darauf hinzuweisen, daß Lerdaahl/Jackendoff sich nicht an Baumdiagrammen in Anlehnung an Chomsky anlehnen, die „is-a“-Relationen ($P = NP + VP$) bedeuten, sondern an Selkirks Theorie prosodischer Strukturen, die Betonungsverhältnisse in der englischen Sprache in folgender Weise beschreibt:



Rorschach blot Rorschach ink-blot (1982, S. 108)

Dieser Darstellung würde im Modell von Lerdaahl/Jackendoff folgende Form entsprechen:



Die

prolongational wie die time-span reduction führen alle Ereignisse auf eine Kadenz bzw. auf den Tonikadreibklang (hier: Schlußakkord) zurück. Die time-span reduction impliziert auf einer weniger allgemeinen Ebene die Eliminierung kleiner, aber charakteristischer rhythmischer

Einheiten und die Angleichung an das Muster Viertel- und Achtelnoten (Ebene f). Dieses Muster soll den Autoren zufolge die wahrgenommenen kleinsten Zählzeiten wiedergeben, unbedeutende Details sollen in der Analyse ausgeschlossen werden.

Kritisch ist zum Modell von Lerdahl/Jackendoff folgendes anzumerken...

1. Anders als in linguistischen Theorien (gleich ob von Chomsky oder von Selkirk) existieren in diesem Modell keine Kategorien, mit denen Analyseeinheiten, wie etwa Satz, NP, VP oder foot, festgelegt sind. Das Modell benutzt eine genau umgekehrte Vorgehensweise: Es geht von kleinsten Einheiten aus und konstruiert durch Regeln erst die Festlegung des Musikstückes als Ganzes. Auf diese Weise wird zwar das Problem umgangen, die Grenzen eines musikalischen „Satzes“ in Parallele zur Sprache definieren zu müssen, gleichzeitig ist damit aber auch die Behauptung einer Parallele zwischen Musik und Sprache bzw. der Ähnlichkeit von Grammatiken beider Bereiche in Frage gestellt

2. Die hierarchische Repräsentation von Musik ist insofern eine plausible Annahme, als Einzelereignisse im Umfang der vorliegenden acht Takte die Gedächtniskapazität überschreiten würden. Allerdings ist zu berücksichtigen, daß Wiederholungen von Motiven, wie sie in den Takten 1-2 und 5-6 auftreten, ein Memorieren im Kurzzeitspeicher erlauben und so ins Langzeitgedächtnis gelangen können.

Die Symmetrie im Aufbau des Themas ist zwar in der grouping analysis berücksichtigt, nicht jedoch in der time-span reduction (als Ebene f auf der untersten, konkretesten Analyseebene dargestellt). Gerade die rhythmische Prägnanz des Themas, die wahrscheinlich erst seine leichte Identifizierbarkeit bewirkt und Motive gegeneinander abhebt, entfällt; was bleibt, ist die monotone Abfolge von Viertel- und Achtelnoten. Die scheinbare Symmetrie im Baumdiagramm, die gerade musikalische Symmetrien abbilden soll, kommt wahrscheinlich durch diese Reduktion zustande.

Die Anwendung einer linguistischen Theorie impliziert die Übernahme der Annahme, daß im Gedächtnis nicht die Oberflächenstruktur repräsentiert wird (vgl. hierzu die Untersuchungen über story grammars). Dies könnte einerseits durch die beschriebene Reduktion geschehen, andererseits aber auch durch die Speicherung von Melodien als Kontur (zur Bedeutung der Kontur vgl. insbesondere die Arbeiten von

W.J. Dowling). Das Modell berücksichtigt die zahlreichen Belege für die Rolle der Kontur für die Melodiewahrnehmung nicht.

3. Die prolongational reduction ist eine genuin musiktheoretische Analyse, deren empirische Geltung als musikpsychologisches Aussagensystem bestritten werden muß. Im Falle dieses Musikbeispiels folgt zwar die Beurteilung als „richtig“ oder „falsch“ tatsächlich der zugrunde liegenden Kadenz; bei Schumanns „Wildem Reiter“ bezeichnen jedoch über 20 Prozent der Versuchspersonen die falsche Kadenz I- V als korrekt.

4. Die Grenzen zwischen Musiktheorie und musikpsychologischen Aussagen sind nicht eindeutig zu identifizieren. Es ist sogar die Interpretation zu vertreten, der zufolge alle strukturellen Aussagen zugleich Aussagen über die Wahrnehmung sind, wobei sich jedoch das Problem der fehlenden Umformulierung vom einen in den anderen Bereich ergibt: Die Aussage „Die Phrasenstruktur besteht aus I- V - I“ ist noch keine psychologische Aussage.

5. Lerdahl/Jackendoff betonen zwar weitgehend den engen Geltungsbereich ihrer Theorie, weisen jedoch gleichzeitig auf deren grundsätzliche Anwendbarkeit auf Musik aller Stilepochen und Ethnien hin. (Polyphone Musik bleibt jedoch gegenwärtig noch aufgrund mangelnder Elaboriertheit des Modells von der Analyse ausgeschlossen). Diese Behauptung muß aufgrund des Bezugs auf Schenker, dessen Musiktheorie selbst innerhalb der westlichen Klassik nur eingeschränkt anwendbar ist, und aufgrund der der Gruppierungs- und metrischen Analyse zugrunde liegenden Annahmen von Symmetrie und Hierarchien zurückgewiesen werden.

Trotz der notwendigen und sicher nicht vollständigen Kritik an beiden Modellen sollte deren heuristischer Wert nicht unterschätzt werden. Die zentrale Auffassung von Musikhören als einem rekonstruktiven Prozeß, in dieser Detailliertheit und Präzision ausgearbeitet, ist ein Gedanke, der ein bisher fehlendes Bindeglied zwischen Musikpädagogik einerseits und Musikpsychologie und kognitiver Psychologie andererseits, wie sie etwa in den Reformulierungen der Schematheorie von Bartlett ausgeprägt ist, darstellen könnte.

Literatur

- D. Deutsch/J. Feroe: The Internal Representation of Pitch Sequences in Tonal Music, in: *Psychological Review* 88/1981, S. 503-522
- R. Jackendoff/F. Lerdahl: A Grammatical Parallel Between Music and Language, in: M. Clynes (Hrsg.), *Music, Mind, and Brain. The Neuropsychology of Music*, New York 1982, S. 83-117
- R. Jackendoff/F. Lerdahl: Generative Music Theory and its Relation to Psychology, in: *Journal of Music Theory* 25/1981, S. 45-90
- F. Lerdahl: Tonal Pitch Space, in: *Music Perception* 5/1988, S. 315-349
- F. Lerdahl/R. Jackendoff: Toward a Formal Theory of Tonal Music, in: *Journal of Music Theory* 21/1977, S. 111-171
- F. Lerdahl/R. Jackendoff: An Overview of Hierarchical Structure in Music, in: *Music Perception* 1/1983/84, S. 229-252
- H.A. Simon: Complexity and the Representation of Patterned Sequences of Symbols, in: *Psychological Review* 79/1972, S. 369-382

Christa Nauck-Börner
Tornquiststraße 53
2000 Hamburg 20

Aufführen und Komponieren von Musik in den allgemeinbildenden Schulen Großbritanniens*

JOHN PAYNTER

Hermann J. Kaiser (Hg.): Musikalische Erfahrung : Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. - Essen: Die Blaue Eule 1992. (Musikpädagogische Forschung. Band 13)

Musik war Teil des Lehrplans in englischen, walisischen und schottischen Schulen seit dem späten 19. Jahrhundert, aber erst in den letzten Jahren wurde sie in ihrer pädagogischen Bedeutung ernstgenommen. Früher betrachtete man sie als erwünschte aber unwichtige „kulturelle“ Beigabe zum Lehrplan; Musikunterricht in jeder ausführlichen Form war beschränkt auf jene Schüler, die konventionelle musikalische Begabungen erkennen ließen. Zu einem großen Teil herrscht diese Ansicht auch heute in der Öffentlichkeit vor (und ist deshalb kennzeichnend dafür, wie Eltern und ihre Kinder über Musik in der Schule denken). Einige Vertreter der Schulverwaltung und der Politik haben eine ähnliche Schwierigkeit, die Bedeutung der Musik in der allgemeinen Bildung zu verstehen.

Trotz dieser Probleme gab es beachtliche Fortschritte in den vergangenen 30 Jahren, deren Ergebnis es ist, daß die Musik ins Zentrum der Erziehungsdiskussion rückte. Sie hat jetzt ein sehr viel höheres Ansehen als noch vor 20 Jahren, und die Entwicklungen, die durch die musikpädagogische Forschung vorangetrieben wurden, haben die Lehrer verpflichtet, sich auf neue Formen und Methoden des Unterrichts zu verständigen.

Als Ausdruck dieses Erfolges kann die revolutionäre Betrachtungsweise des Musikunterrichts gelten, die durch die Prüfungsordnung Musik (Music syllabus) im allgemeinen Abschluß-Zeugnis der Sekundarschule (GCSE) – einer Prüfung, die von Schülern im Alter von 16 Jahren abgelegt wird – und durch die Hereinnahme des Musikunterrichts als kulturelles Grundfach ('foundation' subject) in den neuen englischen Lehrplan (National Curriculum) charakterisiert ist. (Das National Curriculum enthält Lehrpläne für Musik und Bildende Kunst; aber nicht für Drama oder Tanz).

* Das englische Original wurde – mit Zustimmung von J. Paynter – von Christian Hoerburger ins Deutsche übertragen.

Diejenigen, die in den 30jährigen Kampf um die Anerkennung der pädagogischen Bedeutung der Musik im Lehrplan (der allgemeinbildenden Schulen) engagiert waren, bewerteten die GCSE als eine besonders wichtige Errungenschaft. Es ist das erste Mal in der Schulgeschichte des United Kingdoms, daß wir eine Musikprüfung haben, die für eine breitgestreute Schülerschaft erreichbar ist (nicht nur jene mit den konventionellen musikalischen Begabungen), in der jeder Prüfungsteilnehmer ein Instrumentalstück vortragen und originale Kompositionen vorlegen muß. Als die GCSE vor einigen Jahren als neue Prüfung eingeführt wurde, bewies die Prüfungsordnung Musik (music syllabus) eine radikalere Neubewertung der Prüfungsinhalte als in jedem anderen Unterrichtsfach des Schulwesens. Gerade die Prüfungsinhalte Instrumentalspiel und Komponieren stellen eine völlige Kehrtwende in der offiziellen Einstellung gegenüber dem Schulmusikunterricht dar. Die frühere Betonung der Information über Musik (historisch und theoretisch) wurde zurückgedrängt durch eine

Erkenntnis, daß das Wesen der Musik ihre PRAXIS ist; und daß Information über Musik keinen Wert hat, wenn sie nicht ins Musikmachen (als Aufführen oder Komponieren von Musik) eingeschlossen ist.

Diese Erkenntnis wurde in das Unterrichtskonzept eingearbeitet, das von der Arbeitsgruppe Musik für den englischen Lehrplan (National Curriculum) entwickelt wurde (und wir hoffen, daß sie sich trotz einiger augenblicklicher Mißverständnisse über deren pädagogische Bedeutung seitens der Regierung behaupten kann).

Zwei Faktoren haben mehr als alles andere dazu verholfen, diesen Wechsel der Einstellung und Gewichtung zu bewirken.

Der erste veranlaßte den Wandel gewissermaßen mehr durch Zufall als durch Absicht. Das 1944er Erziehungsgesetz (Education Act) betonte die Notwendigkeit, Kinder „gemäß ihrem Alter, ihrer Neigung und ihren Fähigkeiten“ zu erziehen. Bei der Ausführung dieses Gesetzes erkannten einige örtliche Erziehungsbehörden rasch ihre Verpflichtung gegenüber *musikalischer* „Neigung und Fähigkeit“: sie beschäftigten Musikberater und Musikorganisatoren, deren Aufgabe es war, die Lehrer zu ermutigen und musikalische Begabungen zu fördern, wo immer solche entdeckt wurden. Allgemein bedeutete dies die Organisation von örtlichen Schulmusikfesten (school music festivals) und ähnlichen Vortragsgelegenheiten, die Chöre und Instrumentalgruppen von möglichst vielen

Schulen der Region zusammenbrachte. Unvermeidlich war die Anzahl jener Kinder, die an diesen Veranstaltungen Gefallen hatte, ein ziemlich kleiner Prozentsatz der Schüler aller Schulen. Dennoch entwickelte sich die Arbeit der Berater während der 50er und 60er Jahre, wobei ein wichtiges Merkmal die Bereitstellung von Instrumentalunterricht für alle lernwilligen Schüler war; und als diese Zahlen zunahmen, begannen die Berater, örtliche Jugendorchester zu gründen. Heute hat fast jede örtliche Schulbehörde im United Kingdom ein eigenes Jugendorchester und die meisten Secondary Schools ebenso; die besten Spieler werden für die Landkreisorchester (County Orchestras) - und vielleicht für das National Youth Orchestra of Great Britain ausgewählt.

Ende der 60er Jahre war der Leistungsstand des Instrumentalspiels unter Jugendlichen - besonders in Secondary Schools (11 bis 18 Jahre) - sehr beachtlich angestiegen und die Bereitstellung von Gelegenheiten nahm zu. Allerdings wurde sehr wenig von dieser Errungenschaft im schulischen Musikunterricht genutzt. In den Grundschulen (5- bis 11jährige) gab es ein vernünftiges Ausmaß von musikalischer Aktivität (hauptsächlich Singen und einiger Gebrauch von Schlaginstrumenten); aber im Sekundarbereich bestanden Musikstunden hauptsächlich aus „stiller Musik“ („silent music“) in der Art von Information. Obwohl nun in jeder Schule Schüler waren, die Musikinstrumente spielten - und eine sehr große Anzahl von Sekundarschulen ihre eigenen Orchester hatten, wurden diese Schüler nicht gebeten, ihre Instrumente ins Schulzimmer zu bringen. Es schien den Musiklehrern niemals klar zu werden, daß sie in ihren jungen Instrumentalisten ein bedeutendes Potential für ihren schulischen Musikunterricht hatten. Das kam daher, weil die Lehrer keinen Weg sehen konnten, wie dieses Potential genutzt werden konnte; und das war weitgehend deshalb, weil die Lehrerausbildung keine Methoden für die musikalische Beteiligung aller Schüler im Musikunterricht entwickelt hatte. Jedoch obwohl dieses wichtige Potential meistens übersehen wurde, *war es da* - und wartete darauf genutzt zu werden. Letzten Endes hat es sehr entscheidend zu dem Wechsel beigetragen wie ich schon sagte, nicht durch überlegte Politik, sondern einfach weil die Instrumentalisten verfügbar waren. Ich werde darüber noch mehr zu sagen haben.

Der zweite Faktor war die pädagogische Forschung - besonders auf dem Feld der musikalischen Kreativität. Es gab sporadisches Interesse an den kreativen Fähigkeiten der Kinder, das bis in die erste Dekade des

20. Jahrhunderts zurückreicht, aber es hatte sehr wenig Eindruck auf die Musikpädagogik allgemein gemacht und hatte überhaupt keine Auswirkung auf den eingeführten Musiklehrplan. Dann begannen Mitte der 50er Jahre einige wenige Schulmusiker, die auch Komponisten waren, ihre Schüler zu ermutigen, im Schulunterricht mit Klängen zu experimentieren und Gruppenkompositionen empirisch - durch direktes Experimentieren mit den Klängen zu entwickeln. Die Initiative dieser Lehrer (unter ihnen Peter Maxwell Davies, George Self, Brian Dennis und - wenn ich das sagen darf - auch ich) war weitgehend die Folge der Unzufriedenheit mit dem gültigen Musiklehrplan der Schulen:

Er erschien uns im wesentlichen unmusikalisch, und der einzige Weg dieses Übel zu kurieren war es, die Schüler zum Herz der musikalischen Erfahrung zu führen indem man sie bittet, kreative Entscheidungen zu vollziehen (to take creative decisions).

Letzten Endes ist jede musikalische Aktivität in ihrem Wesen eine Angelegenheit, Entscheidungen zu treffen und zu dem zu stehen, von dem einem das eigene musikalische Gefühl sagt, daß es richtig sei. (Aber die Befürworter des traditionellen Lehrplans hätten nie gewagt, einen Schüler einzuladen, eine Entscheidung zu treffen!)

Internationale musikalische Umstände halfen, wie wir alle wissen, die Entdeckungen der europäischen Nachkriegs-Avantgarde schufen eine Atmosphäre des Experiments, das wir relativ leicht in den Musikunterricht übertragen konnten. Sobald das Konzept des „kreativen Experiments“ als etwas, das jeder Schüler tun konnte, ohne Rücksicht auf die vorausgegangene musikalische Erfahrung, eingeführt war, konnte es erweitert werden, indem dieses „wartende“ Potential in Anspruch genommen wurde: indem die Schüler mit Instrumentalunterricht eingeladen wurden, ihre Instrumente in den Musikunterricht mitzubringen. Seite an Seite mit den anderen, die klingende Objekte ('found object' sounds) oder einfaches Schlagzeug benützten, konnten die Spieler der Orchesterinstrumente eine noch größere Palette an Klängen und Techniken in Bezug auf kompositorische Probleme einbringen. Im Laufe der Jahre hatte dies den Effekt, daß das Interesse an den traditionellen Musikinstrumenten wuchs und mehr und mehr junge Menschen Instrumentalunterricht wünschten. Im Zusammenhang damit trug die Entwicklung kleiner und preiswerter Keyboard Synthesizer die „kreative“ Revolution weiter als wir uns je vorstellen konnten, als wir uns in den 50er Jahren auf dieses musikpädagogische Abenteuer einließen.

Was als Prozeß von Versuch und Irrtum begann, wurde zur Basis für systematische Beobachtung von Musikunterricht. 1973 bis 1982 unterstützte die Schulkommission für Prüfungswesen und Beurteilung (Schools Council for Examination and Assessment; ein von der Regierung beauftragtes Gremium, das wichtige Forschungsprojekte finanziert) ein landesweites Projekt „Musik im Lehrplan der Sekundarschule“. Ich leitete dieses Projekt, und unsere Aufgabe war, das pädagogische Ziel von Musik im Sekundarschullehrplan zu definieren. Indem wir mit 200 Schulen aus allen Regionen des Landes zusammenarbeiteten, suchten wir die am stärksten auffallenden Beispiele einer guten Praxis unter allen Musiklehrern auf. Wir organisierten Konferenzen und Kurse, gaben ein reguläres „Journal“ für die teilnehmenden Schulen heraus, verteilten Unterrichtsmaterial und sammelten Dokumentationen als Beschreibungen, als Film und auf Tonband über erfolgreiche Arbeit aus dem Schulunterricht. Aus dem riesigen Bestand der gesammelten Dokumente erstellten wir zwei Dokumentarfilme und 12 Videoaufzeichnungen – alles in allem etwa 9 Stunden Spieldauer – dazu ein Archiv von Tonaufnahmen von Kinderkompositionen, und einen „Bericht“ in der Form meines eigenen Buches über das Projekt (*Musik im Lehrplan der Sekundarschule*, Cambridge University Press, 1982). Kurz vor dem Abschluß des landesweiten Projektes errichteten wir 10 regionale „Zentren für Musikerziehung“, die die Unterrichtsforschung auf ihre eigene Weise fortsetzen. Jedes wurde für weitere zwei Jahre finanziert, nach denen sie ihre eigene Finanzierung finden mußten. Vier dieser zehn arbeiten heute noch und bringen offizielle Bekanntmachungen der Entwicklungsarbeit in den Schulen heraus.

Dieses Zehnjahresprojekt war eines der letzten und größten, das von der Schulkommission – die Anfang der 80er Jahre aufgelöst wurde – finanziert wurde; und weil wir über das ganze Land hinweg arbeiten konnten, die Grenzen der örtlichen Erziehungsbehörden überschreitend, konnten wir die Bewertung der Musik als einen wichtigen Teil des Lehrplans weithin bekanntmachen. Es brachte den *pädagogischen* Wert der Musik im Schulunterricht (d.h. für die Mehrzahl der Schüler, nicht nur für die konventionell begabte Minderheit) in das Blickfeld der Verwaltungsbeamten und Schuldirektoren, und es bot den Lehrern Unterstützung bei dem Versuch, ihren eigenen Musik-Lehrplan mit neuen Methoden zu entwickeln. Das Forum, das es dem damals weitgehend unerschlossenen Potential der musikalischen Kreativität bot, war ausschlag-

gebend dafür, daß immer mehr Lehrer ermutigt wurden, diese Möglichkeiten für sich selbst zu entdecken. Als Ergebnis wurde das Komponieren im Musikunterricht („composing in the classroom“) eine immer mehr akzeptierte Strategie, alle Schüler in das Musizieren einzubeziehen, und Anfang der 80er Jahre hatte dies eine starke Wirkung auf die Diskussionen über die Entwicklung der neuen GCSE Prüfung.

Unabhängig von seinem Einfluß auf einzelne Lehrer, schuf das Projekt auch einen starken Anreiz für die weitere Forschung. Ausbildungsstätten für Lehrer engagierten sich für die Erforschung und Entwicklung neuer Methoden zur Ermutigung und größeren Beteiligung an Komposition (classroom composing) und Aufführung von Musik im Unterricht. Musikerziehung gewann als Forschungsbereich in den Universitäten an Bedeutung, was zu einer beachtlichen Anzahl bedeutender Doktorarbeiten führte, von denen einige zur Buchveröffentlichung kamen. Allerdings war ein anderes Kennzeichen für dieses wachsende Interesse an praktischer Musikpädagogik das dramatische Anwachsen der Anzahl neuer Bücher zu diesem Thema. Das hat sich fortgesetzt; viele der neuen Veröffentlichungen sind direkt von der akademischen Forschung beeinflußt.

In demselben Bereich begann 1984 die Zeitschrift *The British Journal of Music Education* zu erscheinen. Die dritte Auflage des 8. Bandes erscheint gerade, die Inhalte des 9. Bandes (die drei Auflagen erscheinen 1992) wurden festgelegt, und wir planen den Umfang des 10. Bandes (für 1993). Es scheint, daß es keinen Mangel bei der Einsendung interessanter Artikel gibt. Die Zeitschrift wird von einem der größten und ältesten Verlage Großbritanniens, Cambridge University Press, herausgegeben und ist unsere einzige „erfahrene Zeitschrift“ in diesem Bereich. Es gibt natürlich andere musikpädagogische Periodika in Großbritannien, aber sie sind hauptsächlich magazinartige Ausgaben, die kurze und überwiegend praktische Artikel enthalten. BJME ist die einzige musikpädagogische Zeitschrift im United Kingdom, die substantielle Artikel aus der Forschung veröffentlichen kann. Sie ist auch unabhängig von allen Lehrerorganisationen; allerdings gibt es eine Vereinbarung über die Veröffentlichung ausgewählter Papiere der Konferenzen des Britischen Rates für musikalische Erziehung und Ausbildung (UK Council of Music Education and Training). Hauptsächlich an ein englischsprechendes Publikum gewandt, hat *The British Journal of Music Education* jetzt einen in-

ternationalen Herausgeberausschuß, der die Hauptredaktion unterstützt, und es hat Bezieher in vielen Ländern.

Alle diese Dinge haben dazu beigetragen, einen starken Hintergrund für musikpädagogische Forschung in Großbritannien zu fördern. Unter den Forschungsthemen, die derzeit Aufmerksamkeit auf sich ziehen, sind:

1. Die Entwicklung kindlicher Erfindungsfähigkeit und die Natur der kindlichen kreativen Leistung in der Musik.
2. Die natürliche vokale Kreativität von Kindern im Vorschulalter.
3. Methoden der Bewertung und Überprüfung im Hinblick auf Komposition und Aufführung von Musik.
4. Der Gebrauch einer allgemeinen musikalischen Ordnung (musical vernacular) beim Komponieren im Musikunterricht.
5. Das Verhältnis von Kreativität und dem Lernen von Fertigkeiten.
6. Ästhetik der musikalischen Form in Zusammenhang mit den Aufgaben, die Lehrer den Schülern geben.
7. Komponieren als ein Ziel für den Instrumentalunterricht.
8. Änderungen in der Berufsvorbereitung von Orchestermusikern.
9. Elektronische Geräte und ihre Anwendung bei Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen.
10. Musikerziehung und die europäische Dimension.
11. Methoden zur Einbeziehung der Musikstile anderer Völker (other world music styles) in das westliche Unterrichtswesen.
12. Wie Schüler eine Sensibilität für musikalisches Strukturieren entwickeln.
13. Beziehung zwischen Musik und Sprache.
14. Neue Lehrmethoden für die Hörwahrnehmung.
15. Motivation bei der Wahl von Musikinstrumenten.
16. Wichtige Einflüsse im frühen Leben junger Musiker.
17. Die Bedeutung von Musikgeschichte in der modernen Musikerziehung.
18. Musik und der Gehörlose.
19. Elterliche Sicht der Musikerziehung ihrer Kinder in Schulen.
20. Musizieren nach dem Gehör.

Prof. John Paynter
University of York, Department of Music
Heslington, York, YO1 5DD; England