

Kleine Jäger, Karin

Der Flügelton. "Sprechende Schriftzeichen" für einen wahrnehmungsorientierten Einstieg in den Instrumentalunterricht

2020, 25 S.



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Kleine Jäger, Karin: Der Flügelton. "Sprechende Schriftzeichen" für einen wahrnehmungsorientierten Einstieg in den Instrumentalunterricht. 2020, 25 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-211986 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-211986>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Karin Kleine Jäger

**Der Flügelton. »Sprechende Schriftzeichen« für einen
wahrnehmungsorientierten Einstieg in den Instrumentalunterricht**

Erscheinungsjahr 2020, 25 Seiten

Inhaltsverzeichnis

Teil A

Der Flügelton®: Theoretische Grundlagen.....	3
1. Der Körper im Hintergrund unseres Handelns.....	4
2. Körper- und Leibperspektive.....	5
3. Phänomenologische Deutungen.....	7
3.1. Ursprüngliche Intentionalität.....	8
3.2. Die instrumentale Bewegung als Geste.....	8
4. Musizieren im offenen und geschlossenen Modus.....	10
5. Strukturen menschlichen Erlebens.....	12
6. Sprechende und stumme Schriftzeichen.....	13

Teil B

Der Flügelton® in der Unterrichtspraxis.....	16
1. Grundlagen des Flügelton®-Systems.....	16
1.1. Tonhöhe/Raum-Beziehungen.....	17
1.2. Tonstufe/Farbe-Beziehungen.....	18
2. Flügelton®-Lieder.....	20
3. Wahrnehmbare musikalische Inhalte.....	21
4. Flügelton® und Relative Solmisation.....	22
Literatur.....	24

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Selbst- und Umfeldenerfahrung im musikalischen Handeln.....	11
Abbildung 1: Allgemeiner Aufbau des Flügeltonsystems.....	17
Abbildung 2: Aufbau des Flügelton®-Systems (DUR).....	18
Abbildung 3: Melodie »Guter Mond, du gehst so stille« im Flügelton®-System.....	20
Abbildung 4: Melodie und Begleittöne von »Guter Mond, du gehst so stille« im Flügelton®-System.....	21
Abbildung 5: Dur-Polygon.....	22
Abbildung 6: Dur-Polygon in Verbindung mit Solmisationssilben.....	23

Teil A

Der Flügelton®: Theoretische Grundlagen

Im Instrumentalunterricht sorgen Musiknoten für transparente Lernstrukturen und eine Überprüfbarkeit der Handlungsabläufe. Auch musikalische Inhalte lassen sich mit ihrer Hilfe systematisch erschließen. Dabei verfügen unsere Notenzeichen über eine hohe Komplexität, die die Vielfalt unserer westeuropäischen Musiktradition erst ermöglichte. Was aber geschieht konkret bei einem Blick auf diese Zeichen? Auf welche Weise gelangen die Musizierenden an die durch die Notenschrift vermittelten Inhalte? Diese Fragen sollen hier in einem ersten theoretischen Teil erörtert werden, um den Einfluss zu verdeutlichen, den unsere traditionelle Kopplung der Musiknoten an musikalische Lernprozesse auf die Wahrnehmung von Musik als rein akustisches Phänomen besitzt.

In der Mathematik lassen sich die lebensnahen Bezüge unserer Grundrechenarten schon mit wenigen Kieselsteinen nachvollziehen. Indem die Schüler einige Steine unterschiedlich kombinieren, erleben sie die jeweilige Form der Verknüpfung unmittelbar am eigenen Leib. Lernen sie im Anschluss daran, von ihrer Wahrnehmung der Phänomene wieder abzusehen und erneut zu abstrahieren, versetzt sie das in die Lage, die verständlich gewordenen Erkenntnisse auf ihre individuelle Wirklichkeit zu übertragen.¹ Der Blick auf eine zeichenbasierte Rechenoperation lässt sich dann beispielsweise als unmittelbare Teilhabe am Zusammenfügen zweier Mengen erleben.

Obwohl auch das, was wir in der Musik erleben, auf der sinnlichen Wahrnehmung von Tonbeziehungen beruht, wird das phänomenal Erlebte durch die Struktur der verwendeten Zeichen ausgeblendet oder verfremdet. So bilden unsere traditionellen Musiknoten überwiegend abstrakte, nicht wahrnehmbare Inhalte ab, die vom eigenen Empfinden ablenken. Damit bleiben diese Zeichen für uns stumm. Problematisch daran ist, dass in unserer Kultur im Bereich musikalischer Lernprozesse die Phase der Aneignung lebensnaher Bezüge ihrer späteren Abstraktion nicht (mehr) vorhergeht. Ziel muss es daher auch hier sein, die Schüler zu ermächtigen, sich eine eigene lebendige Sprache anzueignen - basierend auf bewusst wahrnehmbar werdenden musikalischen Sprachstrukturen.²

Vor diesem Hintergrund wurde eine Klangnotation für die Anfangsphase des Instrumentalunterrichts entwickelt, die sich an der Wahrnehmung der Musizierenden orientiert. Die Klangnotation des »Flügelton®« wird im Praxisteil ausführlich vorgestellt. Vorab wird auf die Bedeutung unseres musizierenden Körpers näher eingegangen. Damit werden in einem ersten theoretischen Teil und phänomenologisch argumentierend die Grundlagen erläutert, auf denen Ausgestaltung und Funktionsweise des Flügelton® basieren.

¹ Vgl. Muckenfuß, Heinz. »Retten uns die Phänomene? Anmerkungen zum Verhältnis von Wahrnehmung und Theorie«, Plus Lucis - Zeitschrift des Vereins zur Förderung des physikalischen und chemischen Unterrichts (3/2000), S. 10-14.

² Die Wissenschaften gehen heute von einer gemeinsamen evolutionären Entwicklung von gesprochener Sprache und Musik aus. Beide Bereiche gelten als eng verwandte Formen menschlicher Kommunikation. Vgl. Steven Brown, »The »Musilanguage« - Model of Music Evolution«, in: The origins of music, hrsg. von Nils Wallin u. a. (2000) und Max-Planck-Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften. Spiegelbild der Sprache – Neurokognition von Musik (o.D.), online verfügbar: <https://www.cbs.mpg.de/institut/forschung/musikkognition> (Stand: 16.12.2020).

1. Der Körper im Hintergrund unseres Handelns³

Spielen wir ein Instrument, basiert diese Fähigkeit auf einer so selbstverständlichen Eigenschaft, dass wir kaum über sie nachdenken: Erst der Umstand, über einen Körper zu verfügen, versetzt uns in die Lage, auf einem Instrument Klänge zu produzieren. Der Körper ist für uns im Instrumentalspiel *das* Medium, durch welches wir mit unserer Umwelt in Beziehung treten. Nur mit seiner Hilfe halten und bewegen wir unser Instrument, nutzen den Atem zur Klangerzeugung und sind in der Lage, die Musik zu hören. Auf diese Weise übernimmt der Körper eine wesentliche Aufgabe im Zusammenspiel mit unserem Instrument.

Die Neurowissenschaften gehen heute davon aus, dass musikalisches Lernen ein vollständig physiologisch determinierter Vorgang ist. Sie beschreiben, wie Rezeptorzellen des Menschen auf physische Reize reagieren und daraufhin sensorische Neurone Informationen an das Zentralnervensystem leiten. Durch die Wahrnehmung ausgelöste neuronale Erregungsmuster lassen dann im Laufe der Zeit stabile neuronale Repräsentationen entstehen, so dass Lernen auf einer Veränderung der synaptischen Übertragung beruht.⁴ Die neurowissenschaftliche Forschung thematisiert den Körper demnach allein physiologisch basiert, menschliches Erleben und Wahrnehmen werden zu biologischen Prozessen. Die körperliche Involviertheit der Musizierenden reduziert sich somit auf ihre messbaren Bewusstseinszustände, die als identisch mit bestimmten Beschaffenheiten des Gehirns angesehen werden.⁵ Diese werden dann z.B. als Zeichen der Verarbeitung und Analyse musikalischer Aspekte, des assoziativen Verstehens musikalischer Bedeutung oder der Planung und Ausführung instrumentaler Bewegungen interpretiert.⁶ Insgesamt wird der musizierende Körper zu einer objektiv bestimm- baren Realität, in der er sich, wie andere Dinge auch, durch ebenfalls objektive Merkmale beschreiben lässt.

Menschen sind somit Lebewesen, die sich ihren eigenen Körper als ein von sich getrenntes Objekt vorstellen können. Auch beim Spielen eines Instruments sind sie in der Lage, ihren Körper aus einer distanzierten Beobachterperspektive wahrzunehmen, um seine Bewegungen am Instrument zu steuern. Sie erleben ihn nun wie andere Dinge auch. Allerdings wird ihnen auf diese Weise nicht mehr bewusst, dass sie in jedem Moment ein Gesamtorganismus sind und folglich auch »als Körper« handeln. »Als Körper« beziehen sie sich im Alltag ständig unmittelbar auf ihr gegenwärtiges Erleben, ohne dies aus einem reflexiven Abstand zu betrachten. »Als Körper« sind sie Ausgangspunkt zahlreicher Bewegungen und Handlungen und nehmen ihren Körper dabei gar nicht wahr. Hören sie ein Geräusch, bemerken sie ihre Ohren nicht; fahren sie Auto, denken sie über all das, was ihr Körper in dem Moment realisiert, ebenfalls nicht nach. Erst wenn sie sich wieder gedanklich mit ihrem Körper beschäftigen oder er versagt oder schmerzt, erscheint er ihnen erneut als ein verfügbares Objekt.⁷

³ Einige Abschnitte in Teil A wurden in teilweise veränderter Form entnommen:

Kleine Jäger, Karin. Kopfmusik. Eine philosophische Reflexion zum instrumentalen Musizieren (2020).

⁴ Vgl. Gruhn, Wilfried. »Am Anfang ist das Ohr«, in: Musik - Pädagogisch - Gedacht. Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder, (hrsg. von Martin Daniel Loritz) (2011), S. 42-54.

⁵ Vgl. Fuchs, Thomas. Leib, Raum, Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie (2000), S. 17.

⁶ Vgl. Koelsch, Stefan / Fritz, Tom. »Musik verstehen - Eine neurowissenschaftliche Perspektive«, in: Musikalischer Sinn. Beiträge zu einer Philosophie der Musik, (hrsg. von Alexander Becker / Matthias Vogel) (2007) und Koelsch, Stefan / Schröger, Erich. Neurowissenschaftliche Grundlagen der Musikverarbeitung (2007), online verfügbar: http://www.stefan-koelsch.de/papers/Koelsch-Schroeger-Musikpsychologie_20070221.pdf (Stand: 26.11.2020).

⁷ Vgl. Fuchs: Leib (2000), S.16.

Obwohl uns dieser Perspektivwechsel zwischen objektiviertem und nicht wahrgenommenem Körper so anstrengungslos gelingt, lernen wir im Instrumentalunterricht hauptsächlich eine dieser beiden Formen kennen. Die objektivierende Sicht auf das musikalische Geschehen dominiert und verhindert meist, dass der Körper im Instrumentalspiel unbemerkt bleibt. Solch ein unmittelbares Erleben ist jedoch grundlegende Voraussetzung für ein Musizieren, welches der ursprünglichen Bedeutung von Musik gerecht wird: *Nur dann kann ein musikalischer Ausdruck andere Menschen ansprechen. Nur auf diesem Weg entstehen Kommunikation und Dialog.* Denn einen anderen Menschen anzusprechen verlangt, eine gemeinsame, auf Körperlichkeit basierende und noch nicht reflektierte Verbundenheit entstehen zu lassen. Erst auf diese Weise erhalten sprachliche und musikalische Klänge ihre Bedeutung im Hinblick auf eine verstehende, teilnehmende Kommunikation.⁸ Aber obwohl wir bereits als Kinder problemlos eine komplexe Tätigkeit wie das Fahren eines Fahrrades erlernen, ohne dabei unsere Körperbewegungen bewusst steuern zu müssen, beginnt die Auseinandersetzung mit einem eigenen Instrument aus einer den Körper beobachtenden und kontrollierenden Perspektive. Nur wenigen Menschen gelingt dann später der Zugang zu einer musikalischen Praxis, welche ohne reflexiven Abstand erlebt wird.

2. Körper- und Leibperspektive

Unsere Fähigkeit, den eigenen Körper als Objekt auffassen zu können, basiert grundsätzlich auf dem fundamentalen Glauben an die Realität einer objektiven Welt. Denn die Welt, die wir wahrnehmen, halten wir für etwas vollkommen Objektives, wir erfassen sie »in einem naiven Glauben an eine unvermittelt gegebene Außenwelt«.⁹ Wir glauben an eine Welt der Tatsachen, da sie jedem von uns auf die einzig mögliche Art erscheint: wir erleben sie in genau der Weise, in der wir selbst sie subjektiv wahrnehmen. Obwohl wir die Wahrnehmung anderer Menschen nicht kennen, erscheint uns alles, was uns umgibt, als eine Tatsache bzw. als Summe eindeutig und rational fassbarer Objekte. Aufgrund dieser »unreflektiert-natürlichen Welterfahrung«¹⁰ empfinden wir uns in der Lage, jeden Aspekt dieser Welt analysieren und bestimmen zu können. Dadurch ist auch im Instrumentalunterricht die Objektivierung des musizierenden Körpers selbstverständlich und wird nicht hinterfragt.

Mit derartigen Strukturen des subjektiven Erlebens befasst sich die philosophische Strömung der Phänomenologie. Insbesondere Merleau-Ponty hat auf diesem Gebiet die Wahrnehmung des Menschen und ihren Einfluss auf seine Beziehung zum Körper untersucht. Betrachten wir unseren Körper sowie die Dinge in unserer Umgebung daher als abstrakte Objekte, erschaffen wir aus der Sicht von Merleau-Pontys körperorientierter Phänomenologie¹¹ selbst erst diese Auffassung. Indem wir das, was uns umgibt, als eindeutig und objektiv *bewerten*, überspringen wir unbemerkt einen grundsätzlichen Aspekt unserer eigenen Wahrnehmung. Dies soll im Folgenden näher ausgeführt werden:

⁸ Vgl. ebd., S. 24.

⁹ Geisler, Josephine. Tonwahrnehmung und Musikhören. Phänomenologische, hermeneutische und bildungsphilosophische Zugänge (2016), S. 35.

¹⁰ Vgl. Waldenfels, Bernhard. »Das Problem der Leiblichkeit bei Merleau-Ponty«, in: Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven (1985), S. 153.

¹¹ Maurice Merleau-Ponty schuf mit seiner Arbeit eine Weiterentwicklung der Phänomenologie von Edmund Husserl. Wird im weiteren Verlauf von »der Phänomenologie« gesprochen, bezieht sich dieser Text, falls nicht anders angegeben, auf die Gedanken Merleau-Pontys in der »Phänomenologie der Wahrnehmung«.

Noch bevor etwas gedanklich zu einem Objekt für uns wird, nehmen wir es bereits unreflektiert und sinnhaftig durch unseren Körper wahr. So hören wir den Klang unseres Instruments als Teil der uns phänomenal gegebenen Welt und empfinden auf diese Weise bereits die Bedeutung eines musikalischen Ausdrucks. Erst im nächsten Schritt analysieren und bewerten wir diesen Klang dann beim »Blick durch die Brille unserer Reflexion«. Dabei blenden wir jedoch vollständig aus, dass dieser reflektierte Eindruck einem Bewusstseinsprozess, d.h. unserem eigenen aktiven Tun erst entspringt.¹² Somit existiert auf der einen Seite unser Körper, der sein Umfeld unmittelbar wahrnimmt und begreift, und auf der anderen Seite unser Verstand, der dieses unreflektiert Wahrgenommene anschließend analysiert und interpretiert.

Diese Auslegungen der Phänomenologie eröffnen einen vollständig neuen Zugang zum Phänomen des instrumentalen Musizierens. Sie ergänzen den gewohnt objektivierenden Blick um den bisher nicht beachteten Aspekt der unmittelbaren körperlichen Erfahrung. Gehen wir daher einen Schritt zurück in diese phänomenale Welt, ist es dann unser Körper, der die Musik unmittelbar wahrnimmt und selbst zum Ursprung des empfundenen musikalischen Sinns wird.¹³ Somit ist es nicht allein unser Verstand, der uns jeden musikalischen Klang verständlich werden lässt, indem er ihn analysiert, deutet und in Worte fasst. Es ist nun zuallererst unser Leib, der unabhängig von unserem reflektierenden Verstand die Musik wahrnimmt und uns ihren unmittelbaren Sinn erkennen lässt. So impliziert der Begriff des »Leibes« den angedeuteten Perspektivwechsel: Innerhalb der Philosophie bezeichnen die Begriffe »Leib« und »Körper« zwei verschiedene Sichtweisen auf den menschlichen Körper.¹⁴ Als Leib wird er selbst wahrnehmendes und handelndes Subjekt. Infolgedessen ist es bei einem vom Leib ausgehenden Musizieren nicht mehr unser Verstand, der unser Tun am Instrument steuert. Stattdessen ist es unser Leib, der selbsttätig, aber für uns unbemerkt, agiert. Wir empfinden nun ausschließlich die Bedeutung unseres eigenen musikalischen Ausdrucks.¹⁵

Auf diese Weise *ist* der Mensch sein Leib, der seine Beziehungen zur Umwelt realisiert. Menschen können erleben, erfahren, sich bewegen, spüren, wahrnehmen oder sich verhalten – in der Einheit ihrer leiblichen Existenz. Besteigen sie einen Berg oder fahren sie mit dem Rad, gelingt ihnen dies, ohne über Regeln nachzudenken, nach denen ihr Körper z.B. sein Gleichgewicht behält. Er bleibt so stets im Hintergrund ihrer Tätigkeiten. Erst wenn sie sich ihres Körpers bewusst werden, stellen sie sich damit ihrem leiblichen Erleben wieder gegenüber. Nun wird er erneut zu einem verfügbaren Objekt.¹⁶ An dieser Schwelle wechseln wir im Alltag ständig unsere Perspektiven: demnach *sind* wir unser Leib und *haben* einen Körper.¹⁷

Die leibliche Perspektive verlor in einem vielschichtigen Prozess an Bedeutung. In der Philosophie war es unter anderem René Descartes (1596-1650), der diesen Veränderungsprozess prägte. So schuf er mit der begrifflichen Unterteilung des menschlichen Körpers in die Substanzen »res extensa« und »res cogitans« die Grundlage unseres heutigen Körperkonzepts. Indem er die physische von der psychischen Sphäre trennte, ordnete er unser leibliches

¹² Merleau-Ponty: Phänomenologie der Wahrnehmung (1966), S. 35.

¹³ Ebd., S. 176.

¹⁴ Plessner beschrieb mit diesen Worten den untrennbaren Doppelaspekt der menschlichen Perspektiven. Plessner, Helmuth. Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie (1975), S. 288ff..

¹⁵ Vgl. Fuchs: Leib (2000), S. 333. und Waldenfels: Leiblichkeit (1985), S. 157.

¹⁶ Vgl. Fuchs: Leib (2000), S. 334.

¹⁷ Ebd., S. 16. und vgl. Plessner: Stufen (1975), S. 288ff..

Erleben – trotz seiner räumlichen Ausgedehtheit – einer »Innenwelt« zu. Die Aufgabe der Wahrnehmung dieser »Innenwelt« wies er daraufhin dem Gehirn zu. Trotz vielfältiger Kritik an diesem Konzept verankerten sich seine Vorstellungen in unserem Denken.¹⁸ Demzufolge gehen auch heute die meisten Menschen in unserem Kulturkreis von den zwei getrennten Bereichen *Körper* und *Bewusstsein* aus. In Bezug auf das Instrumentalspiel deutete eine sich an naturwissenschaftlichem Denken orientierende Gesellschaft den musizierenden Körper nun ebenfalls als Objekt. Körperliche Empfindungen beim Hören und Spielen von Musik wanderten so in ein verstecktes Schattenreich ab:

Der Leib wird zu einer materiellen Masse, aus der sich das Subjekt zurückgezogen hat; seine Empfindungen sind in Wahrheit physikalische Ereignisse, die aus der Einwirkung der Dinge auf den Körper resultieren.¹⁹

Aus diesen Gründen begreifen wir unser Bewusstsein gegenwärtig als eine Art »Motor« unseres Handelns und Wahrnehmens. Übergehen wir auf diese Weise jedoch unseren spürenden und erkennenden Leib, muss auch im Bereich der Musik unser Musizieren sein eigentliches Wesen einbüßen. Da es sich um eine *körperliche* Geste handelt, kann es nach Merleau-Ponty unserem *denkenden* Geist gar nicht entspringen.²⁰ Dennoch begegnen uns im Instrumentalunterricht immer wieder Schüler, die Musik zu ihrem eigenen Ausdruck und zu einem Dialog werden lassen. Diesen gelingt es, in einem Zustand des »Flows« zu spielen. Die Wissenschaften bemühen sich heute, mit Hilfe dieses Begriffes einen dementsprechenden Zustand zu begreifen, ohne ihr naturalistisches Denken zu verlassen. Definieren sie in der Folge das »Verschmelzen von Handlung und Bewusstsein« als eine zentrale Komponente des Flow-Erlebnisses²¹, entspricht gerade das derart »Verschmolzene« dem im phänomenologischen Verständnis grundlegenden menschlichen Zustand des *Leib-Seins*. Aus dieser Sicht handelt es sich beim Flow nicht um ein »unbewusstes Geheimnis vieler hochbegabter Musiker«²² bzw. um eine »natürliche Begabung«²³, sondern um eine grundsätzliche Eigenschaft und Fähigkeit jedes Menschen.

3. Phänomenologische Deutungen

Eine um die Perspektive des wahrnehmenden und empfindenden Leibs erweiterte Sicht auf den Körper versetzt uns jetzt in die Lage, das als »Flow« beschriebene Empfinden der Musizierenden zu begreifen. Innerhalb naturalistischer Grenzen besitzt unsere Analyse des Phänomens Musik einen blinden Fleck, der die unterschiedlichen Erfahrungsweisen des musizierenden Körpers nicht sichtbar werden lässt. Erst wenn die Leiblichkeit des Menschen in den Prozessen musikalischen Handelns nachvollzogen werden kann, verfügen die Musiker im »Flow« über ein Vermögen, welches wir nun verstehen können. Diese leibliche Perspektive soll im Folgenden kurz erläutert werden:

¹⁸ Vgl. Fuchs: Leib (2000), S. 30 und Fischer, Wolfram. »Körper und Zwischenleiblichkeit als Quelle und Produkt von Sozialität«, ZBBS – Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (2003), S. 18.

¹⁹ Fuchs: Leib (2000), S. 31.

²⁰ Merleau-Ponty: Phänomenologie (1966), S. 175 f..

²¹ Csikszentmihalyi, Mihaly / Schiefele, Ulrich. Die Qualität des Erlebens und der Prozeß des Lernens (2009), online verfügbar: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus-33578> (Stand: 01.12.2020).

²² Burzik, Andreas. Üben im Flow - Eine ganzheitliche Übemethode (2003), online verfügbar: https://www.musikschulen.de/medien/doks/mk03/referat_ag08_16.pdf, (Stand: 01.12.2020), S. 6.

²³ Ebd..

3.1. Ursprüngliche Intentionalität

Wird im Musikschulalltag davon ausgegangen, dass es unser Bewusstsein ist, welches unser musikalisches Erleben analysiert und interpretiert, ist es hingegen aus Sicht der Phänomenologie unser Körper, der in einem direkten Kontakt zwischen uns und unserer musikalischen Umwelt vermittelt. Diese unmittelbare Bezugnahme wird von Merleau-Ponty als »ursprüngliche Intentionalität« bezeichnet. In der Folge sind Bewegungen nun keine »Werkzeuge« des menschlichen Bewusstseins mehr. Wir analysieren keine abstrakten Bewegungsformeln, um uns auf diese Weise an einen Ort zu transportieren, den wir uns vorher bereits vorgestellt haben. Ohne den Umweg über eine Vorstellung zielt der Leib vielmehr mit seinen Bewegungen direkt auf die Dinge, um einer empfundenen Aufforderung zu entsprechen. Der Mensch kann folglich konkrete Anforderungen bereits unreflektiert erkennen. Mit dem Begriff der »Intentionalität« wird daher keine bewusste Handlung auf ein klar definiertes Ziel beschrieben, sondern ein bereits leibliches Erfassen eines Sinns:

Eine ursprünglich intentionale Handlung ist somit zwar auch gerichtet, sinnhaft und also intentional, jedoch basiert diese Gerichtetheit nicht auf einer Bewusstseinsleistung, sondern auf dem leiblichen Vermögen, den Sinn einer Situation vorreflexiv zu erfassen.²⁴

Auch im Instrumentalspiel können wir erleben, wie unser Leib die Musik bereits versteht, wie er auf diese antwortet und uns in der Erfahrung des Antwortgeschehens durch den musikalischen Prozess leitet. Allerdings gelingt uns dies nur, wenn wir es auch zulassen. Stets verfügen wir über verschiedenste Optionen, ein und denselben Moment wahrzunehmen und selektieren dabei anhand unserer Erfahrungen und Vorlieben.

3.2. Die instrumentale Bewegung als Geste

Instrumentale Bewegungen müssen im Unterricht vertraut und damit zu Bewegungsgewohnheiten werden. Für Merleau-Ponty entspricht das Erlernen einer Bewegung der leiblich-motorischen *Erfassung ihrer Bedeutung*. Anstatt dass konkrete Bewegungsvorgänge auf analytischem Wege und durch Vorschriften erlernt werden müssen, ist es nun der Körper selbst, der eine Bewegung erfassen und verstehen muss. Daher gleicht aus Sicht der Phänomenologie das gewohnheitsmäßige Vertrautwerden mit einem Instrument nicht einer Bewegungsanalyse oder der Bildung von körperlichen Reflexen, sondern ist gerade deren Gegenteil: Die Gewohnheit bildet sich erst als *Enthebung* von notwendigen Interpretationen. Auf diese Weise wird die instrumentale Bewegung zu einer leiblichen Geste. Die Musizierenden erleben die zwischen der akustisch wahrnehmbaren Musik und ihrem musikalischen Sinn entstehende Beziehung derartig unmittelbar, dass Leib und Instrument zu Durchgangs-orten des musikalischen Bezuges werden. Liegt der Fokus im Unterricht allerdings von Beginn an auf objektivierenden Kategorien, kann die Musik den Weg in das phänomenale Bewusstsein der Schüler nicht finden. Diese lernen stattdessen, die erklingende Musik im Raster der intellektuellen Aspekte zu *denken*, anstatt sie vorab leiblich wahrzunehmen. Benötigt zwar auch eine Aneinanderreihung korrekt erzeugter Töne auf dem Instrument eine instrumentale Bewegung, entspricht diese, um mit Merleau-Ponty zu sprechen, jedoch nicht mehr einer leiblichen Geste, die im Empfinden ihrer Bedeutung auf der eigenen sinnlichen Wahrnehmung des Klanges basiert. Fokussieren die Musizierenden im Spiel somit ihre Noten und

²⁴ Gugutzer, Robert. Leib, Körper und Identität. Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität (2002), S. 53.

setzen diese auf dem Instrument kontrolliert in Klang um, erinnern sie sich in diesem Prozess an bereits existierende klangliche Realisationen, ohne die notierten Anweisungen mit der eigenen Bedeutungsintention zu verknüpfen. Auf diese Weise erklingt jetzt nicht der eigene, sondern nur der «sekundäre», erinnerte Ausdruck, so dass sich auch die Zuhörer nur auf der intellektuellen Ebene angesprochen fühlen können. Eine Bedeutung des musikalischen Ausdrucks wird von den Musizierenden nicht empfunden und kann daher auch nicht kommuniziert werden.²⁵ Anders ist es, wenn ein Dialog entsteht. Besitzt der musikalische Ausdruck eine empfundene Bedeutung bzw. *ist* er gemäß des phänomenologischen Verständnisses diese Bedeutung, besitzt er die Macht, im anderen die gleiche Erfahrung auszulösen, die auch der Musizierende erlebt: Die instrumentale Bewegung wird zu einer leiblichen Geste.²⁶

Zusammenfassend zeigen die bisherigen Überlegungen, wie wesentlich die leibliche Perspektive für unser Instrumentalspiel ist. Erst wenn sich musikalischer Ausdruck und Bedeutung in einer Geste zusammen schließen, fühlen sich andere Menschen von uns angesprochen. Dann, durch Ansprache und Antwort eingebunden in den musikalischen Dialog, wird die ursprüngliche Sprachfunktion von Musik unmittelbar deutlich. So kann an dieser Stelle von folgenden Grundannahmen ausgegangen werden:

- **Naturalistisch orientiertes Körperverständnis**

Die dualistisch argumentierenden Wissenschaften gehen davon aus, dass ein menschliches Bewusstsein existiert, welches sich bemüht, ihm fremd bleibende Objekte zu erfassen. Körperempfindungen spielen bei dieser Betrachtungsweise keine Rolle, da sie über das Nervensystem und das Gehirn in die Vorstellungen des reflektierenden Bewusstseins einfließen. Die Neurowissenschaften lokalisieren damit das menschliche Erleben im Gehirn, so dass dieses nun »wahrnimmt« oder »hört« und auf diese Weise sprachlich personifiziert zu einem Äquivalent unseres Selbst wird.²⁷ In musikalischen Zusammenhängen trennt eine derartige Reflexion das musizierende Subjekt von der Musik. Der musizierende Körper wird jetzt lediglich mitgedacht, aber nicht erfahren.

- **Körperverständnis in der Phänomenologie**

Die Phänomenologie hält diesen Auffassungen entgegen, dass jede begrifflich gefasste und damit reflektierte Wahrnehmung noch vor ihrer sprachlichen Eingrenzung auf etwas unmittelbar Wahrgenommenem basiert. Im Abstrahieren und sprachlichen Benennen dieses Wahrgenommenen wird aus dem Erlebten ein Gegenstand des Bewusstseins. In einen Begriff eingefasst, verliert dieser den unmittelbaren Bezug zur subjektiven Erfahrung.²⁸ Das Medium und Organ dieses subjektiv wahrnehmenden Handelns und Erlebens ist gemäß phänomenologischer Auffassung jedoch der räumlich ausgedehnte Leib. Dieser ist damit nicht eine Hülle der sich verbergenden »Innerlichkeit«, sondern selbst ihre konkrete Erscheinung.²⁹

²⁵ Vgl. Merleau-Ponty: Phänomenologie (1966), S. 215-218.

²⁶ Vgl. ebd., S. 218-220.

²⁷ Vgl. Fuchs: Leib (2000), S. 17.

²⁸ Vgl. Merleau-Ponty: Phänomenologie (1966), S. 21 ff..

²⁹ Vgl. Fuchs: Leib (2000), S. 25.

Werden diese Zusammenhänge nun für den Bereich der Musik deutlich, wird es möglich, sie für die Unterrichtspraxis zu erschließen. Trotz des prägenden Einflusses unseres traditionellen Körperverständnisses legt bereits der wiedergewonnene Blick auf unsere leibliche Dimension die Basis für ihre Integration in unseren musikalischen Alltag. Um eigene und fremde musikalische Erfahrungen in Bezug auf den leiblichen Aspekt interpretieren zu können, werden daher im folgenden Kapitel Polaritäten musikalischen Handelns definiert. Durch sie entsteht ein vertieftes Verständnis für die Art der Verflechtung, in der sich die Perspektiven des »Leib-Seins« und »Körper-Habens« auch in der Musik bedingen und beeinflussen. So ist das »Leib-Sein« mit seiner jeweils individuellen musikalischen Erfahrungsgeschichte ausschlaggebend dafür, wie der Mensch seinen eigenen musizierenden Körper wahrnimmt. Aber auch die sprachlichen Zuschreibungen und expliziten Bilder des musizierenden Körpers wirken unmittelbar auf die musikalische Empfindung ein. All dies wird deutlich, wenn wir im Musizieren den im Alltag selbstverständlichen Perspektivwechsel bewusst wahrnehmen.³⁰

4. Musizieren im offenen und geschlossenen Modus

Sobald wir beim Spielen unseres Instruments die verschiedenen Perspektiven des »Körper-Habens« und »Leib-Seins« erkennen, versetzt uns dies in die Lage, unser eigenes Handeln besser verstehen und verändern zu können. Dabei lassen sich zwei Polaritäten musikalischen Handelns definieren, die hier als *offener* und *geschlossener Modus* bezeichnet werden:³¹

- **Musizieren im offenen Modus**

Im offenen Modus überlässt sich der Musizierende seiner leiblichen Wahrnehmung eines musikalischen Geschehens. Gestisch agierend und damit unabhängig von gedanklichen Interpretationen empfindet er sich im Dialog verbunden mit anderen. Somit ist es nun sein Leib, der auf die Musik reagiert und antwortet. Ein solches Verhalten wird als ein »Geschehen lassen« bzw. als ein »Es nimmt in mir wahr« empfunden.

- **Musizieren im geschlossenen Modus**

Der geschlossene Modus beschreibt ein Verhalten, in dem der Musizierende die am musikalischen Prozess beteiligten Aspekte aus einer distanzierten Beobachterperspektive erfasst. Auch der eigene Körper wird zu einem Objekt, welches analysiert, verglichen und kontrolliert wird. Im Instrumentalunterricht vorgegebene Bewegungsmuster führen so zu einer bewussten Beobachtung, Bewertung und Korrektur der instrumentalen Bewegungen.

Diese Unterteilung aufgreifend lassen sich vier (abstrakte) Formen der Körpererfahrung im musikalischen Handeln beschreiben. Eine derartige Abgrenzung kann lediglich theoretisch erfolgen, da sich in der Realität fließende Abstufungen zwischen den einzelnen Polen ergeben. Ihre konkreten Ausprägungen ermöglichen in ihrer Tendenz zum offenen oder geschlossenen Modus Rückschlüsse auf den individuellen Körperbezug. Kriterien des Leib-

³⁰ Vgl. Wehrle, Maren. »Medium und Grenze: Der Leib als Kategorie der Intersubjektivität. Phänomenologie und Anthropologie im Dialog«, in: Grenzen der Empathie. Philosophische, psychologische und anthropologische Perspektiven (2013), S. 235.

³¹ Kleine Jäger: Kopfmusik (2020), S. 80.

Seins und Körper-Habens basieren jedoch vorwiegend auf subjektiven, einem Beobachter nicht unmittelbar zugänglichen Bedeutungszuschreibungen. Erleben und Handeln eines Menschen sind aus Sicht der Phänomenologie daher stets nur für den Erlebenden und Handelnden selbst unverstellte Bereiche. Konkret zeigen sich dem Außenstehenden nur Spuren dieser subjektiven Zuschreibungen.

	Erfahrung des eigenen musizierenden Körpers	Erfahrung des Körpers im musikalischen Umfeld
Musizieren im offenen Modus	Der Musizierende reagiert durch seinen Leib auf die Musik und lässt sich von diesen Empfindungen leiten. Leibliches Wissen wird unreflektiert zum Ausdruck gebracht.	Der musizierende Leib reagiert wie ein Klangkörper auf die Musik und ihre kommunikative Funktion und wird als im musikalischen Dialog antwortend wahrgenommen.
Musizieren im geschlossenen Modus	Körperliche Empfindungen werden als störend empfunden bzw. überhaupt nicht wahrgenommen, da instrumentale Bewegungen kontrolliert und diszipliniert ausgeführt werden. Der Musizierende <i>gestaltet</i> seinen Körper.	Der Musizierende wertet Impulse, die er dem musikalischen Umfeld entnimmt, als Informationen, die vom Körper und seinen Bewegungen verarbeitet werden müssen. Der Körper wird auf diese Weise zum Werkzeug und besitzt die Aufgabe, Musik zu gestalten und zu kontrollieren.

Tab. 1: Selbst- und Umfelderfahrung im musikalischen Handeln³² (eigene Darstellung)

³² Ebd., S. 82, in Anlehnung an Rosa, Hartmut. Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung (2016), S. 149.

5. Strukturen menschlichen Erlebens

Die Phänomenologie konfrontiert uns auf diese Weise mit unserer gewohnt intellektuellen Distanz zur sinnlich wahrnehmbaren Welt des akustischen Phänomens Musik. Folgen wir ihren Gedanken, müssen wir uns daher fragen, was konkret dazu geführt hat, dass wir mittlerweile

- den Verstand und nicht den Körper als Ursprung unseres musikalischen Ausdrucks auffassen
- und davon ausgehen, dass wir die Fähigkeit des Musizierens durch die Vermittlung expliziten Wissens lehren können?

Es lassen sich zahlreiche Entwicklungen aufzeigen, durch die die Menschen ihre körperliche Erfahrung immer mehr abspalteten und unwillkürliche Lebensprozesse zunehmend kontrollierten. So besaßen u.a. die Theologie und die jeweils vorherrschenden philosophischen Ansichten einen großen Einfluss auf das Leben der Menschen. Hier haben die Überzeugungen Descartes, für den die Seele in der Innenwelt des Menschen zu verorten war, und die Körperfeindlichkeit der Kirche dazu beigetragen, dass die leibliche Perspektive aus unserem Bewusstsein verschwand. Darüber hinaus muss ebenfalls der westeuropäische Zivilisationsprozess erwähnt werden, der vom 16. Jahrhundert an den eigenen Körper für den Menschen unsichtbar werden ließ. Sich verändernde medizinische und anatomische Erkenntnisse und immer bedeutendere, eine leibliche Impulskontrolle verlangende Manieren und Umgangsformen sollen hier nur beispielhaft genannt werden.³³

Aber vermutlich wurde das Fundament für diese Entfremdung in den alten Kulturen der Griechen und Hebräer gelegt. Bereits lange vor unserer Zeit wurde die religiöse Vorherrschaft des Menschen über die Natur betont und die philosophisch-rationale Loslösung des menschlichen Intellekts von der organischen Welt begründet. Obwohl sich diese Traditionen in vielerlei Hinsicht deutlich voneinander unterschieden, handelte es sich doch bei beiden um schriftgeprägte Kulturen.³⁴ Da die Schrift auch unseren Umgang mit Musik stark beeinflusst, soll dieser Faktor im nächsten Kapitel herausgegriffen und näher untersucht werden. Indem hier aber bereits das sich verändernde Bewusstsein des Menschen sichtbar wird, zeigt sich: Das, was wir heute mit *Bewusstsein* bezeichnen, ist selbst abhängig von sich wandelnden Strukturen unseres Erlebens und Verhaltens. Elias beschreibt, wie wenig dieser Prozess, der den Menschen und seine Deutungen der Wirklichkeit beeinflusst, jedoch in der Wissenschaft zur Kenntnis genommen wird:

Der geschichtliche Prozeß der Rationalisierung ist ein Musterbeispiel für eine Art von Vorgängen, die bisher von dem geordneten, wissenschaftlichen Denken kaum oder nur in sehr vager Form erfaßt worden sind. Er gehört – wenn man sich an das herkömmliche Schema der Wissenschaften halten will – in den Bereich einer Wissenschaft, die noch nicht existiert, in den Bereich einer historischen Psychologie. Bei der heutigen Form der

³³ Vgl. Böhme, Hartmut / Böhme, Gernot. Das andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1983, S. 50 ff.; Elias, Norbert. Über den Prozeß der Zivilisation, Bd. 2 (1991), S. 434 ff. und Herzog, Walter. »Der Körper als Thema der Pädagogik«, in: Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven, Paderborn: Junfermann 1985, S. 271 ff..

³⁴ Vgl. Abram, David. Im Bann der sinnlichen Natur (2015), S. 110 ff..

wissenschaftlichen Forschung wird im Allgemeinen zwischen der Arbeit des Historikers und der des Psychologen ein entschiedener Trennungsstrich gezogen. Nur die gegenwärtig lebenden Menschen des Abendlandes scheinen einer psychologischen Untersuchung bedürftig oder zugänglich, oder allenfalls noch die sogenannten Primitiven. Der Weg, der, auch in der abendländischen Geschichte selbst, von diesem einfacheren, von dem primitiveren Seelenaufbau zu dem differenzierteren unserer Tage führt, bleibt im Dunkeln. Gerade weil der Psychologe schlechterdings ungeschichtlich denkt, weil er an die psychischen Strukturen der heutigen Menschen herangeht, als ob sie etwas Ungewordenes und Unveränderliches wären, kann der Historiker mit seinen Forschungsergebnissen im allgemeinen wenig anfangen. Und gerade weil der Historiker, bemüht um das, was er Fakten nennt, psychologischen Problemen nach Möglichkeit zu entgehen sucht, hat er seinerseits dem Psychologen wenig zu sagen.³⁵

Unsere Art und Weise, die Welt zu verstehen, ist demnach zu jeder Zeit ein Ergebnis aktueller Annahmen und Vorurteile. Auch jede Bewertung des Phänomens Musik ist gleichermaßen abhängig von gegebenen Denkstrukturen. Wird auf dem Gebiet der Musik beispielsweise davon ausgegangen, dass alles, was existiert, in Form mathematischer Sätze abgebildet werden kann, führt dies zu einer Musiktheorie, die auf Zahlen, Axiomen und Algorithmen beruht. Wird hingegen angenommen, alles sei physikalischer Natur, wird Musik als Ordnung von Teilchen, Körpern und Schwingungen begriffen. Grundsätzlich aber steht seit der Etablierung unserer Notenzeichen das Rationale, in mathematischen Proportionen Abbildbare im Zentrum unserer Musik. Wir fokussieren die visuell darstellbaren Anteile der Musik, elementare Qualitäten und Intensitäten verlieren an Bedeutung.³⁶ Dabei beeinflussen die Notenzeichen nicht nur die theoretischen Grundlagen der Musik, sondern auch jeden musikbezogenen Lernprozess. Als ein Schriftsystem unter vielen besitzt die Notenschrift eine spezifische Form des Bezeichnens ihrer musikalischen Inhalte. Im weiteren Verlauf werden diese Eigenschaften mit denen unserer alphabetischen Schrift verglichen. So wird deutlich, auf welche Weise uns im Instrumentalunterricht Zeichen und bezeichnete Bedeutung begegnen.

6. Sprechende und stumme Schriftzeichen

Die Entwicklung unseres Alphabets begann um das Jahr 1400 v. Chr.. Wir leben daher heute in einer Kultur, die über eine umfangreiche literale Tradition verfügt. Die dem Alphabet vorhergehenden oralen Kulturen und frühen Schriften sind dabei noch Ausdruck einer intensiven Beziehung der Menschen zu ihrer Umwelt. Dass die frühen Schriftzeichen unmittelbar die Elemente der Natur abbildeten, wertet der Philosoph David Abram³⁷ als Anzeichen einer direkten, synästhetischen Verbindung des Menschen zu der ihn umgebenden Landschaft. So beschreibt er, wie der Mensch über einen Zeitraum von mehr als eine Million Jahre mit dem natürlichen Terrain, welches er bewohnte, über Zeichen und Fährten verbunden war. Seine grundsätzlich partizipatorische Wahrnehmung ließ ihn auf diese Weise die gesamte Welt als

³⁵ Elias: Zivilisation Bd. 2 (1991), S. 385.

³⁶ Vgl. Janz, Tobias. Qualia, Sound, Ereignis. Musiktheoretische Herausforderungen in phänomenologischer Perspektive (2010), online verfügbar: doi.org/10.31751/565 (Stand: 01.12.2020), S. 217 f..

³⁷ Vgl. Abram: Natur (2015), S. 108 ff..

lebendig und belebt erfahren.³⁸ Im Laufe der Zeit gelang es dem Menschen jedoch, mit Hilfe des Alphabets abstrakt und losgelöst von seiner realen Umgebung mit eigenen, rein menschlichen Zeichen zu interagieren. Denn alphabetische Schriftzeichen verbinden uns nicht mehr mit einem realen, sinnlich erfahrbaren Phänomen, sondern lediglich mit einer akustischen Sprachgeste. Dennoch ist der Vorgang des alphabetischen Lesens auch weiterhin eine zutiefst synästhetische Erfahrung. Nach Abram verknüpft phonetisches Lesen den visuellen mit dem auditiven Sinn und verwandelt damit geschriebene Worte in Klang, noch bevor diese betrachtet werden. Lesen wir beispielsweise das Wort »Buch«, finden wir in den sichtbaren Schriftzeichen eine Abfolge von Lauten, die unsere Augen und Ohren zusammenführen. Wir hören augenblicklich eine Stimme zu uns sprechen, partizipieren demnach mit Hilfe gedruckter Buchstaben an einer zweidimensionalen Oberfläche.³⁹ Merleau-Ponty beschreibt dies als einen Vorgang des *Ergriffen-Werdens*:

Das Wunder der Sprache ist es, daß es sich selber vergessen macht: ich folge mit dem Blick den Zeilen auf dem Papier, und von dem Augenblick an, in dem ich von dem, was sie bedeuten, ergriffen bin, sehe ich sie nicht mehr. Das Papier, die Buchstaben darauf, meine Augen und mein Leib sind nur mehr da als das für einen unsichtbaren Vorgang erforderliche Minimum an Inszenierung. Der Ausdruck tritt zurück hinter dem Ausgedrückten, und so kann seine vermittelnde Rolle unbemerkt bleiben [...].⁴⁰

Unsere sinnliche und nach außen gerichtete Wahrnehmung spielt beim Lesen alphabetischer Schriftzeichen nur noch eine untergeordnete Rolle. *Der Ausdruck tritt zurück hinter dem Ausgedrückten*: so wie wir in einem Dialog die gesprochenen Worte nicht mehr bemerken, lässt uns auch das Lesen den Vorgang selbst nicht mehr wahrnehmen. Er vollzieht sich als Prozess intensiver Teilhabe innerhalb unserer eigenen Welt. Von hier aus können wir lesend den zu uns sprechenden Worten lauschen und das Leben anderer, vertraut werdender Menschen durchleben.⁴¹ Diese Entwicklung setzt sich heute fort in virtuellen Interaktionen und Begegnungen, die ebenfalls das Empfinden eines umfassenden partizipatorischen Eingebundenseins erzeugen. Wir beziehen uns somit auf ein stets größer werdendes Informationsfeld, für das unser direktes Umfeld kaum noch eine Bedeutung besitzt.⁴²

Auf diese Weise hat sich unsere Teilhabe an der uns umgebenden Welt intensiv auf die gedruckten Buchstaben verlagert. Diese lassen uns die sinnliche Reziprozität zwischen uns und unserer Umgebung jedoch immer weniger wahrnehmen. Gerade aber das Phänomen Musik fordert von uns, seinen Klang umfassend wahrzunehmen, denn nur dann ist leiblich fundiertes musikalisches Handeln überhaupt möglich. Andreas Luckner weist in diesem Zusammenhang auf die Eigenschaft der Musik hin, **Zeitgestalt** zu sein, da sie ausschließlich im Moment ihres Erklingens existiert.⁴³ Demnach ist ihr Zeitverlauf, anders als in der Sprache, niemals äußerlich. Musik verweist somit stets auf Musikalisches, Sprache hingegen auf etwas

³⁸ Der Begriff der »Partizipation« geht zurück auf den Ethnologen Lévy-Bruhl, für den der Charakter der Partizipation dem menschlichen Vermögen entsprach, eine Beziehung bzw. eine Verwandtschaft zu allem, was ihm begegnet, empfinden zu können. Lévy-Bruhl, Lucien. *Das Denken der Naturvölker*, Wien, Leipzig: W. Braumüller 1921, S. 51 ff..

³⁹ Vgl. Abram: *Natur* (2015), S. 146.

⁴⁰ Merleau-Ponty: *Phänomenologie* (1966), S. 456.

⁴¹ Vgl. Abram: *Natur* (2015), S. 146.

⁴² Vgl. Abram: *Natur* (2015), S. 271 ff..

⁴³ Luckner, Andreas. »Musik – Sprache – Rhythmus. Bemerkungen zu Grundfragen der Musikphilosophie«, in: *Musik-Konzepte, Neue Folge-Sonderband Musikphilosophie* (2007), S. 42 ff..

außerhalb der Sprache Liegendes. Damit beruht Musik als Gestaltung der Zeit unmittelbar auf dem Phänomen des *Bindens der Zeit*, ihr Sinn ist folglich stets zeitgebunden. Daraus resultiert jedoch, dass die Bedeutung der Musik im sinnlichen Erleben verwurzelt sein *muss*, damit wir überhaupt von Musik sprechen können. In der Konsequenz lässt sich auch *über* Musik nur sprechen, wenn wir sie unmittelbar leiblich erfahren haben.⁴⁴

Erlernen Kinder ihre gesprochene Sprache völlig selbstverständlich als Medium aktiver Kommunikation, bleibt ihnen dies in musikalischen Zusammenhängen heute meist verwehrt. Oft beginnen sie erst im Zusammenhang mit dem Erlernen der Notenschrift, selbst aktiv zu musizieren. Kinder eignen sich jedoch ihre gesprochene Sprache nicht an, indem sie ein Regelwerk studieren und Worte und Mundbewegungen auswendig lernen. Das Gegenteil ist der Fall. Sie ahmen spielerisch die sie umgebende Klanglandschaft nach. Auf diese Weise lernen sie als resonierender Körper nach und nach, den für ihre Umgebung typischen Tonfall wiederzugeben. Wir eignen uns Worte demnach leiblich über ihren Klang und den empfundenen Ausdruck und nicht mit Hilfe unseres Verstandes an: Die Art, wie die Worte uns beeinflussen, wird zur Grundlage ihrer gestischen Bedeutung.⁴⁵

Und so muß denn hier der Sinn der Worte letzten Endes durch die Worte selbst hervorgebracht sein, oder vielmehr genauer, deren begriffliche Bedeutung sich bilden auf Grund und aus ihrer *gestischen Bedeutung*, die ihrerseits der Sprache selbst immanent ist.⁴⁶

Im Gegensatz zu unserer alphabetischen Schrift, die den Klang der Sprache eines bereits vorhandenen Sprachvermögens transportiert, basieren Musiknoten jedoch auf piktografischen Zeichen, die das Phänomen, auf welches sie sich beziehen, erst sequentiell ins Bewusstsein rufen müssen. Musiknoten ähneln hierdurch einer Rechenaufgabe, deren Ergebnis erst einen Hinweis auf den konkreten Klang liefert. Wird mit Hilfe von Notenschlüssel und Vorzeichen in einem ersten Schritt der Tonname ermittelt, gibt dieser noch keine Auskunft über seine wahrnehmbare Funktion. So erleben wir einen Ton nicht *als C* oder *als F*. Die gestellte Aufgabe muss erst erfolgreich gelöst werden, bevor sich ein Notenzeichen in das Bezeichnete übertragen und seine Funktion schließlich lesend wahrnehmen lässt. Im besten Fall spricht dann beim Blick auf die Notenschrift der musikalische Ausdruck zu uns. Allerdings müssen wir uns hierfür der in Klang verwandelten Funktionen auch im eigenen musikalischen Ausdruck bewusst sein. Nur sehr wenige Menschen sind letztlich tatsächlich in der Lage, die Notenschrift als »sprechend« zu erleben. Für viele Musizierende bleibt die Notenwelt dauerhaft stumm.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Musik im Instrumentalunterricht nur selten als Möglichkeit der Kommunikation erlebt wird, da

- Musik für die Schüler zu Beginn des Unterrichts meist noch kein Medium des eigenen Ausdrucks ist und
- sie die Sprache der Musik mit einer »Geheimschrift« lernen, die sich intensiv ihrer Leiblichkeit widersetzt.

⁴⁴ Vgl. Wieland, Renate und Jürgen Uhde. Forschendes Üben. Wege instrumentalen Lernens: über den Interpretieren und den Körper als Instrument der Musik (2002), S. 15.

⁴⁵ Vgl. Abram: Natur (2015), S. 93.

⁴⁶ Merleau-Ponty: Phänomenologie (1966), S. 212.

Teil B

Der Flügelton® in der Unterrichtspraxis

Im Verlauf der bisherigen Ausführungen wurde deutlich, dass Musik, wie jede andere Sprache auch, elementar in ihrer Sprachfunktion erlebt werden muss. Wird dieses Erleben spätestens in der ersten instrumentalen Unterrichtsphase zu einer Selbstverständlichkeit, kann der reflektierende, sich an Musiknoten orientierende Unterricht darauf aufbauen. Auf diese Weise kann Musik auch in schulischen Lernprozessen systematisch zu leiblichem Ausdruck werden. Bleibt dies nicht mehr dem Zufall überlassen, basieren nun auch musikalische Analysen bereits auf einer Erfahrung, die eine musikalische ist und nicht lediglich einem *Denken über Musik* entspricht.

Steht daher während der ersten Auseinandersetzung mit dem Instrument die individuelle Musikwahrnehmung der Schüler im Mittelpunkt, können diese jetzt erleben, dass nicht die Lehrperson, sondern vor allem der musikalische Prozess selbst Antworten von ihnen fordert. Je bewusster den Schülern dies wird, umso weniger sind sie noch besetzt von einem »müssen« und »machen«. Nun sind es die eigenen Reaktionen auf die Musik, die durch den musikalischen Prozess leiten.

Um dies zu unterstützen, wurde die Klangnotation der Flügeltöne entwickelt. Flügeltöne geben kaum konkrete Handlungsanweisungen, sondern vertiefen das leibliche Ausdrucksvermögen, indem sie indirekt die Frage stellen: *Wie höre ich Musik?* Denn diese Frage sollte, nachdem die für die Musik wesentliche Fähigkeit der auditiven Wahrnehmung bisher im Unterricht wenig thematisiert wurde, zu einer Leitfrage werden. Dann erleben Schüler und Lehrperson gemeinsam, wie sie von der Musik angesprochen werden und eine Resonanzbeziehung entsteht, die in einen Dialog mündet. Eine Notation kann dies begleiten und fördern, wenn sich Musikwahrnehmung und visuelle Schriftzeichen verknüpfen können.

1. Grundlagen des Flügelton®-Systems

Flügeltöne wenden sich unmittelbar an unsere Sinne, da sie Gedanken *über* Musik nur thematisieren, wenn diese sich aus der Musikerfahrung selbst ableiten lassen. Blenden wir all das aus, was wir über Musik wissen, können wir wahrnehmen, dass unsere westliche, überwiegend tonale Musik auf einem Tonsystem mit einer klaren und leicht nachvollziehbaren Struktur basiert. Bauen Tonsysteme in allen Musikkulturen generell auf einer Auswahl von Tönen aus dem Tonkontinuum auf, teilt unser westliches temperiertes Tonsystem, ausgehend vom konstanten Oktavintervall, diesen Oktavraum in 12 gleiche Halbtonabstände.

Analog zu unseren Musiknoten werden Flügeltöne als Kreisflächen in einem Liniensystem dargestellt, die von einem Platz auf einer Linie zum nächsten Zwischenraum zwischen zwei Linien und von dort wieder auf die nächste Linie schreiten. Im Gegensatz zu den traditionellen Notenzeichen verknüpfen Flügeltöne dabei jedoch zwei visuell wahrnehmbare Aspekte mit der musikalischen Wahrnehmung. So entwickeln sich nachvollziehbare Tonhöhe/Raum- und Tonstufe/Farbe-Beziehungen. Zwischen »hörendem« Blick und musikalischem Klang kann nun auch hier eine untrennbare Verbindung entstehen, in der sich Flügeltöne als »sprechende Zeichen« wahrnehmen lassen.

1.1. Tonhöhe/Raum-Beziehungen

Die den Musiknoten und den Flügeltönen zugrunde liegenden räumlichen Metaphern »hoch« und »tief« sind nicht willkürlich gewählt. Unser Körper ist der Raum, der den Tönen ihre Resonanz gibt. Seine Struktur ermöglicht uns erst das strukturierte Begreifen dessen, was wir erleben. Auf diese Weise spiegelt die sinnliche Wahrnehmung unserer eigenen körperlichen Resonanzräume grundsätzlich die Schallortung der in unterschiedlichen Höhen in der Natur erklingenden Töne und lässt dies zur Grundlage unserer Tonhöhe/Raum-Beziehungen werden. Dabei baut die Wahrnehmung dieser Zusammenhänge nicht auf Sprache auf, sondern liegt ihr bereits zugrunde.⁴⁷ Der wesentliche Unterschied beider Notationsformen besteht jedoch darin, dass unser traditionelles Notensystem zwar durch seinen Aufbau auf die Hoch/Tief-Metapher Bezug nimmt, dennoch aber auf keiner sinnlich nachvollziehbaren Visualisierung der diatonischen Tonleiter beruht.⁴⁸ Das Flügeltone®-System hingegen baut direkt auf einer wahrnehmbaren Struktur aus Halbtönen auf. Eine Anzahl stufenweise aufsteigender Töne wird hier wie folgt visualisiert:

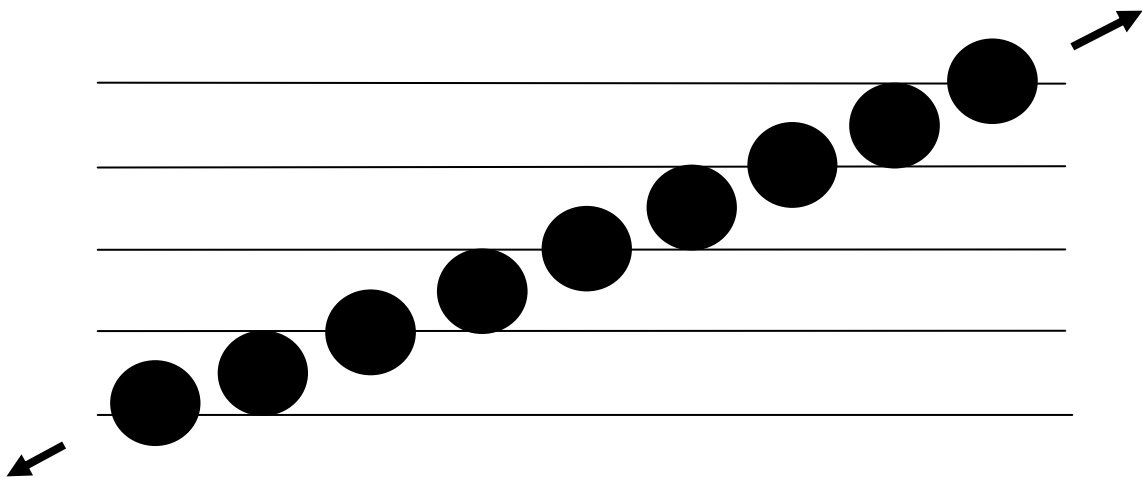


Abb. 1: Allgemeiner Aufbau des Flügeltone-Systems (eigene Darstellung)

Die Klangnotation der Flügeltöne spiegelt bereits in dieser Grundstruktur den unmittelbar wahrnehmbaren Aspekt der auf- und abschreitenden Halbtöne, welcher nun sowohl auditiv als auch visuell nachvollzogen werden kann. So wird der Unterschied zwischen Halb- und Ganztonschritten innerhalb unserer Musik plötzlich hör- und sichtbar.

⁴⁷ Merleau-Ponty: Phänomenologie (1966), S. 244 ff.; Dolscheid, Sarah / Hunnius, Sabine / Casasanto, Daniel / Majid, Asifa. Prelinguistic Infants Are Sensitive to Space-Pitch Associations Found Across Cultures (2014), *Psychological Science* 25(6): 1256-1261, online verfügbar: doi:10.1177/0956797614528521 (Stand: 01.12.2020) und Parise, Cesare / Knorre, Katharina / Ernst, Marc. Natural auditory scene statistics shapes human spatial hearing (2014), *PNAS* 111 (16): 6104-6108, online verfügbar: doi.org/10.1073/pnas.1322705111(Stand: 01.12.2020).

⁴⁸ Siehe auch Teil A, Kapitel 6: Sprechende und stumme Schriftzeichen.

1.2. Tonstufe/Farbe-Beziehungen

Zusätzlich zu dieser grundlegenden Halbtonschritt-Struktur können wir in tonaler Musik aber noch anderes wahrnehmen:

Wir erleben tonale Musik als ein pulsierendes Spannungsgefüge, in dem die erklingenden Töne auf sieben sich im Oktavabstand wiederholenden Tonstufen um einen zentralen Ton kreisen.

Orientiert sich instrumentales Lernen in der ersten Unterrichtsphase an dieser Grundstruktur, lässt sie sich erleben und dadurch unmittelbar verstehen. Flügeltöne beziehen sich stets auf einen Grundton mit variabler Tonhöhe sowie auf ein Stufensystem aus Halb- und Ganztonschritten. Sie verwenden zur bewussten Wahrnehmung dieser Zusammenhänge eine Farbsymbolik, in der die verschiedenen tonalen Beziehungen mit je einer Farbe verknüpft werden.

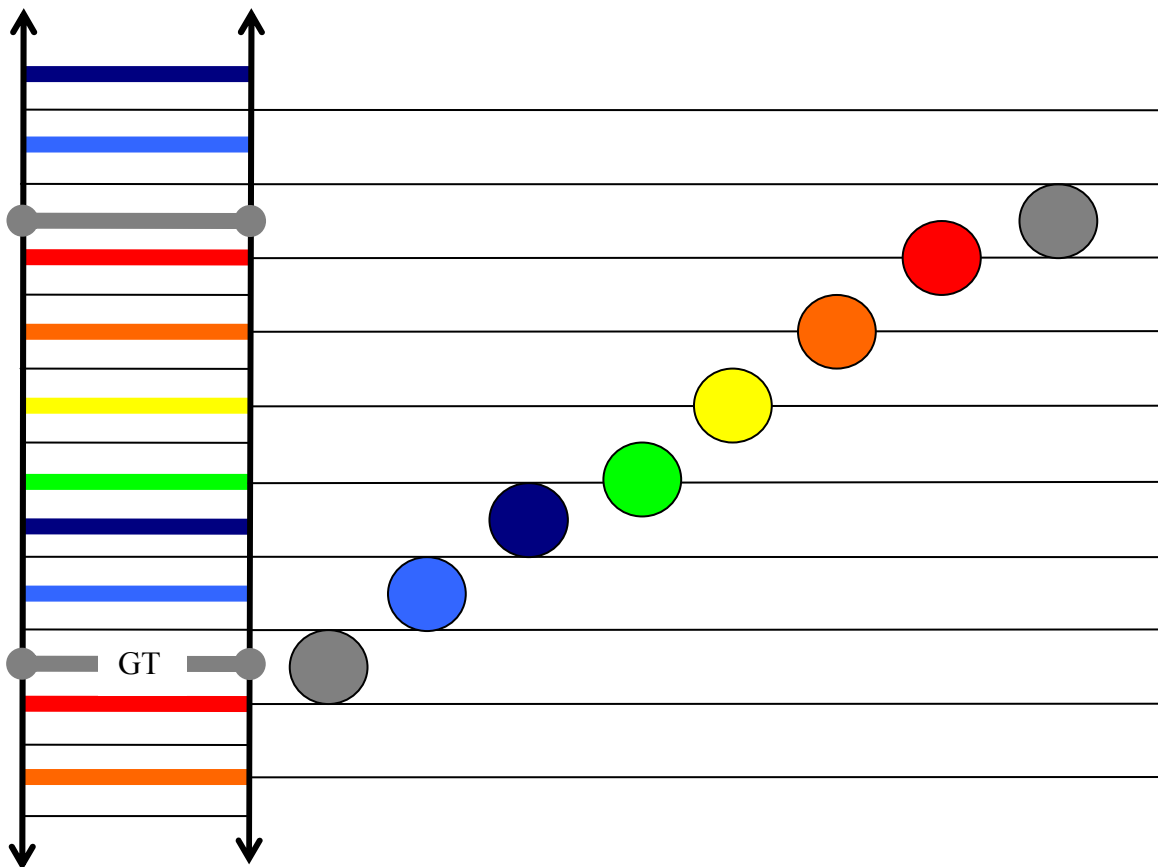


Abb. 2: Aufbau des Flügeltone®-Systems (DUR), (GT = Grundton / eigene Darstellung)

Abbildung 2 zeigt beispielhaft den Aufbau der Dur-Tonleiter mit Hilfe einer hier noch integrierten Farbleiter. Die Position des Grundtons, welche im Weiteren stets mit dem Grundtonzeichen γ angezeigt wird, verweist somit innerhalb dieser relativen Notation auf einen variablen Ton. Für den Aufbau einer klaren Tongeschlechtsvorstellung werden in der ersten Lernphase Dur und Moll noch ohne Alterationsbedarf gesungen und gespielt.

Da Flügeltöne die gegenwärtige innere musikalische Stimme symbolisieren, verzichten sie vollständig auf konkrete Angaben zu Tondauern, Taktart, Zeichen der formalen Gliederung, Tempo- und Ausdrucksbezeichnungen, Hinweise auf Artikulation und Phrasierung oder Ähnlichem. Die individuelle Wahrnehmung all dieser abstrakten Aspekte lässt sich stufenweise im musikalischen Dialog selbst - analog zum Sprachlernprozess – verfeinern. »Wie hörst du das?« bzw. »Was nimmst du wahr?« werden zentrale Fragestellungen des Unterrichts. Dieser Freiraum fördert und fordert den stets komplexer werdenden musikalischen Ausdruck der Musizierenden; deren subjektives Empfinden erhält nun ausdrücklich eine große Relevanz. Auch die Musik wird als nicht-sprachliches und an die Zeit gebundenes Phänomen ernst genommen. Infolgedessen geht es hier noch nicht um *Wissen* oder *Definitionen*, sondern um etwas, was die Schüler nur ganz allein beantworten können. So begegnet den Lehrpersonen jetzt eine völlig veränderte Lehrsituation: Ein auf eine immer sensiblere Wahrnehmung zielendes Lerngeschehen lässt sich nicht kontrollieren. Ein derartiges Ziel kann nur erreicht werden, wenn die am Unterrichtsgeschehen beteiligten Personen gemeinsam die je eigene Musikwahrnehmung erforschen. Damit besitzen Flügeltöne einen stark interaktiven und interpretativen Charakter, verlangen sie doch eine lebendige, dynamische Reaktion – im Lehren und Lernen.

Hier wird nun die Bedeutung des Begriffs »Flügelton®« deutlich:

- Die Klangnotation des Flügelton® bezieht sich auf den variablen Grundton.
- Flügeltöne symbolisieren die innere Stimme bzw. das leibbasierte Klangvorstellungsvermögen der Musizierenden.
- Der Flügelton® steht für den Übergang zwischen den Perspektiven des Körper-Habens und Leib-Seins.

2. Flügelton®-Lieder

Die folgende Abbildung zeigt am Beispiel des Volksliedes »Guter Mond, du gehst so stille« die Verschriftlichung einer Melodie mit Flügeltonen. Das Grundtonzeichen bezeichnet den frei wählbaren Grundton, die nun farblich gekennzeichneten Flügeltonen die jeweilige Intervallbeziehung der Töne zum Grundton.

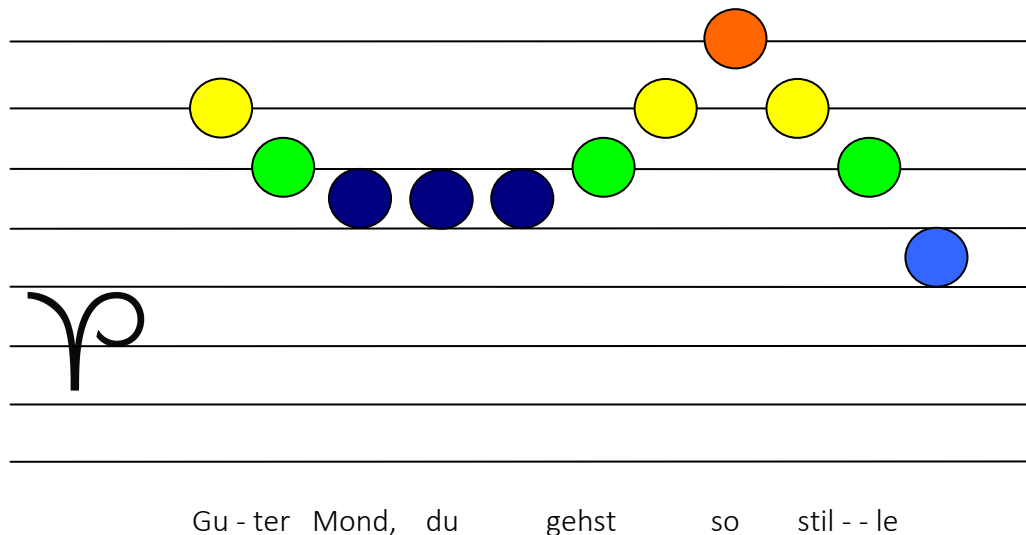


Abb. 3: Melodie »Guter Mond, du gehst so stille« im Flügelton®-System (eigene Darstellung)

Das Grundtonzeichen verweist damit im Gegensatz zu einem Notenschlüssel nicht auf einen konkreten Referenzton. Weiterhin steht es grundsätzlich zwischen zwei Linien und sorgt somit für ein schnell vertraut werdendes Bild der jeweiligen tonalen Grundstruktur. In Abhängigkeit vom Instrument lassen sich mit Flügeltonen Melodie- und Harmonietöne abbilden, auch die Anzahl der Linien ist variabel. Beim Klavierspiel entsteht mit 9 Linien ein sinnvolles System für die Abbildung von 10 Stufen einer diatonischen Tonreihe.

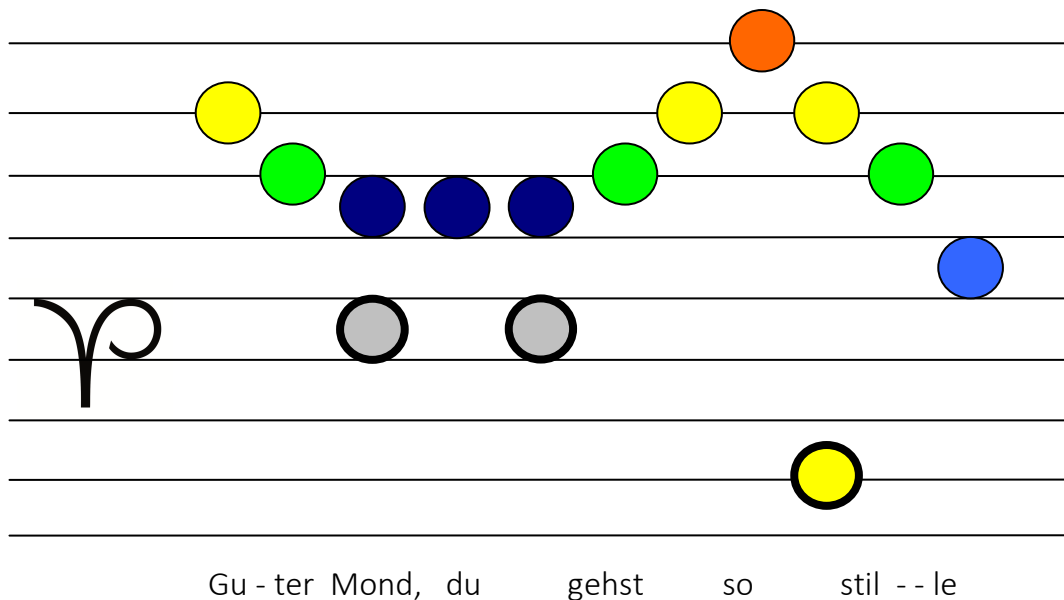


Abb.4: Melodie und Begleittöne von »Guter Mond, du gehst so stille« im Flügelton®-System (eigene Darstellung)

Grundsätzlich visualisieren Flügeltone Musikstücke, die den Musizierenden bereits bekannt sind. Dadurch empfinden diese sich von Beginn an aktiv in einen musikalischen Dialog einbezogen und lernen ihre innere Stimme als wichtigsten Maßstab und Autorität in der Musik kennen. Der Unterricht versetzt sie nun in die Lage, die zu spielenden Töne bereits vor ihrem realen Erklängen immer intensiver wahrzunehmen.

3. Wahrnehmbare musikalische Inhalte

Das folgende Dur-Polygon (Abb. 5) bildet beispielhaft die Tonbeziehungen und Zusammenhänge im Dur-Tonraum ab. Die mit Hilfe dieser Graphik begrifflich gefassten Inhalte lassen sich durch Flügeltonen nicht nur verstehen, sondern auch erleben. Mit ihnen nehmen wir bewusst wahr,

- wie die erklingenden Töne unserer Musik jeweils Ausdruck eines Intervalls mit Bezug auf den Grundton sind und
- damit Spannungsverhältnisse sowohl zum Grundton als auch zu den weiteren Tönen entstehen,
- auf welche Weise uns dabei vor allem Halbtonschritte hin zu anderen Tönen leiten,
- der Grundton intensiv als Ausgangs- und Zielton spürbar wird
- und insgesamt alle Töne in ein Netz aus melodischen und harmonischen Beziehungen eingesponnen sind.

Lernen die Schüler, diese Bezüge bewusst wahrzunehmen, baut ihr Musizieren immer stärker auf dem eigenen musikalischen Empfinden auf. Dies unterstützt sowohl die Entwicklung des mimetischen Vollzugs notierter Musik als auch die Umsetzung eigener musikalischer Ideen. Die Musizierenden reagieren jetzt auf das, was sie mit ihren Sinnen wahrnehmen und nicht nur auf das, was sie lesend analysieren. Mit Flügeltonen lernen sie, die eigene Musik in ihren Tonbeziehungen zu hören. Das bewusste Erleben dieser Zusammenhänge ermöglicht zudem,

diese auch auf kognitiver Ebene zu begreifen. Damit wird ein umfassendes Verständnis der traditionellen Musikknoten vorbereitet.

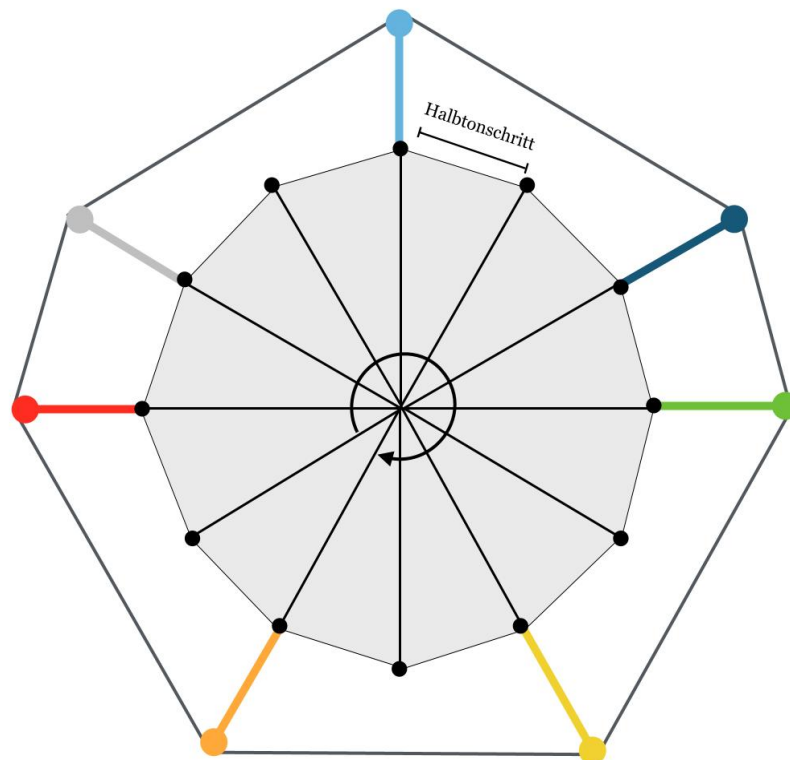


Abb. 5: Dur-Polygon (eigene Darstellung)

4. Flügelton® und Relative Solmisation

Grundsätzlich greifen Flügelöne die musikalische Tradition der Solmisation auf. Somit sind sie ein auf den Erkenntnissen dieser Technik basierendes und sich an der Leiblichkeit des Menschen orientierendes Lehrsystem. Dieser Kontext wird im Folgenden kurz erläutert.

Innerhalb des seit dem Mittelalter bestehenden Prinzips der Relativen Solmisation werden die sieben Tonstufen unseres Tonsystems auf sieben Sprachsilben gesungen, um sich der Funktionen der einzelnen Tonstufen bewusst zu werden. Der siebentönige Zyklus einer Durtonleiter wird stimmlich mit den Tonsilben do, re, mi, fa, so, la, ti und der Zyklus einer natürlichen Molltonleiter mit den Tonsilben la, ti, do, re, mi, fa, so abgebildet. Damit lässt sich der bisherige Tonfolgen-Zyklus um die Tonsilben erweitern. Der Grundton einer Durtonleiter wird nun zum »do« und der Grundton einer Molltonleiter zum »la«.

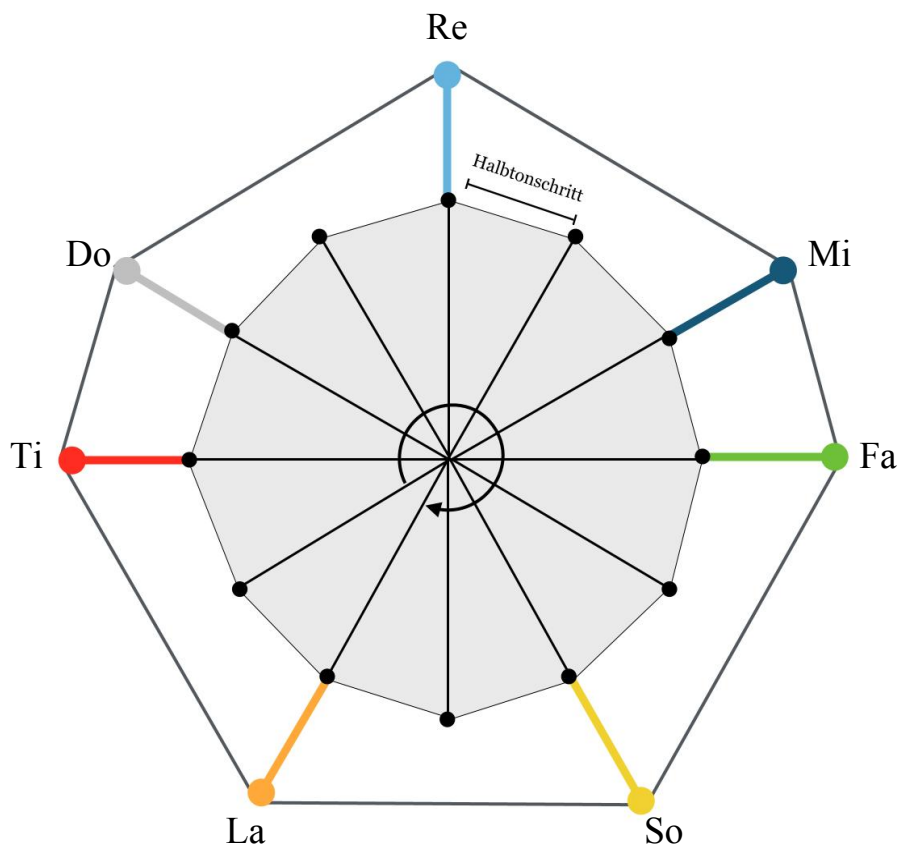


Abb. 6: Dur-Polygon in Verbindung mit Solmisationssilben (eigene Darstellung)

Mit Hilfe dieser erweiterten Perspektive lässt sich der Instrumentalunterricht nun um die Elemente der Solmisation ergänzen. Begleiten die Schüler ihre eigene Musik auch stimmlich mit den Solmisationssilben oder/und lernen sie, die Tonstufen mit Hilfe der Handgesten anzuzeigen, lassen sich die beteiligten Sinne deutlich ausweiten.⁴⁹ Der musikalische Sprachlernprozess wird hierdurch zusätzlich unterstützt, denn der Einsatz der Stimme verstärkt die Entwicklung des leiblichen Resonanzvermögens in hohem Maße. Kaum etwas ist effektiver, als auch das zu singen, was auf dem Instrument gespielt wird. So ist unsere Stimme das einzige Instrument, welches nur das ausdrücken kann, was die innere Stimme uns anzeigt. Sie ist damit unbestechlich: Alles, was wir unklar wahrnehmen, bleibt auch undeutlich in der Umsetzung. Unser Gesang unterstützt uns daher dabei, Musik in ihren elementaren Bestandteilen und Tonbeziehungen zu hören.⁵⁰

Schließlich kann all dies ein lebendiges Musizieren bewirken. Indem wir uns mit unserer leiblichen Perspektive im Instrumentalspiel befassen, wenden wir uns bewusst der sinnlich wahrnehmbaren Welt der Musik zu. *Was höre und erlebe ich?* Je mehr wir selbst wie ein Klangkörper auf die Musik reagieren, desto unwichtiger wird es, sich an instrumentale Griffe, Bewegungen oder Noten erinnern zu müssen. Der nächste Ton kann immer deutlicher bereits vor seinem realen Erklängen wahrgenommen werden. Musikalisches Lernen verwandelt sich jetzt in einen Prozess, in dem die Musik als ein Phänomen des eigenen Erlebens aufgefasst wird. Wird ein derartiges Vermögen in den notengebundenen Unterricht überführt, lässt sich dieser nun von einer stabilen Basis aus fortsetzen.

⁴⁹ Vgl. Heygster, Malte. Relative Solmisation. Grundlagen, Materialien, Unterrichtsverfahren (2012).

⁵⁰ Vgl. Sikora, Frank. Neue Jazz-Harmonielehre (2012), S. 379 ff..

Literatur

Abram, David. Im Bann der sinnlichen Natur, Klein Jasedow: thinkOya 2015.

Böhme, Hartmut / Böhme, Gernot. Das andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1983.

Brown, Steven. »The »Musilanguage« - Model of Music Evolution«, in: The origins of music, (hrsg. von Nils Wallin et al.), MIT Press 2000.

Burzik, Andreas. Üben im Flow - Eine ganzheitliche Übemethode (2003), online verfügbar: https://www.musikschulen.de/medien/doks/mk03/referat_ag08_16.pdf (Stand: 01.12.2020).

Csikszentmihalyi, Mihaly / Schiefele, Ulrich. Die Qualität des Erlebens und der Prozeß des Lernens (2009), online verfügbar: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus-33578> (Stand: 01.12.2020).

Dolscheid, Sarah / Hunnius, Sabine / Casasanto, Daniel / Majid, Asifa. Prelinguistic Infants Are Sensitive to Space-Pitch Associations Found Across Cultures (2014), Psychological Science 25(6): 1256-1261, online verfügbar: doi:10.1177/0956797614528521 (Stand: 01.12.2020).

Elias, Norbert. Über den Prozeß der Zivilisation, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1991.

Fischer, Wolfram. »Körper und Zwischenleiblichkeit als Quelle und Produkt von Sozialität«, ZBBS – Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (1/2003), S. 9-31.

Fuchs, Thomas. Leib, Raum, Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie, Stuttgart: Klett-Cotta 2000.

Geisler, Josephine. Tonwahrnehmung und Musikhören. Phänomenologische, hermeneutische und bildungsphilosophische Zugänge, München: Fink 2016.

Gruhn, Wilfried. »Am Anfang ist das Ohr«, in: Musik - Pädagogisch - Gedacht. Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder, (hrsg. von Martin Daniel Loritz), Augsburg: Wißner 2011.

Gugutzer, Robert. Leib, Körper und Identität. Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität, Wiesbaden: Springer 2002.

Herzog, Walter. »Der Körper als Thema der Pädagogik«, in: Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven, (hrsg. von Hilarion Petzold), Paderborn: Junfermann 1985.

Heygster, Malte. Relative Solmisation. Grundlagen, Materialien, Unterrichtsverfahren. Mainz: Schott 2012.

Janz, Tobias. Qualia, Sound, Ereignis. Musiktheoretische Herausforderungen in phänomenologischer Perspektive (2010), online verfügbar: doi.org/10.31751/565 (Stand: 01.12.2020).

Kleine Jäger, Karin. Kopfmusik. Eine philosophische Reflexion zum instrumentalen Musizieren, Norderstedt: BoD 2020.

Koelsch, Stefan / Fritz, Tom. »Musik verstehen - Eine neurowissenschaftliche Perspektive«, in: Musikalischer Sinn. Beiträge zu einer Philosophie der Musik, (hrsg. von Alexander Becker / Matthias Vogel), Frankfurt am Main: Suhrkamp 2007.

Koelsch, Stefan / Schröger, Erich. Neurowissenschaftliche Grundlagen der Musikverarbeitung (2007), online verfügbar: http://www.stefan-koelsch.de/papers/Koelsch-Schroeger-Musikpsychologie_20070221.pdf (Stand: 26.11.2020).

Lévy-Bruhl, Lucien. Das Denken der Naturvölker, Wien, Leipzig: W. Braumüller 1921.

Luckner, Andreas. »Musik - Sprache - Rhythmus. Bemerkungen zu Grundfragen der Musikphilosophie«, in: Musik - Konzepte, Neue Folge - Sonderband. Musikphilosophie, (hrsg. von Ulrich Tadday), München: edition text + kritik 2007.

Max-Planck-Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften. Spiegelbild der Sprache – Neurokognition von Musik (o.D.), online verfügbar: <https://www.cbs.mpg.de/institut/forschung/musikkognition> (Stand: 16.12.2020).

Merleau-Ponty, Maurice. Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin: de Gruyter 1966.

Muckenfuß, Heinz. »Retten uns die Phänomene? Anmerkungen zum Verhältnis von Wahrnehmung und Theorie«, Plus Lucis - Zeitschrift des Vereins zur Förderung des physikalischen und chemischen Unterrichts (3/2000), S. 10-14.

Parise, Cesare / Knorre, Katharina / Ernst, Marc. Natural auditory scene statistics shapes human spatial hearing (2014), PNAS 111 (16): 6104-6108, online verfügbar: doi.org/10.1073/pnas.1322705111 (Stand: 01.12.2020).

Plessner, Helmuth. Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie, Berlin und New York: de Gruyter 1975.

Rosa, Hartmut. Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung, Berlin: Suhrkamp 2016.

Sikora, Frank. Neue Jazz-Harmonielehre, Mainz: Schott 2012.

Tracy, Rosemarie. Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können, Tübingen: Francke 2007.

Waldenfels, Bernhard. »Das Problem der Leiblichkeit bei Merleau-Ponty«, in: Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven, (hrsg. von Hilarion Petzold), Paderborn: Junfermann 1985.

Wehrle, Maren. »Medium und Grenze: Der Leib als Kategorie der Intersubjektivität. Phänomenologie und Anthropologie im Dialog«, in: Grenzen der Empathie. Philosophische, psychologische und anthropologische Perspektiven, (hrsg. von Thiemo Breyer), München: Fink 2013.

Weidtmann, Niels. »Kann Schriftlichkeit fehlen? Afrikanische Weisheitslehren im interkulturellen Dialog«, in: polylog, Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren, Jg.1 (1998), S. 74-84.

Westerlund, Heidi. »Kolonialismus oder Pluralismus? Universales versus kontextuelles Denken in der multikulturellen Musikerziehung«, Musik & Bildung 6/2000, online verfügbar: <http://www.schott4music.com/netzspezial/materialien/reflexion/Westerlund1.pdf> (Stand: 01.12.2020).

Wieland, Renate / Uhde, Jürgen. Forschendes Üben. Wege instrumentalen Lernens: über den Interpretieren und den Körper als Instrument der Musik, Kassel und New York: Bärenreiter 2002.