

Hoerburger, Christian

## Ästhetische Erfahrungen beim Spiel mit Klängen

Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: *Musikalische Erfahrung: Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. Essen : Die Blaue Eule 1992, S. 83-99. - (Musikpädagogische Forschung; 13)*



Quellenangabe/ Reference:

Hoerburger, Christian: Ästhetische Erfahrungen beim Spiel mit Klängen - In: Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: *Musikalische Erfahrung: Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. Essen : Die Blaue Eule 1992, S. 83-99* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-250329 - DOI: 10.25656/01:25032

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-250329>

<https://doi.org/10.25656/01:25032>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://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 ersetzbare 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.

ISBN 3-89206-470-9

# Musikpädagogische Forschung

Herausgegeben vom Arbeitskreis  
Musikpädagogische Forschung e.V.

Band 13

1992

Hermann J.  
Kaiser (Hrsg.)

# Musikalische Erfahrung

Wahrnehmen  
Erkennen  
Aneignen



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

# 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 Kantele<sup>1</sup> und ein Alt-Metallophon<sup>2</sup> – 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“<sup>3</sup>. Dann sollte dasselbe mit dem zweiten Instrument geschehen. Den Abschluß bildete eine Spielphase *mit beiden Instrumenten gleichzeitig*, soweit sich das praktizieren ließ<sup>4</sup>. 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 Erklangenen 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)

Sekunden

$\text{♩} = 156$

Rovianna, rovianna, ro-vi-anna. Rovi-anna, rovi-anna. Rovi-anna, rovianna,

Metallphon (AM)

$\text{♩} = 184$

rovianna. Rovi-anna, rovianna, rovianna, rovi-anna, rovi-anna,

$\text{♩} = 200$

düt, düt. ... na. Rovi-anna, rovi-anna. Jo.

$\text{♩} = 25$

Rovianna, rovianna, rovianna, rovianna, ... ä...

$\text{♩} = 40$

(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 „düdüdüdü“ 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 „düdüdüdü“, als das Mädchen die Lotosflöte ausprobierte. Es fragte dort, ob es „düdüdüdü“ 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 Erfahrungen<sup>5</sup> 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 Abwechselns 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 zurückkommt<sup>6</sup>.

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 allein 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, stehe 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, S. 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 unbekannten 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 selbstausgedachte 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 hatte<sup>7</sup>. 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.<sup>8</sup>

#### 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