

Hans- A. Treplin

Bewegte Griffe und musikalischer Begriff: Musik- machen als Lernproblematik

1. Zur Gegenstandsbedeutung von Musik

Während eines Praktikums, das ich in einem Kinderheim absolvierte, hatte es sich unter einigen Kindern und Jugendlichen herumgesprochen, daß ich Klavier spiele. Sie baten mich daher häufig, ihnen auf einem Keyboard oder dem hauseigenen Klavier Melodien oder Stücke zu zeigen, die sie im Kopf hatten und gerne spielen wollten. Bei zweien wuchsen die Ansprüche an das spielbare „Material“ sehr schnell, sie wollten musikalisch immer gehaltvollere Stücke spielen und begannen, sich auch für die Notierung zu interessieren, so daß aus dem anfänglichen „Zeigen“ sich eine Art „Unterricht“ entwickelte.

Hierdurch angeregt stellte sich mir die Frage, wie solch ein direkter und unproblematischer Zusammenhang zwischen Wollen und Tun verloren gehen kann, bzw. sich gar nicht erst herstellt, so daß viele die Lust am Musikmachen völlig verlieren.

Wenn Erfahrungen gescheiterter Weltaneignung bei dem Versuch des „ästhetischen Handelns“, etwa im Bereich der Musik, von Betroffenen thematisiert werden, geschieht dies i.d.R. unter Rückgriff auf das alltags-theoretische (und wissenschaftlich umstrittene) Konzept des „Begabungsunterschieds“ zwischen Menschen als statischem Personenmerkmal. Die Rede von Begabung oder „Talent“ behauptet sich wohl auch deshalb so hartnäckig, weil das Scheitern damit solchermaßen auf den Begriff gebracht ist, daß bestimmte Handlungsmöglichkeiten bestimmten Menschen zugeordnet erscheinen, zu denen ich als „Unbegabter“ oder „Untalentierte“ einfach nicht zähle. Das kann ich nunmehr zwar bedauern in der Ahnung der besonderen Erfahrungsqualität des Unzugänglichen, die Verantwortung für mein Scheitern liegt aber weder auf der Weltseite noch bei mir, sondern irgendwo unzugänglich dazwischen, z.B. im Schattenreich der Gene.

Eine ganz andere Perspektive auf das Problem beschnittener Erfahrungsmöglichkeiten läßt sich gewinnen, wenn der vermeintliche Begabungsunterschied als verschieden offener oder verwehrter Zugang zu (ästhetischen) Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten aufgefaßt wird. Es kann so nach Möglichkeiten der Verbreiterung des Zugangs durch Lernen gefragt werden und nach den Bedingungen der Begrenztheit bzw. des Scheiterns des Lernprozesses.

Im folgenden soll der Versuch gemacht werden, sich dem Musizieren-Lernen mittels der von Holzkamp im 3. Kapitel seiner Monographie

„Lernen - subjektwissenschaftliche Grundlegung“ entwickelten Begrifflichkeit anzunähern. Dabei soll gezeigt werden, wie die entscheidende Frage nach der Begründungsstruktur des Lernens - von Holzkamp aufgespannt zwischen den Polen „expansiver“ und „defensiver Lerngründe“ - das eigene Musiklernen und dessen pädagogische Anleitung qualifizieren kann - und der Lust am Selbermachen zu ihrem Recht verhilft.

Angeknüpft wird damit an vielfältige Bezüge, die Holzkamp selbst in seiner Monographie herstellt - z.B. ist der an zentraler Stelle in einem Beispiel dargelegte Lerngegenstand, dessen prozeßhafte Aneignung durch den Autor wesentliche begriffliche Bestimmungen veranschaulichen soll, musikalischer Natur: ein Orchesterstück von Schönberg. Ausführungen zur Problematik des Musiklernens in der Schule unter der Bedingung normierender Bewertung finden sich in dem Vortragsabdruck „Musikalische Lebenspraxis und schulisches Musiklernen“ (1993b). Für die Thematik des Musikmachens sind allerdings weder das „Schönbergbeispiel“ noch die Analyse schulischen Musiklernens ganz einschlägig, weil der lernende Zugang zur Musik, bzw. die angesprochene musikalische Lebenspraxis überwiegend aus der Perspektive des Musikhörers erschlossen wird. Es gilt also auch zu klären, in welchem Verhältnis Musikhören und Musikmachen bezogen auf eine lernende Entwicklung musikalischer Lebenspraxis stehen.

Mit der Frage nach den Lerngründen ist zunächst einmal ganz allgemein das Verhältnis angesprochen zwischen subjektivem Verfügungsinteresse und gesellschaftlich produzierten, sachlich-sozialen Gegenstandsbedeutungen, die „je mir“ als Handlungsmöglichkeiten zugewendet sind. Um den Schwierigkeiten bei der Aneignung des „musikalischen Gegenstands“, die ja durch Lernen überwunden werden sollen, beizukommen, soll zunächst versucht werden, die Gegenstandsbedeutung von Musik näher zu bestimmen. Eines der Probleme, die dabei auftauchen, ist ein „Form-Inhalt-Problem“: Der Bedeutungsgehalt von Musik, ihr „Inhalt“, wird immer in Formen transportiert, die selbst als Bestandteil verschiedenster Kulturen einem mehr oder weniger starkem historischen Wandel unterworfen sind. Der (lernende) Zugang zum Inhalt musikalischer Strukturen ist also zunächst einmal über die Aneignung seiner Form vermittelt, welche die Dimensionen des „sagbaren“, „ausdrückbaren“ Inhalts festlegt. Das Begreifen der musikalischen Form kann dabei durch sprachliche Begriffsbildung allenfalls geleitet, aber keinesfalls ersetzt werden: Wenn ich „weiß“, daß die Form eines Stückes „polyrhythmisch“ organisiert ist, kann ich noch lange nicht die verschiedenen, gleichzeitig ablaufenden und ineinander verschlungenen Rhythmen bewußt verfolgen. Lassen sich aber die Formkriterien, die etwa einen Blues eindeutig von einer Fuge, einer Sonate oder einem indischen Raga unterscheiden, noch einigermaßen eindeutig sprachlich benennen, ist eine Bestimmung des Inhalts erheblich schwieriger und

z.T. nur durch Methaphern und Analogien annäherungsweise zu bewerkstelligen.

Einiges sei hier kurz angedeutet: Mit Ausnahme von Musik, mit der tranceähnliche Zustände hervorgerufen werden sollen, lassen sich in jeder Musik als inhaltliches Moment sogenannte „Spannungsbögen“ ausmachen, d.h., daß das musikalische Geschehen strukturiert ist durch die Ausrichtung auf verschieden starke Kulminationspunkte, an denen die „Spannung“ des Geschehens einen vorläufigen Höhepunkt erreicht, sich „auflöst“, um sich dann wieder erneut aufzubauen usw. Die Mittel, mit denen die „Spannung“ erzeugt wird, sind ihrerseits durch kulturelle Formbestimmtheit unterschiedlich vielfältig und differenziert: An- und Abschwellen der Lautstärke, Fortschreiten der Harmonien, in dem innerhalb des musikalischen Bedeutungszusammenhangs bestimmte Disharmonien nach „Auflösung“, also ihrer „Harmonisierung“ verlangen und in dem das „Verwandtschaftsverhältnis“ der Harmonien eine entscheidende Rolle spielt, rhythmische Differenzierung uvm.

Weiterhin birgt Musik „gestische“ Möglichkeiten: Über Analogien von rhythmischen Figuren zu bestimmten Bewegungen werden emotionale Zustände mitevoziert. Der sowjetische Klavierpädagoge Neuhaus verdeutlicht das in einem Beispiel: Eine seiner Schülerinnen dehnte die kurzen Werte des Chopinschen Trauermarsches (der in einer Orchesterfassung gern auf Staatsbegräbnissen gespielt wird) so lang, daß eine Art langsamer Walzer daraus wurde. Der Eindruck des „schweren Ganges“ entsteht aber nur, wenn die kurzen Noten so kurz gespielt werden, daß man entsprechend „breit“ in die langen Werte „hineinfällt“.

Ziemlich sprachfern (was nicht gleichbedeutend ist mit bewußtseinsfern) liegt die Dimension der „Stimmung“, die mit dem „Gestischen“ vermittelt ist, aber darin nicht aufgeht: Trotz einer beschwingten rhythmischen Strukturierung kann ein Stück aufgrund seines melodisch-harmonischen Gefüges ernst, verhalten-angespannt oder wehmütig wirken.

Analog zur Sprache, die zur Abbildung komplexer Inhalte eine differenzierte grammatikalische Struktur verlangt, kann nicht jeder musikalische Inhalt in schlichte Formen gegossen werden. Umgekehrt sind komplizierte grammatikalische Formen weder Voraussetzung noch Garant für die Qualität des „Gesagten“, z.B. seines poetischen Gehalts. Es sei mit dem Verweis auf „Poesie“ auch angedeutet, daß das „Begreifen“ von Musik sich auf unterschiedlichen Ebenen vollzieht, was auf die Mehrdimensionalität und Tiefenstruktur des Gegenstands verweist: Man kann sich auch an den unmittelbar zugänglichen, einschlägigen Melodien einer Symphonie oder an ihren „schönen Stellen“ erfreuen, ohne sich um den Gesamtzusammenhang zu kümmern.

Für die musizierenden Menschen ist die kulturelle Formbestimmtheit des musikalischen Inhalts auf den verschiedensten Ebenen entscheidend. Schon mit der Auswahl von Instrumenten schließe ich die Realisierung einiger Formen und damit mögliche Inhalte aus. Von der Intensität meiner Teilhabe an kulturellen Praxisformen hängt ab, was ich durch „Mittlernen“ (s. Holzkamp 93 a, S.183) schon von Musik „weiß“, an Stücken,

Songs etc. kenne, bzw. an Musik z.B. singend „machen“ kann, wodurch die Ansatzstellen eines intendierten Lernprozesses definiert sind.

Ausgehend von „je meinen“ Interessen ist es u.U. absolut kontraindiziert, wenn die Blockflöte als erstes (und oft auch letztes) Instrument neben einigen Orff-Instrumenten nahegelegt oder aufgenötigt wird, wie es i.d.R. wohl aus Kostengründen geschieht. Erstere ist als Renaissance- und Barockinstrument für entsprechende Musik konzipiert und wird sinnvollerweise auch nur für die seltene Aufführungspraxis historischer Musik verwendet. Zudem verweist der ohrenzerfetzende Zusammenklang in den Schulklassen auf die extremen Anforderungen, die dieses Instrument bezüglich der Tonhöhenregulierung mittels eines präzise gesteuerten Luftstroms stellt: Verständlicherweise wird hier Musikmachen als kaum vereinbar mit den eigenen Interessen erfahren. Orff-Instrumente hingegen schließen die Realisierung melodischer und harmonischer Gefüge weitgehend aus.

Auf die Frage, warum Menschen sich überhaupt hörend oder machend musikalische Inhalte aneignen bzw. diese produzieren, benennt Holzkamp in Anschluß an Eckhard Neumann (1991) die hierin liegende Möglichkeit der „Bewältigung, Gestaltung, Steigerung subjektiver Befindlichkeit“. Dabei trete mir „meine eigene Befindlichkeit in der Musik in überhöhter, verallgemeinerter, verdichteter Form entgegen, ohne daß dabei die sinnlich-körperliche Unmittelbarkeit meiner Betroffenheit reduziert wäre.“ (1993b) Nach „Art der musikalischen Bewegungsstruktur“ (ihres formbestimmten Inhalts) „vereindeutige“ sich dabei mein „emotionales Engagement“ zwischen den Polen der Extase und der kontemplativen Versenkung.

Daneben thematisiert Holzkamp auch den „sozialen Charakter“ der Teilhabe an kultureller musikalischer Praxis mit den hierin liegenden Erfahrungsmöglichkeiten einer „widerständigen Präsenz in der Welt“ und der Verbundenheit mit anderen Menschen. Ergänzen ließe sich hier, daß diese Präsenz durch Aneignung von „historischer“ Musik, deren Entstehungsbedingungen der kulturellen Vergangenheit angehören, eine geschichtliche Dimension gewinnt. Ähnlich körpernah wie beim Schauspielen liegt im Musizieren die Möglichkeit der bewegten Einfühlung in die geistig-emotionale Verfaßtheit von Kulturproduzenten vergangener Epochen und auf diese Weise die Möglichkeit des „Sprungs über die Zeit“.

Durch die zielgerichtete Bewegung nebst stärkerer Involviertheit meines Körpers nehme ich gegenüber dem Hören durch Musikmachen in noch anderer Weise an einer kulturellen Praxis teil: Steht mir beim Hören die „musikalische Bewegungsstruktur“ als fertiges Resultat der musikalischen Intention anderer Menschen äußerlich gegenüber, mache ich in der geistigen oder hörbaren Rekapitulation des Aufgenommenen diese Intention zu meiner eigenen. So gewinne ich einerseits zumindest der Möglichkeit nach die Freiheit zur gestaltenden, „interpretierenden“ Ein-

flußnahme auf Form und Inhalt des Gehörten und bin damit nicht nur Träger kultureller Praxis, sondern potentiell auch deren „Veränderer“ oder komponierend vielleicht deren „Entwickler“. Andererseits bin ich damit u.U. eigenem und fremdem Urteil über die Qualität des eigenen Tuns ausgesetzt, es befriedigt mich vielleicht nicht, die „Steigerung subjektiver Befindlichkeit“ gelingt nicht oder die Ergebnisse sind mir vor anderen peinlich.

Gegenüber dem hörenden Prozeß des Aufschließens musikalischen Bedeutungsgehalts läßt sich ein intendierter Verfügungsgewinn durch eigenes Musizieren vielleicht folgendermaßen spezifizieren: In den allermeisten Fällen überschreitet die Komplexität der musikalischen Struktur, die ich zu hören kriege, meine Möglichkeit, die Strukturen vollständig bewußt zu erfassen. Kann ich mich etwa an die Tonfolge der Melodie eines Stückes noch erinnern, weiß ich u.U. schon nicht mehr so genau, ob im Rahmen der oben angedeuteten „Spannungsbögen“ einzelne Töne in besonderer Weise hervorgehoben („betont“) wurden, etwa durch anschwellende Lautstärke oder Verzögerung des Tempos. Völlig jenseits meiner bewußten Erfahrung liegen evtl. die verschiedenen Schattierungen der Klangfarbe der Instrumente oder der Gesangsstimme, weil mir für diese musikalische Dimension jeglicher „Begriff“ fehlt. Oder weitere, parallel geführte, melodisch geordnete Tonfolgen (sog. „Stimmen“) stellen für mich nur ein diffuses Hintergrundrauschen dar, weil ich die verschiedenen „Stimmen“ nicht gleichzeitig mitkriegen kann. Wenn ich dagegen selbst Musik mache, habe ich die mich zunächst interessierenden Dimensionen sozusagen „in der Hand“: ich kann immer genauso „viel“ Musik produzieren, wie ich sie auf den verschiedenen Ebenen gleichzeitig auch bewußt hören und „verstehen“ kann.

So hämmerte z.B. ein mich besuchendes Kind mit Vergnügen eine Zeitlang immer die gleiche, selbsterfundene Sequenz aus sechs (in Terzen organisierten) Tönen in mein Klavier, bis es sich am Zusammenklang der Töne „sattgehört“ hatte und zu meiner und der Nachbarn Erleichterung begann, die Differenzierung der Lautstärke und Tonfolge als musikalisches Gestaltungsmittel zu entdecken und klanglich/melodisch komplexere Stücke zu komponieren.

Mit wachsendem Bewußtsein für das Ergebnis meines Handelns entfalten sich gleichzeitig die Möglichkeiten, dieses Ergebnis intendiert zu gestalten, wenn ich mein Bewußtsein auf die praktisch-körperliche Seite des Herstellungsprozesses ausdehne, also nicht nur erfasse, wie sich die von mir ausgeführte musizierende Handlung anhört, sondern als Resultat meiner zielgerichteten Bewegung auch „anföhlt“ (s.u.). Wiederum wirken entwickelte Gestaltungsmöglichkeiten zurück auf das bewußte, hörende Erfassen vorfindlicher Musik, woraus sich weitere Gründe ergeben können, diese Gestaltungsmöglichkeiten zu entfalten: In zunehmendem Maße trennt sich für mich beim Hören von Musik „Spreu von Weizen“, bis dahin, daß überhaupt keiner eine mich interessierende Mu-

sik so vorträgt, daß all das so zum Ausdruck kommt, wie ich mir das vorstelle. Oder ich stelle fest, daß die Musik, die eben jenen spezifischen, von mir intendierten Ausdrucks- bzw. Bedeutungsgehalt als Möglichkeit birgt, noch gar nicht existiert, von mir also erst komponiert oder improvisiert werden muß.

2. Zur Begründungsstruktur lernenden Musikmachens

Was veranlaßt mich nun aber, das Musikmachen intendiert *lernen* zu wollen, u.U. per Anleitung durch qualifizierte Fachleute? Mit Holzkamp gefragt: Was erfahre ich als Subjekt musikalischer Praxis in der Realisierung entsprechender Handlungsmöglichkeiten solchermaßen als Problematik, daß diese mir nur durch Lernen überwindbar scheint?

Bestünde die Problematik darin, sich selbst oder anderen *irgendeine* Musik zu Gehör zu bringen, reduzierte sich die Lernproblematik meist auf eine außermusikalische - das Einschalten des Radios, die Bedienung des Walkmans oder das Auffinden der Orte, an denen „die Musik spielt“. (Auf letzteres war man bis zur Erfindung der Tonträger angewiesen.) Aber schon wenn es eine bestimmte Musik sein soll, wird das Problem u.U. musikalischer: Wenn ich etwa von einem Musikstück nur noch weiß, wie es sich anhört, bleibt mir fast keine andere Wahl, als das, was ich davon „im Ohr“ habe, jemand anderem zu Gehör zu bringen, indem ich es ihm z.B. vorsumme oder -pfeife, auf daß er mir Hinweise zur Auffindung des Stückes gibt. Evtl. stellt sich mir schon hierbei das ad hoc zu bewältigende Lernproblem, meine musikalische Äußerung möglichst genau mit meiner Erinnerung in Übereinstimmung zu bringen, um das Stück erkennbar zu machen.

Ausgehend von dem, was Holzkamp als „musikalischen Selbstumgang“ (1993b) beschreibt, der immer bezogen ist auf vorfindliche musikalische Strukturen (Melodien, harmonische Gefüge, Rhythmen, Klangfarben usw.), wie sie je mir auf der „Weltseite“ zugänglich sind, ist eine Lernproblematik immer dann gegeben, wenn ich Grund habe, „mehr“ an musikalischer Struktur selbst zu produzieren, als mir im Selbstumgang oder im Umgang mit Musikinstrumenten unmittelbar schon möglich ist. Eine irgendwie geartete Vorstellung von der Beschaffenheit dieses „mehr“ muß ich dazu aber haben, ich muß weiterhin schon in ersten, vorläufigen „Bewältigungshandlungen“ versucht haben, das „mehr“ an Gegenstandsaufschluß zu erreichen und diese Versuche als unzulänglich erfahren haben. Nur an der Vorstellung und an den Versuchen kann der Lernprozeß ansetzen (1993a, S. 212ff). Laut Holzkamp liegt jeder Lernproblematik diese „Diskrepanzerfahrung“ des mangelnden Zugangs zum Lerngegenstand bei dessen versuchter Aneignung zugrunde und motiviert den Lernprozeß.

Für das Musizieren-Lernen läßt sich nun folgendes sagen: Entweder ich habe eine ganz genaue Vorstellung von dem, was ich an Musik „verlauten“ lassen will, kann diese aber mit meinem Körper nicht hervorbringen - dann ist der Zugang zu den Möglichkeiten meines Bewe-

gungsapparates eingeschränkt, der Lerngegenstand damit eigentlich ein außermusikalischer, und ich kann versuchen, eine zunehmende Bewegungskontrolle zu entwickeln. Oder aber mir ist die Musik, die ich zu Gehör bringen will, in all ihrer Dimensionalität nur vage präsent, d.h., daß ich über die Möglichkeiten, Musik entsprechend eigener Intentionen zu gestalten, nicht wirklich verfüge - dann gilt es zunächst, die musikalische Vorstellung und damit den Zugang zur Musik selbst zu vertiefen. Wenn das gelingt, werden die eigenen Intentionen dabei nicht nur deutlicher und bewußter, sondern *entwickeln* sich auch.

Für eine „lehrende“ Unterstützung des Lernprozesses, die an subjektiven Lerngründen anzusetzen beansprucht, ist diese Unterscheidung zwischen Bewegungsverfügung und musikalischer Intentionentwicklung wichtig, weil die damit thematisierten verschiedenen Diskrepanzerfahrungen jeweils unterschiedliche Unterstützungsaktivitäten verlangen. Da man in die SchülerIn ja nicht „hineinhorchen“ kann, weiß man zunächst auch nicht, ob falsche oder unschöne Töne auf mangelnde Bewegungsverfügung schließen lassen, oder ob die Vorstellung, das „innere Bild“ von ihrer „Richtigkeit“ oder „Schönheit“ noch unentwickelt ist - oder ob die SchülerIn eine andere Vorstellung von richtig & schön hat als man selbst. (Die Probleme beim Spiel nach Noten stellen eine im Darstellungszusammenhang noch verfrühte Komplizierung dar - s.u.)

Bei Bewegungsproblemen wissen MusiklehrerInnen in der Regel Rat - hier gibt es auch einiges an verallgemeinertem Wissen, aber auch vielfach konkurrierende Lehrmeinungen. Weniger verbreitet ist m.W. hingegen ein Bewußtsein für die Möglichkeit und Notwendigkeit, vom ersten Anfang an inhaltliche, ästhetische Probleme und Diskrepanzerfahrungen zu thematisieren und anzugehen. Eine Schwierigkeit dabei besteht darin, die Lernenden nicht ständig damit zu quälen, was man als Lehrender an deren Spiel als diskrepant zur eigenen ästhetischen Vorstellung empfindet, sondern wirklich an den Diskrepanzerfahrungen des Lernsubjekts anzusetzen. Diese können natürlich günstigenfalls auch durch überzeugendes Vorspielen seitens des Lehrenden provoziert sein: Schon die einfache Feststellung, daß das von mir als Lernsubjekt angelegnete Stück von der LehrerIn vorgetragen irgendwie besser klingt, verweist auf noch unerschlossene inhaltliche Dimensionen und den Umstand, schon etwas von diesen Dimensionen, wenn auch bislang nur undeutlich, wahrnehmen zu können, dem verborgenen „Reichtum“ gegenüber also nicht ganz blind zu sein. „Unterstützen“ hieße in diesem Fall, das zu verdeutlichen, was man selbst am musikalischen Material als inhaltsreich erfährt. Unter der Voraussetzung der Entwicklung eines Bewußtseins für die Möglichkeit, das gleiche musikalische Material verschieden zu gestalten, lassen sich verschiedene Versionen diskutieren, und man kann auch (oder gerade) bei einfachsten Stücken versuchen, ästhetische Argumente für eine überzeugende Darstellung zu finden.

Neben der für Unterstützungsaktivitäten wesentlichen Thematisierung aller irgendwie greifbaren inhaltlichen Dimensionen des musikalischen Geschehens stellt auch dessen „Formseite“ eine Herausforderung für den Unterricht dar: Z.B. kann nicht ohne weiteres davon ausgegangen werden, daß die musikalischen (Hör-) Praxen von LehrerIn und SchülerIn sich auf Gegenstände des gleichen kulturellen Formenkreises beziehen. Ungünstigenfalls können beide jeweils mit der Musik des anderen wenig anfangen, und es fällt schwer eine gemeinsame „Schnittmenge“ zu finden, die noch genug und ansprechendes Material beinhaltet und als Ausgangspunkt dienen kann, die eigene Praxis zu erweitern und neue Formen und Inhalte kennenzulernen.

Die hier versuchsweise dargestellten Begründungen des Musizieren-Lernens sind auf Erweiterung je meiner bestehenden Verfügungsmöglichkeiten gerichtet im Zugriff auf gegebene musikalische Handlungsmöglichkeiten - in Holzkamps Terminologie also eindeutig als „expansive Lerngründe“ zu charakterisieren. Ein solchermaßen ungebrochen motivierter Zugang zum Musikmachen kann nun aber keinesfalls vorausgesetzt werden - die Realität ist vielfach eine andere. Die Zeiten, da Eltern ihre Kinder mehr oder weniger subtil zwangen, das Instrumentalspiel zu erlernen, mögen zwar vorbei sein: Es gibt kein Bürgertum mehr, das sich gegenüber dem Adel ideologisch konsolidieren muß und zu diesem Zweck kulturelle Errungenschaften demonstrativ vorzeigt.

Eine Zersetzung expansiver Lerngründe findet dennoch statt. Mitverantwortlich dürfte hier zum einen oft elterliche Einmischung in den Aneignungsprozeß sein. Wohl meist vor dem Hintergrund der finanziellen Aufwendungen für teure Instrumente und Unterricht wird vom Kind etwas Arbeitsähnliches verlangt, das berüchtigte „Üben“, damit die Ausgaben sich auch „lohnend“ zeigen. Es werden regelmäßige und willkürlich bemessene „Übezeiten“ ausgehandelt, ohne Reflektion darauf, daß die Lust am Musizieren im oben angedeuteten Sinne besondere und eigentümliche emotionale Verfaßtheiten voraussetzt, die nicht willentlich auf Abruf herstellbar sind und sich nicht in Regelmäßigkeiten pressen lassen: Die Verordnung einer täglichen, halbstündigen Dosis Extase oder wahlweise lyrische Ergriffenheit nach den Hausaufgaben ist offensichtlich absurd.

Der beginnenden defensiven Zersetzung ursprünglich expansiver Lerngründe wird gern mit dem Vorurteil begegnet, daß am Anfang des Lernens eine „Durststrecke“ zu überwinden sei, bis man die Früchte seiner Anstrengung genießen könne. Dabei ist die Erfahrung einer Durststrecke als Alarmsignal dafür zu interpretieren, daß die angestrebte Verfügungserweiterung sich nicht einstellt. In den von Holzkamp im Schulkontext beschriebenen „Bewältigungsstrategien“, etwa des „Vortäuschens von Lernen“ - hier z.B. durch endloses, stumpfsinniges Wiederholen des gleichen Stücks bis zum immer gleichen „Fehler“ - findet der erste Teil dieses Vorurteils dann seine Bestätigung. Die Früchte wollen

sich allerdings partout nicht ernten lassen, sondern gelten irgendwann „mangels Begabung“ o.ä. als unerreichbar, und die Bemühungen werden zur enttäuschten Erleichterung aller aufgegeben.

Etwas polemisch-hilflos angesichts dieser Lernmisere auch Artur Schnabel, einer der größten Pianisten des Jahrhunderts und engagierter Pädagoge: „Ich würde das Wort „üben“ aus dem Sprachschatz streichen, denn es wurde zum Schreckgespenst der Kinder. Ich würde fragen: Hast Du heute schon musiziert? ... Wenn nicht, dann geh nach Haus und mach Musik.“

Offensichtlich sieht Schnabel die Gefahr, daß Lernhandlungen zur expansiven Aneignung des Musikmachens in Übungshandlungen transformiert werden, die vom Lernsubjekt nicht (mehr) als funktional bezüglich der Überwindung eigener musikalischer Handlungsproblematiken erfahren werden können. Wenn die eingangs erwähnten Heimkinder sich das, was sie spielen wollten, in Teile zerlegen ließen, die sie dann erst einzeln lernten und später das Zusammengefügte erst langsam spielten, bevor sie daran gingen, das Ganze entsprechend ihrer Tempovorstellung zu beschleunigen und zu verflüssigen, kann man diesen Prozeß auch „Üben“ nennen. Eine solche Benennung hat sich allerdings den Kindern nicht aufgedrängt und liegt irgendwie auch fern, wenn bei solchen Versuchen die ursprüngliche musikalische Intention nicht verlorenght, sondern sich weiterentwickelt - das lernende Subjekt also im Schnabelschen Sinne immer „musiziert“.

Wenn Holzkamp den Lernprozeß dahingehend aufschließt, daß in einer „Lernschleife“ die ursprüngliche Handlungsintention vorübergehend zugunsten einer eigenständigen Lernintention suspendiert ist, meint das ausdrücklich nicht eine inhaltliche Beziehungslosigkeit zwischen Lern- und „Bezugshandlung“. Vielmehr muß die von der Pädagogin vorgeschlagene „Übung“ erkennbar gerichtet sein auf die Überwindung einer Lernproblematik, etwa ein bestimmtes Stück nicht so spielen zu können wie man es im Kopf hat oder den musikalischen Ausdrucksgehalt nicht voll zu erfassen. Unter der Prämisse, daß Musiklernen primär inhaltlicher und formaler Gegenstandsaufschluß ist unter Maßgabe eigener (Ausdrucks-) Bedürfnisse, läßt sich ein systematisches Vorgehen nach „Schulen“ subjektwissenschaftlich nicht begründen: Auch wenn diese sehr avanciert sind (wie etwa in der Klavierpädagogik der „Mikrokosmos“ von Bela Bartok), bleiben sie den subjektiven Lernproblematiken äußerlich, weil das gleichbleibende Interesse an der Musik, die sie enthalten, ein unwahrscheinlicher Idealfall ist.

Einen Sonderfall stellt m.E. professionelles „Üben“ dar. Weil Profitum auch an außermusikalischen, eher physiknahen Maßstäben bemessen wird wie Gleichmäßigkeit, Geschwindigkeit, Exaktheit, Ausdauer u.ä. trainieren Profis dies u.U. mit Übungen, die von keinerlei musikalischem Gehalt sind. Zudem müssen sie darauf vorbereitet sein, auch zu spielen, wenn sie gerade keine Lust haben, wodurch ihnen inhaltsleeres, unbeteiligtes Üben nahegelegt ist. Vor allem aufgrund dieses

sportiven Elements öffentlichen Konzertierens zog der kanadische Pianist Gould sich davon zurück und machte nur noch Platten, der erwähnte Schnabel hingegen scheute auch kräftiges „Patzen“ vor Publikum nicht.

Die eingangs erwähnte psychologische Qualifizierung musikpädagogischer Praxis besteht nun u.a. auch darin, individuelle Unterschiede des Zugangs zu musikalischen Handlungsmöglichkeiten nicht spekulativ auf „Begabungsunterschiede“ zurückzuführen und somit tendenziell unaufhebbar zu verfestigen, sondern die Begründungsstruktur des Lernens auf defensive Momente hin zu analysieren. Nur so können die Bedingungen, die für das Subjekt zu Prämissen „widerständigen Lernens“ werden, thematisiert und Möglichkeiten der Bedingungsveränderung, etwa des Unterbindens elterlicher Einmischerei in den Lern- und Lehrprozeß, realisiert werden, um damit die Voraussetzungen eines „qualitativen Lernsprungs“ zur Dominanz expansiver Lerngründe zu schaffen.

3. Zum Verhältnis von Musiklernen und Bewegungslernen

Um zu klären, wie es überhaupt dazu kommen kann, daß Lernhandlungen in Übungshandlungen transformiert werden, die für das Lernsubjekt nicht nur in keinem Zusammenhang mit der erfahrenen, initialen Handlungsproblematik und Diskrepanzerfahrung stehen, sondern Lernprozeß und Musikhandeln widersprüchlich auseinandertreiben, sollen einige Eigentümlichkeiten des Musikmachens näher betrachtet werden. So muß man sich u.a. das Verhältnis von Musik und Bewegung verdeutlichen. Zwar ist Musik (mit Ausnahme einiger jüngster Erzeugnisse aus den soundmachines) immer das Resultat spezifischer Bewegungen. Sie geht in ihrem Bedeutungsgehalt aber, anders als beim Tanz, der Akrobatik und z.T. des Sports, nicht in den Bewegungen auf. Bezogen auf den musikalischen Bedeutungsgehalt, der sich nur hörend erschließt, tragen die Ausführungsbewegungen (in Holzkamps Terminologie) den Charakter nicht eigens intendierter „Hilfsbewegungen“. Ausgehend etwa von der Handlungsproblematik, eine bestimmte Melodie entsprechend meiner Vorstellung nicht nur „richtig“ in der Tonfolge, sondern auch mit dem intendierten Gehalt an „Schmalzigkeit“, „Schmissigkeit“, „Getragenheit“ o.ä. hervorzubringen, besteht die auszugliedernde Lernproblematik darin, die Kontrolle über diese z.T. sehr diffizilen Hilfsbewegungen zu gewinnen. Unter vorübergehender Suspendierung des ursprünglich musikalischen Zielbezugs müssen die Bewegungen zunächst einmal selbst Gegenstand bewußter Intention werden. Sinnvollerweise geschieht das durch verschärfte Wahrnehmung dessen, was schon intendiert an Bewegung ausgeführt werden kann, wobei die Dimensionen des Wahrnehmbaren auch durch sprachliche Beachtunglenkung zu erschließen sind (a.a.O., S. 258ff).

Auf der „körperlichen Seite“ sind das z.B. die Dimensionen Festigkeit vs. Gelöstheit, Unabhängigkeit einander folgender oder gleichzeitig ausgeführter Bewegun-

gen, Involviertheit „kleinerer“ Bewegungen in größere Abläufe etc. Daneben stehen jede Menge „taktile“ erfahrbare Dimensionen auf der Seite des Instruments, etwa der Druckpunkt, an dem beim Niederdrücken der Klaviertaste der Saitenschlag ausgelöst wird usw.

Das Gewinnen der Bewegungskontrolle kann im Lernprozeß dabei eine eigene Qualität gegenüber dem eigentlichen Musizieren erlangen und sogar zum dominanten Lern- bzw. Handlungsgrund werden. Problematisch wird es nun aber, wenn in der pädagogischen Anleitung des Lernprozesses eine ursprünglich musikalische Handlungsproblematik des Lernsubjekts unberücksichtigt bleibt und durch eine Bewegungsproblematik ersetzt wird, deren Überwindung nicht erkennbar dazu beiträgt, die Ausgangsproblematik anzugehen. Statt Unterstützung bei der Entwicklung seiner musikalischen Vorstellung zu erfahren, sieht sich das Lernsubjekt dann sozusagen „externen“ Maßstäben der Bewegungskontrolle ausgesetzt: die LehrerIn zeigt einem „Griffe“, die zu einer Bewegungsfolge zusammengesetzt werden, lokalisiert „Tasten“ und verschiedene Abstände zwischen diesen, die zeitliche, rhythmische Ordnung der Bewegungsfolge wird per „Zählen“ organisiert, wobei die einzige Notwendigkeit, den Griff etwa auf „Zwei -und“ zu wechseln, aus dem entsprechenden Kommando zu resultieren scheint usw., aber die gewünschte Musik wird irgendwie nicht daraus.

Wenn die SchülerIn sich nicht aktiv weigert, mehr an Bewegung auszuführen, als sie an klanglich/musikalischem Resultat der Bewegung bewußt verfolgen kann, treten Tonproduktion per Bewegung und musikalisches Vorstellungsvermögen immer weiter auseinander. Indem letzteres keine Berücksichtigung findet, sondern vollständig ersetzt wird durch das Befolgen der Bewegungsanweisungen der LehrerIn, mittels derer diese versucht, *ihre* Vorstellung vom musikalischen Geschehen durch Aktivität der SchülerIn zu realisieren, wird das musikalische Handeln unmotiviert, bzw. seiner expansiven Begründetheit beraubt. Das „Üben“ besteht dann vor allem darin, eine gelernte Bewegungsabfolge zu verflüssigen, analog etwa dem sportlichen Training.

Die Reduktion von Musik auf Bewegung ist ganz augenfällig in der klassischen Klavierpädagogik. Z.B. bestehen die noch heute z.T. verwendeten Czerny-Etüden aus einer Ansammlung musikalisch (im doppelten Sinn) bedeutungsloser Stücke zunehmenden Grades bewegungstechnischer Schwierigkeit. Es stand bei deren Erfindung wohl die Idee des Musikers als eines menschlichen „Spielwerks“ Pate. Um die Jahrhundertwende stritt man sich v.a. um die Frage, ob „aus den Fingern“ oder „mit Gewicht“ zu spielen sei.

Durch Lehren von Bewegungsabfolgen kann man auch sogenannte „Wunderkinder“ darauf abrichten, komplexere Werke vorzutragen. Daß das Ergebnis genauso peinlich ist, wie der Vortrag eines Shakespeare-Monologs durch ein Kind, das man gelehrt hat, rhetorisch „richtig“ zu betonen und entsprechende Gesten zu

produzieren, fällt nur denen nicht auf, die selbst kein Verständnis für das Stück haben.

Das Problem, mittels gelernter Bewegungen mehr an Tönen mit potentieller musikalischer Bedeutung zu produzieren, als ich bewußt verfolgen kann und damit intendiert gestalten gemäß dem Sinn, den die musikalischen Bedeutungen für mich machen, besteht demnach darin, nicht zu wissen, was ich tue mit dem resultierenden Gefühl des Ungenügens durch mangelnde Verfügung. Irgendwie ahne ich, daß „mehr“ im Stück steckt, etwa dadurch daß die LehrerIn es m.E. „schöner“ oder „aggressiver“, „mitreißender“ o.ä. spielt, kann aber ohne Bewußtsein der Dimension, auf der sich das Gespielte gehaltvoller gestalten ließe, mein eigenes Spiel dem nicht annähern.

Folgt man Holzkamps Ausführungen zum Bewegungslernen (a.a.O., Kap. 3.4), können Bewegungen nur in dem Maße zum gefügigen Mittel meines intendierten Weltausgriffs werden, wie diese „Bedeutungsadäquatheit“ erlangen. Durch Anreicherung der Bewegungen selbst mit „Weltwissen“ können dabei auch kompliziertere Bewegungsabfolgen an Unabhängigkeit von der bewußten, steuernden Kontrolle gewinnen, sich in diesem Sinne „automatisieren“ (a.a.O., S. 291ff.). Die musizierenden Bewegungen werden demnach nur soweit zu wirklich „dienenden“ Hilfsbewegungen, wie sie die musikalische Intention unmittelbar realisieren können: Solang etwa meine Intention ein „lauter werden“ verlangt und dieses erst eigens übersetzt werden muß in eine Bewegungsintention „stärkerer Anschlag“ (auf dem Klavier), ist die Realisation meiner Intention beeinträchtigt. Umgekehrt können meine Bewegungen nur sicherer werden, je mehr sie mit musikalischem Bedeutungsgehalt angereichert sind, sofern ich keine eigenständige, sportlich-akrobatische Bewegungsintention habe (in Zweckentfremdung des Instruments).

Es sei hier die Möglichkeit eines „Nachreifens“ des Bewußtseins für Form und Inhalt der Musik angedeutet: Anhand etwa von Stücken, die man sich zunächst als Bewegungsfigur angeeignet hat, kann man versuchen, im „sich selbst Zuhören“ eine neue „Lernhaltung“ gegenüber einer Haltung des „Fehlervermeidens“ zu gewinnen. Besteht das Bewußtseinsproblem z.B. darin, beim mehrstimmigen Klavierspiel die verschiedenen Stimmen etwa einer Fuge nicht gleichzeitig verfolgen zu können (und damit auch nicht gestalten zu können), geht der Weg m.E. nur über das willkürliche Heraushören zunächst einzelner Stimmen. An welchen Stellen die Beachtungslenkung dabei versagt, kann man sich durch Mitsingen der entsprechenden Stimme gut verdeutlichen. Für den nächsten Schritt des Zusammenhörens der verschiedenen Stimmen kann man versuchen, andere Stimmen als jene, die man gerade mitsingt, herauszuhören, bis allmählich ein vollständiges „Bild“ der ineinander verschränkten Stimmen entsteht.

4. Verkürzung des symbolischen Gehalts von Noten

Die Gewinnung der Bedeutungsadäquatheit von musizierenden Bewegungen wird oft regelrecht sabotiert durch eine Konfrontation der Lernenden mit der Notenschrift, wenn wiederum nicht der Zusammenhang mit einer erfahrenen Handlungsproblematik hergestellt ist. Man muß sich klar machen, daß die Notenschrift den Versuch darstellt, musikalischen Bedeutungsgehalt in allgemeingültigen Symbolen zu repräsentieren. Obwohl man zwar lesen lernt, nachdem man sprechen gelernt hat, wird vom Musikschüler dagegen vielfach verlangt, sich den Bedeutungs-/Ausdrucksgehalt der Musik direkt aus den Symbolen zu erschließen. Das ist etwa so, als lernte man eine fremde Sprache durch Zuordnen von Schriftsymbolen zu komplizierten Sprechbewegungen, wobei man im besten Fall raten könnte, was man da gerade sagt. Ein ähnliches „Gestammel“ müssen so Musiklernende produzieren, denen gar nichts anderes übrig bleibt, als Musiksymbole auf reine Bewegungssymbole zu verkürzen unter Abstraktion vom musikalischen Bedeutungsgehalt der Symbole, wenn ihnen nichts anderes gezeigt wird, als immer schneller den Noten die richtigen Tasten, Griffe etc. zuzuordnen und sich auf diese Weise unabhängig vom Vortun der LehrerIn Bewegungsfolgen anzueignen. Diese korrigiert dann oft nur noch „falsche Töne“ und verschafft technische Bewegungserleichterung durch günstigeren Fingersatz o.ä. In der Regel bleibt die Entwicklung des musikalischen Bewußtseins dabei auf der Strecke und dementsprechend die ursprüngliche Motivation einer bewußten Gestaltung musikalischer Formen: Die selbst hergestellte Musik „sagt einem nichts“ und auch dem Zuhörer erscheint sie als eine Ansammlung leerer Phrasen.

Für das Notenlernen ist m.E. eine Verdeutlichung der Funktion von Notenschrift unerläßlich: Sie soll eben nicht Körperbewegungen symbolisieren und auch nicht Physikalisches (Tonfrequenz, Tondauer, Geschwindigkeit), sondern die vom Autor intendierten Beziehungen der Töne untereinander, ihre klanglich-rhythmische Struktur und darüber vermittelt ihr musikalisch-gestischer Ausdrucksgehalt. Als „objektivierende Modalität“ des Erinnerns (a.a.O., S. 298ff) dient sie dabei dem Autor als Reproduktionshilfe seiner eigenen Ideen, sowie neben Tonaufzeichnung und eigenem Vortrag als ein Mittel, diese Ideen anderen zugänglich zu machen. Ebenso dient sie dem Rezipienten als eine Möglichkeit der Erschließung musikalischen Bedeutungsgehalts, bzw. als Erinnerungsstütze während der „interpretierenden“ Realisierung dieser Bedeutungsstruktur.

Auch Notenlesen ist nur dann „expansiv“ begründet, wenn dem lernenden Subjekt der dadurch mögliche Verfügungsgewinn bewußt ist, welcher als solcher wirklich erfahrbar sein muß und nicht nur von Dritten behauptet. Es muß daher eingebunden sein in die vom Subjekt intendierte musikalische Praxis - schließlich existieren Formen dieser Pra-

xis, wie etwa die Jazzimprovisation, in denen Notenkenntnis keine Rolle spielt.

Literatur

- Holzcamp, K., 1992: „Hochbegabung“: Wissenschaftlich verantwortbares Konzept oder Alltagsvorstellung? *Forum Kritische Psychologie*, 29, 5-22
- Holzcamp, K., 1993a: *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/M.: Campus
- Holzcamp, K., 1993b: Musikalische Lebenspraxis und schulisches Musikhören. *Forum Kritische Psychologie*, 32, 67-85
- Neumann, E., 1991: *Entwurf einer sozialpsychologisch-funktionalistischen Anthropologie der Entwicklung der ästhetischen Produktivität*. Habilitationsschrift, Freie Universität Berlin
- Neuhaus, H., 1967: *Die Kunst des Klavierspiels*, Köln: Musikverlage Hans Gerig
- Sahling, H., (Hg.), 1976: *Notate zur Pianistik*, Leipzig: Deutscher Verlag für Musik.