VORAVUSZETZUNGEN ZUM MUSIKALISCHEN LERNEN
Ein Interview mit Wilfried Gruhn


Herr Gruhn, zunächst ein paar Fragen zum Verständnis. Sie haben in vielen Veröffentlichungen Ergebnisse von Forschungen zum Konnektionismus vorgestellt. Es geht Ihnen darum, Musiklernen zunächst einmal zu beschreiben und damit aber auch zu optimieren. Sie sagen, Musiklernen sei abhängig vom Aufbau musikalischer Repräsentationen. Könnten Sie diesen Begriff erläutern?


Sie unterscheiden zwischen zwei Typen, den sogenannten figuralen und formalen Repräsentationen.

Ich habe diese Begriffe von der amerikanischen Psychologin und Pädagogin Jeanne Bamberger übernommen, die sie wiederum von Jean Piaget abgeleitet hat. Es gibt wahrscheinlich noch mehr Typen von Repräsentationen, aber deutlich voneinander abgegrenzt sind die, die wir figural und formal genannt haben. Stellen wir uns ein ganz einfaches Beispiel vor: Ein Kind spielt auf einem Instrument oder singt etwas. Dann ist die Vorstellung, die die Melodie im Kopf hervorruft, eine, die unmittelbar auf die Griffe des Instruments übertragen wird. Ein Spieler orientiert sich an der...
Abfolge der Töne der Melodie und stellt sie sich als Griffe auf seinem Instrument vor. Diese körperlich-bildhafte, also „figurale“, an den Ablauf in der Zeit gebundene Vorstellung nennen wir figural.


Das heißt, die formale Repräsentation verbindet sich mit einem Begriff der Sache, z. B. mit Dur-Tonleiter, Dur-Dreiklang, vermindelter Septimakkord usw., kommt aber aus einer Erfahrung des Machens?


Das sind jetzt zwei Pole von Repräsentationen. Kann man beide gegen- einander gewichten? Kann man sagen: Die formale Repräsentation ist das Ziel, die figurale wird mit der Zeit ausgelöscht, weil sie nicht mehr wichtig ist?


Sie haben im Zusammenhang des Musikhörens ja noch auf eine andere Repräsentationsform verwiesen, auf die assoziative. Diese habe auch ihre Bedeutung, vor allem, um einen ersten Zugang zu Musik zu schaffen.

Was Sie jetzt ansprechen, betrifft die Genese unseres Forschungsansatzes. Richtig ist, daß Musik immer vielfältig vernetzt repräsentiert wird. Natürlich speichern wir musikalische Erfahrungen nicht nur im auditorischen Kortex, sondern selbstverständlich in sehr vielen anderen Bereichen des Gehirns. Das können wir heute mit den bildgebenden Verfahren sehr schön darstellen. Es sind sowohl die rechte wie die linke Hemisphäre, es sind frontale und parietale Hirnareale, es sind also immer ganz verschiedene Bereiche in unterschiedlicher Gewichtung an der musikalischen Vorstellungsbildung beteiligt. Insofern spielen auch immer assoziative Verbindungen eine Rolle.

werden, wurde als Indiz für vorhandene musikbezogene Repräsentationen angenommen. Und so haben wir das Verhältnis von assoziativen zu faschterminologischen Repräsentationen untersucht und dabei gefunden, daß über die assoziativen Repräsentationen ein sehr guter Zugang zu musikalischem Verstehen zu finden ist, oder - eingeschränkt - zu einem allge meinen Verständnis, das den Zugang auch zur Musik eröffnen könnte, denn dieses Ver stehen ist noch kein musikalisches.

Ich möchte mit einer ganz elementaren Form des musikalischen Lernens beginnen, bei der es mir primär dar auf ankammt, ein Lernen zu beschreiben, das zum Verstehen führt. Dieses Lernen vollzieht sich als Prozeß in ganz ähnlicher Weise wie das Lernen der Sprache. Musik ist zwar keine Sprache, aber der Prozeß des Lernens ist vergleichbar. Auch beim Sprechenlernen erwerben wir zunächst sprachliche Muster, einzelne Wörter, grammatische Strukturen, ohne daß uns irgend jemand die Grammatik erklärt. Wir hören Sprache, wir sind umgeben von Gegenständen, Personen, deren Bedeutung wir kennen, und erst das, was wir als Bedeutung in unserer Vorstellung haben, können wir auch benennen. Erst das, was wir als Klang vorstellen können, können wir auch artikulieren, ohne daß uns irgend jemand erklärt hat, was die Zunge, die Zähne, die Lippen, der Kehlkopf tun müssen, um solche Artikulationsprozesse zu ermöglichen. Dasselbe trifft auch für vollständige Wörter und ganze Sätze zu. Nur was wir denken können, können wir auch sprechen, nur was wir sprechen können, können wir auch aufschreiben.


Ich komme noch einmal auf den Sprachvergleich zurück. Ein Kind versteht meine Sprache, wenn es eine Geschichte, die ich ihm erzähle, mit eigenen Wörtern wiedergeben kann oder wenn ich einen Satz beginne, es diesen Satz selbstständig fortführen kann. Denn der Anfang weckt Erwartungen, die durch den Gebrauch der Sprache erworben wurden. Auf das Erfassen musikalischer Bedeutung bezogen hieße das, in einem bestimm-
Wir trainieren Haltung, Figurtechniken, Bewegungsabläufe, ohne zuvor sicherzustellen, ob der Schüler das, was er spielt soll, auch hören und singen kann.

In der Lage, eine begonnene Phrase, einen begonnennen Rhythmus, eine begonnene Struktur musikalisch sinnvoll fortsetzen zu können. Das meinte ich mit musikalischer Bedeutung.

Unsere Frage zielte noch in eine andere Richtung. Nehmen wir das Beispiel der Melodie, die sinnvoll fortgesetzt werden soll. Hat nicht jede Melodie einen affektiven Anteil?

Unbedingt.


Ich möchte nicht behaupten, daß alles, was Musiklehrer in Schule und

Wenn Sie sagen, Sie beginnen mit dem Komplexen, bedeutet das für Sie, daß jede noch so kleine musikalische Äußerung oder Übung Komplexität beinhaltet?


Der musikalische Lernprozeß sollte also ganz praxis- oder handlungsorientiert beginnen und erst später könnten weitere sprachliche Informationen hinzutreten, die den Bedeutungsgehalt der Musik erweitern helfen? Es würden sich also verschiedene Verstehensebenen ergeben?

Sie können sich das bildlich vorstellen wie eine Zwiebel mit ihren verschiedenen Schalen, die sich um den Kern legen. Ich fühle mich verantwortlich für die Ausbildung dieses Kerns. Mit zunehmender Erfahrung werden sich dann mehr und mehr Schalen darum herumlegen. Neurologisch gesprochen müssen sich zunächst die neuronalen Bahnen und Repräsentationen aufbauen, die sich dann selbstorganisiert weiter vernetzen. Wir sprechen ja auch in Wörtern, Begriffen und Sätzen, die uns nie jemand vorgesagt hat. Darin liegt der eigentliche Sinn des Lernens, daß Strukturen gebildet werden, die dann selbstorganisierte Prozesse ermöglichen und begünstigen.

Können Sie das an einem konkreten Unterrichtsbeispiel erläutern?


Nun ist das ein hochkomplexes Beispiel. Homophonie und Polyphonie sind zwei hochentwickelte Kunstformen. Wir erfahren immer häufiger im Unterricht, daß beispielsweise zwei auf den ersten Blick ganz einfach erscheinende Patterns im Zusammen- spiel hochkomplexe Strukturen ergeben. Die Komplexität kann sich allerdings nur im Kopf des einzelnen entfalten. Also brauchten wir uns nicht
scheuen, von ganz einfachen Dingen auszugehen, um dergestalt allmählich die Kompetenz zu schaffen, Komple- xität in der Musik überhaupt erfassen zu können. Einen vierstimmigen Satz in all seinen Stimmführungen gleich- zeitig zu erfassen, ist ja so ziemlich das Schwerste, was es überhaupt gibt. Das heißt, wir kommen immer mehr dazu, im Unterricht auf sogenannte elementare Formen zurückzugreifen, die man unserer Meinung nach zu Unrecht vernach- lässigt hat. Das Beispiel der Homophonie/Polypophonie scheint uns viel zu hoch anzu- setzen. Wir denken, wir müßten viel- mehr auf die Suche gehen nach ganz elementaren musik- bezogenen Erfah- rungsformen.

Ich würde Ihnen völlig zustim- men, daß wir mit solchen elementa- ren Dingen beginnen müssen. Wenn ich das Beispiel Homophonie/Polyphono- nie gewählt habe, dann um zu zei- gen, wie sich solch elementare Ver- fahrensweisen selbst da anbieten, wo es um so komplexe historische Inhalte wie polyphone Musik geht. Diese Sicht des Lernens erfordert ein Um- denken. Denn beim wirklichen Lernen geht es um einen langen Prozeß mit dem Ziel, sich unter dem Begriff et- was Musikalisches vorstellen zu kön- nen und dabei möglichst wenig zu er- klären und visuelle Hilfsmittel – also Notierte — zunächst zu vermeiden, weil sie die Bildung klanglicher Vor- stellungen eher behindern.


An diesem Punkt stellt sich für uns die Frage, auf welche Musikkultur wir uns bei diesem Lernprozeß beziehen sollten. Gibt es da Grenzen oder könnten wir den Musikunterricht öff- nen für musikalische Erfahrungen der Schüler aus den verschiedensten mu- sikbezogenen Teilkulturen? Bietet Ihr Konzept nicht eine derartige Offen- heit, daß wir eigentlich überall ansetzen könnten?


Das würde dann Konsequenzen haben für die gesamte Struktur des Musikunterrichts in den Sekundarstufen I und II. Gibt es dafür evtl. Vorbilder in England oder Amerika, die auf unsere Verhältnisse übertragbar sind?

Zunächst eine Vorbemerkung. Ich glaube, was wir in Deutschland machen, ist sehr schön, und unser Ziel des Musikunterrichts, eine musikalische Allgemeinbildung zu vermitteln, ist ein sehr hoher Anspruch, der aber nicht mehr so ohne weiteres eingelöst werden kann, weil die Vermittlung von musikalischer Kultur keine allgemeinverbindliche Basis mehr hat. Es nützt mir nichts, am Ende der Sekundarstufe I oder am Anfang der Sekundarstufe II Alban Bergs Violinkonzert zu analysieren, wenn kein Schüler mehr das Choralzitat hört, weil der Choral unbekannt ist. Ich möchte also den Musikunterricht musikalisieren, und zwar dort, wo es noch am ehesten möglich ist, und das ist in der Grundschule und zu Beginn der Sekundarstufe I.


Das amerikanische Modell könnte in Teilen auch Anregungen liefern, etwa das Erlernen von Instrumenten betrifft. Dennoch möchte ich es aber nicht unbesehen hierher importieren. Ideal wäre es, wenn man versuchte, diese verschiedenen Traditionen miteinander zu verbinden, also unsere Tradition, auf der Grundlage von Interpretation und Analyse zu einem musikalischen Verständnis von Werken zu gelangen, in die pragmatischen Ansätze anglo-amerikanischer Tradition zu überführen. Mein Augenmerk richtet sich allerdings wesentlich auf die so wichtigen ersten Schritte des elementaren Erlebens von Musik, damit überhaupt etwas erfahren werden kann, was dann zu interpretieren wäre.


Ich bin fest davon überzeugt, daß das, wovon die Chaostheorie ausgeht, nämlich von der Entstehung selbstorganisierter Prozesse im Gehirn, daß das auch mit dem Zwiebelkern und den Schalen darum herum passieren wird. D. h., wenn ein musikalischer Kern gelegt ist, dann werden sich auch die weiteren Schalen entwickeln.


Es gilt also offenbar, das Vertrauen zu stärken in das, was wir bisher einen pädagogischen Impuls genannt ha-
ben. Wenn es uns im Musikunterricht gelingt, durch bestimmte Formen des Musikmachers fruchtbare Anstöße zu geben und eine angemessene musikalische Basis zu schaffen, brauchen wir uns offensichtlich um die weitere musikalische Entwicklung keine allzu großen Sorgen machen.

Unbedingt. Ich muß mir nicht zu viele Gedanken um die rechte Zahl der Zwiebelschalen machen, beispielsweise darum, ob wir noch irgendwann die siebte Zwiebelschale ansprechen müssen. Das kommt von ganz allein, wenn wir es am Anfang richtig machen. Und deswegen ist der Anfang so entscheidend!