



Volker Schütz / Johannes Bähr

## VORAUSSETZUNGEN ZUM MUSIKALISCHEN LERNEN

### Ein Interview mit Wilfried Gruhn

**N**achdem es in den letzten Afs-Magazinen im musikdidaktischen Forum um Historisches und Grundsätzliches in der Musikpädagogik ging, steht nun die gegenwärtige Musiklehrerausbildung im Mittelpunkt. Der Afs sprach dazu mit Wilfried Gruhn, der in Freiburg angehende Musikpädagogen ausbildet. Wilfried Gruhn zählt nicht nur zu den profiliertesten Musikdidaktikern, sondern machte sich ganz besonders mit seinen Forschungen über die neuronalen Abläufe musikalischen Lernens einen Namen. Sie erlauben wichtige Rückschlüsse auf Ziele und Methoden des Musikunterrichts. Johannes Bähr und Volker Schütz sprachen mit ihm darüber.

*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?*

Musikalische Repräsentationen - der Begriff stammt aus der Neurobiologie - bezeichnen Vorstellungsbilder. Das ist natürlich nur eine Metapher. Die Frage ist, wie solche „Bilder“ aussehen. Es sind genuin musikalische Vorstellungen, die in synaptischen Verbindungen im Gehirn niedergelegt - repräsentiert - werden.

*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 abge-

#### Zur Person:

Wilfried Gruhn, Dr. phil., Professor für Musikpädagogik und Leiter des Studiengangs Schulmusik an der staatlichen Hochschule für Musik in Freiburg im Breisgau. Studium der Schulmusik mit Germanistik, Musikwissenschaft und Psychologie; Promotion in Musikwissenschaft.

Nach Orchestertätigkeit und Schuldienst 1973 Professur für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik, Folkwang Hochschule Essen, seit 1977 an der Staatlichen Hochschule für Musik in Freiburg. Mitherausgeber der Zeitschrift „Musik und Unterricht“. Präsident der internationalen „Research Alliance of Institutes for Music Education“ (RAIME).

#### Arbeitsschwerpunkte:

Neue Musik, Fragen des Wahrnehmens und Verstehens von Musik, kognitive Lernpsychologie und neuronale Lerntheorie, historische Forschung.

#### Buchpublikationen:

Musiksprache Sprachmusik (1978)  
Sprachcharakter der Musik (1978)  
Reflexionen über Musik heute (1981)  
Wege des Lehrens im Fach Musik (1983)  
Wahrnehmen und Verstehen (1989)  
Stil und Stilwandel in der Musik (1989)  
Wahrnehmen Lernen Verstehen (1991)  
Geschichte der Musikerziehung (1993)  
Music, the Brain, and Music Learning (zusammen mit E. Altenmüller (1997)  
Der Musikverstand (in Vorbereitung)

#### Aufsätze:

Erlebt - gespielt - gelesen, in: *Musik und Unterricht* 43, 1997  
Wie Kinder Musik lernen, in: *Musik und Unterricht* 31, 1995  
Strukturen der musikalischen Wahrnehmung, in: *Musik in der Schule* 2/1993

leitet 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*.

Diese Darstellungsform schleift sich im Laufe der Zeit ein, wird automatisiert, und nach einer bestimmten Zeit, die von Person zu Person sehr unterschiedlich lange dauern kann, beobachten wir einen qualitativen Sprung, eine plötzliche Veränderung. Als Musiker wissen wir, daß es durchaus möglich ist, ein komplexes Musikstück vorzustellen, ohne daß wir innerlich jede einzelne Stimme des Satzes nachsingen; oder wir können uns einen verminderten Septakkord als Klang vorstellen, ohne daß wir uns einen bestimmten Grundton denken müssen - wir haben den Klang in einer abstrakten Form in unserer Vorstellung. Diese Darstellungsform, die nicht mehr an eine Realisation auf einem Instrument im Ablauf der Zeit gebunden ist, nennen wir *formal*. Man kann diese Formen auch in eine Beziehung zur Unterscheidung zwischen prozeduralem und implizitem Wissen setzen.

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

Dem würde ich im Hinblick auf den Vorgang des Lernens heftig widersprechen. Die formale Repräsentation verbindet sich zunächst einmal gar nicht mit einem Begriff. Das Kind, der Schüler soll nicht damit anfangen, einen Begriff zu lernen, sondern soll erst eine Vorstellung von den Phänomenen, z. B. Grundton, Dreiklang, Dur, Moll etc. bilden, die sich dann später mit einem Begriff verbinden lassen. Wenn eine klangliche Vorstellung erworben wurde, ist es auch nicht mehr schwer, ihr einen Namen

zu geben. Das heißt, die Bedeutung steht vor dem Begriff; erst über mentale Repräsentationen wird es überhaupt möglich, zu einem Begriff zu kommen. Der Aufbau der Repräsentationen selber geschieht aber absolut begriffslos.

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

**Musiklernen ist abhängig vom Aufbau musikalischer Vorstellungen.**

Nein. Figural-formal bezeichnet zunächst einmal einen Prozeß. Nach den Untersuchungen, die wir durchgeführt haben, beginnt Lernen immer mit einer figuralen, körperlichen Vorstellung und führt im Laufe der Zeit, wenn es gut geht, tatsächlich zu einer formalen Repräsentation. Dabei wird aber die figurale nie gelöscht. Ich wäre auch vorsichtig zu behaupten, die eine sei wichtiger, besser oder richtiger als die andere. Es geht um einen Entwicklungsprozeß, der letztlich dazu führt, daß wir je nach der Art des Lernens immer über beide Darstellungsarten verfügen. Die figurale wird zwar nie getilgt, aber wir sind nicht mehr allein auf die figurale, körperliche Vorstellung angewiesen. Beide Repräsentationsweisen bleiben gleichermaßen verfügbar und ermöglichen das, was Jeanne Bamberger „multiple hearings“ genannt hat. Auch Howard Gardners Vorstellung multipler Intelligenzen trägt dem Rechnung.

*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.

In der letzten Zeit haben mich aber verstärkt die genuin musikalischen Repräsentationen interessiert, weil wir bislang einfach nicht wissen, wie sie aussehen. Wir sind immer verleitet zu glauben, musikalische Sachverhalte seien in Begriffen oder in formalen Schemata, in Bezeichnungen wie Sonatenhauptsatzform oder Dominantseptakkord abgespeichert. Vielleicht geschieht das aber viel mehr in einer schwer zu beschreibenden bildlichen Weise, denn auch der visuelle Kortex ist meistens mitbeteiligt, wobei wir aber nicht genau wissen,

**Wenn eine klangliche Vorstellung erworben wurde, ist es auch nicht mehr schwer, ihr einen Namen zu geben.**

ob es die bildliche Vorstellung der Tastatur oder der Gitarrenbünde oder der Ventilkombinationen ist oder ob es sich vielmehr um bildhafte Vorstellungen handelt, in denen wir uns den Klang von Dur und Moll oder eines Formverlaufs oder einer Steigerung vorstellen - und zwar musikalisch als klangliches Gebilde. Um zu einer Antwort zu kommen, wie denn eigentlich Repräsentationen musikalischer Art aussehen, haben wir früher begonnen, über sprachliche Repräsentationen einen ersten Zugang zu finden, weil wir damals noch keine Möglichkeit zu exakten Meßverfahren hatten. Wir sind von der Hypothese ausgegangen, daß beim Musikhören assoziative Vorstellungen aktiviert werden. Die Art, wie dabei bereits Fachtermini eingesetzt

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

*Wie ging der Forschungsprozeß weiter, nachdem Sie neuronale Messungen durchführen konnten?*

Nachdem wir also mit EEG-Messungen die Aktivierungsmuster im Gehirn zeigen konnten, haben wir uns auf die Veränderungen konzentriert, die durch musikalisches Lernen hervorgerufen werden, ohne daß wir im genau sagen können, was die Aktivierungen im einzelnen „bedeuten“. Wir sehen aber, welche Areale aktiv werden und in welcher Weise sie sich ändern, wie also bestimmte Muster in den Aktivierungskarten entstehen, wobei die Topographie weniger interessant ist als die Änderung der Patternstruktur. Und dort konnten wir zeigen, daß die Ausbildung musikalischer Vorstellungen, die über die Entwicklung figuraler Repräsentationen möglichst bis hin zu formalen Repräsentationen führt, prinzipiell anders aussieht als die Repräsentation, die meistens über den Begriff läuft. In der Schule wird ja häufig versucht, über das Erklären, über abstrakte Symbolformen des Schreibens und Beschreibens ein Verständnis aufzubauen. Das ist nach meiner Vorstellung ein Irrweg, der nicht zu musikalischem Lernen führt.

*Wie sieht denn Ihrer Erfahrung nach der Weg zum musikalischen Lernen aus?*

Ich möchte mit einer ganz elementaren Form des musikalischen Lernens beginnen, bei der es mir primär darauf ankommt, 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 Sprechen lernen 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.

Doch nun zur Musik. Ich glaube, daß dort der Lernprozeß genauso verläuft. Also müssen wir - bevor wir anfangen, überhaupt etwas aufzuschreiben - zunächst einmal musikalisch denken lernen, musikalisch-klangliche Vorstellungen entwickeln z. B. über Dur und Moll. Schwierigkeiten macht nun aber gerade das, was ich hier „Musikalisch-denken-können“ nenne. Musikalisch denken können heißt, beispielsweise in einem tonalen Kontext den Grundton als Bezugspunkt mitzudenken, d. h. eine Melodie zu verfolgen und im hörenden Bewußtsein den Grundton mitzuhören und,

wenn die Melodie in eine andere Tonart wechselt, diesen Wechsel wahrzunehmen. Mitdenken heißt, daß wir spüren und begreifen, daß etwas im geraden oder ungeraden, symmetrischen oder asymmetrischen Metrum abläuft. Was nützt es musikalisch oder für das Verstehen, wenn man weiß, wo in Moll die Halbtonschritte liegen oder wieviele Vorzeichen c-Moll hat, wenn man nicht innerlich hört, wie „Happy Birthday“ in Moll klingen würde, wenn man nicht eine gehörte Melodie von Dur nach Moll umdenken und dann spielen kann.

*Sie sagen, in der Sprache wie in der Musik bedeute denken, etwas vorweg mit Bedeutung zu füllen. Gehen wir einmal davon aus, daß Bedeutungen kulturell bedingt sind, kulturelle Grundlagen haben. Von daher geht es doch beim Verstehen oder Denken von Musik eher um das Erfassen von kulturellen, sozialen, funktionalen Bedeutungen von Musik und nicht allein um das Erfassen einer sogenannten musikimmanenten Logik, die sich in formalen Begriffen niederschlägt wie z. B. Grundton, Kadenz.*

Ich stimme Ihnen völlig zu, daß wir uns im Raum bestimmter kultureller Vorgaben bewegen. Alles, was ich über das Lernen sage, hat zunächst einmal nur im europäisch-abendländischen Kulturkreis Gültigkeit. Ob es woanders auch gilt, weiß ich nicht, das wäre zu prüfen. Wenn ich von Bedeutung spreche, dann meine ich nicht die außermusikalische Bedeutung, die ich durch Interpretation zum Beispiel eines Werkes erschließen kann, sondern ich meine eine innermusikalische oder genuin musikalische Bedeutung.

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 selbständig fortsetzen 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-



Foto: Heiner von Reeken

*Wir trainieren Haltung, Figurtechniken, Bewegungsabläufe, ohne zuvor sicherzustellen, ob der Schüler das, was er spielen soll, auch hören und singen kann.*

ten Stil eine begonnene Phrase, einen begonnenen Rhythmus, eine begonnene Struktur musikalisch sinnvoll fortsetzen zu können. Das meine 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.

*Ist die Aufgabe dann angemessen erfüllt, wenn das Kind die vorgegebene Melodie nach den Regeln der musikalischen Logik Riemanns fortsetzt, ohne erfaßt zu haben, daß in der Melodie beispielsweise Trauer oder Freude zum Ausdruck kommen?*

Gut, daß Sie darauf hinweisen. Das bringt mich auf einen ganz wichtigen Punkt, der in der Praxis so selbstver-

ständig ist, daß man ihn in der Erklärung hervorzuheben immer wieder ver-  
gißt. Ich würde nie die affektive Seite von der rein formalen trennen, weil ich glaube, daß das nicht geht. Auch die Mutter, die mit dem Kind spricht, spricht in einem Tonfall, der ihrem emotionalen Zustand entspricht. Wenn wir mit Schülern in der Schule, mit kleinen Kindern im Vorschulbereich Patterns üben, geschieht das natürlich immer mit Ausdruck. Das heißt, das Vorsingen einer Phrase hat immer auch eine affektive, quasi semantische Qualität: Ist es eine Frage? Bin ich erregt? Hat es etwas Aufforderndes? All das wird durch die Stimme übertragen, und das richtige Aufgreifen erfordert dann von dem Kind, daß es das erkennt und umsetzt.

Wir haben nun gerade bei kleinen Kindern, mit denen ich viel arbeite, aber auch bei Schulkindern in der siebten, achten Klasse festgestellt, daß sie die Ausdrucksvaleurs unmittelbar verstehen und fortsetzen. Wenn ich etwas exaltiert vormache, greifen sie den exaltierten Ton auf; wenn ich eine Frageintonation wähle, folgt ein Antwortgestus. Musikalische Kommunikation schließt immer die affektive Seite ein. Wir sprechen ja auch nicht reine Grammatik. Wenn ich jedoch über Grundton oder geraden Takt spreche, dann klingt das nach Grammatik, nach Riemannscher Logik. Die wird aber nie losgelöst vermittelt, sondern immer in einem ausdrucksvollen, musikalisch-künstlerischen Kontext, der nicht abzutrennen ist.

*Herr Gruhn, Sie arbeiten mit dem Begriff der Audiation. Welche Funktion hat dieser Begriff im Zusammenhang musikalischen Lernens?*

Der Begriff der Audiation ist ein Kunstwort, das von dem amerikani-

schen Lernpsychologen Edwin Gordon geprägt wurde. Oft wird Audiation mit „innerem Hören“ verwechselt oder mit musikalischer Repräsentation gleichgesetzt. Musikalische Repräsentation ist die neurophysiologische Grundlage dafür, daß Audiation stattfinden kann. Audiation ist der Vorgang, bei dem eine gespeicherte, vorher aufgebaute Repräsentation aktiviert werden kann. Musikalisches Lernen bedeutet also, Audiation zu ermöglichen, die die Voraussetzung für musikalisches Denken ist. Denn Audiation ist die Fähigkeit, beim Hören von Musik musikalische Bedeutungen zu erfassen. Und wenn man das mit dem Begriff des Verstehens verbindet, dann sieht man, daß es verschiedene Ebenen und Komplexitätsgrade des Verstehens gibt. Meine Sorge ist, daß beim musikalischen Lernen im Musikunterricht oft viel zu hoch angesetzt wird. Wir beginnen beispielsweise mit der Interpretation eines Werkes - das mag ein einfaches Menuett aus der Barockzeit sein -, ohne zuvor sicherzustellen, daß die musikalischen Prozesse überhaupt wahrgenommen und erkannt werden. Oder ein Beispiel aus dem Instrumentalunterricht. Wir trainieren Haltung, Fingertechniken, Bewegungsabläufe, ohne zuvor sicherzustellen, ob der Schüler das, was er spielen soll, auch hören und singen kann. Heinrich Jacoby hat das bereits um 1920 sehr genau erkannt und schön ausgedrückt, wenn er sinngemäß sagte: Meist sagen die Finger dem Ohr, was in den Noten steht. Eigentlich müßte aber das Ohr den Fingern sagen, was sie spielen sollen.

*Das bedeutet aber doch, daß in unserem gängigen Musikunterricht etwas falsch läuft, daß da etwas vom Kopf auf die Füße gestellt werden sollte. Also: Nicht zuerst den musikalisch-sprachlichen Begriff einführen und ihn dann an Hörbeispielen belegen, sondern umgekehrt: von der musikalischen Erfahrung am Instrument oder beim Singen ausgehend eine musikalische Vorstellung aufbauen und diese dann mit einem Begriff belegen.*

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

Musikschule tun, falsch ist. Aber es ist häufig so, daß wir etwas in der Art machen, wie wir selber unterrichtet worden sind, und dies unbefragt weitergeben. Wenn man aber das musikalische Lernen genauer untersucht, wird man überlegen müssen - und wir haben eben Forschungsergebnisse, die das stützen -, ob es nicht sinnvoller ist, wie beim Sprechenlernen erst musikalische Bedeutungen zu erwerben, also mit dem Singen und Improvisieren oder Komponieren zu beginnen. So wie ein Instrument eine äußere Verlängerung des Körpers darstellt,

müßte man zunächst das „innere“ Instrument - die musikalische Vorstellung - ausbilden, damit ein Schüler lernt, Musik zu denken und musikalisch zu „sprechen“. Erst dadurch lernt er verstehen. Der klärende Begriff ist ja nur ein Symbol, das etwas anderes vertritt. Wenn ich aber den Gegenstand, die Bedeutung nicht habe, was soll ich dann benennen? Was stellt sich dann ein Schüler unter „Quintenzirkel“ vor? Einen Kreis mit einer Uhreinteilung, nur mit Tonleitern statt Ziffern? Ist das Musik? Oder ist das nicht wie das Lesen eines fremdsprachigen Textes nach der Lautschrift, ohne eine Ahnung von der Bedeutung des Textes zu haben?

Zwei- und dreijährige Kinder sind ohne weiteres in der Lage, komplizierte synkopische Rhythmen zu deklamieren. Sie können es, aber haben keine Ahnung, daß es eine Synkope ist. Das heißt, benennen kann man nur, was man schon ausführen kann. Und erst, nachdem man etwas benennen kann, kann man die Schrift, die Notation einführen. Oft beginnen wir aber mit der Systematik, mit der Theorie, mit der Grammatik oder mit der Schrift und wollen vom vermeintlich Einfachen her ein Verständnis des Komplexen aufbauen. Umgekehrt

wäre es vernünftiger: Wir beginnen mit dem Komplexen, beschreiben es mit unserer Muttersprache und entwickeln erst einmal Bedeutungen, Vorstellungen - neurophysiologisch gesprochen: Wir bilden mentale Repräsentationen aus. Die Theorie, die Grammatik ist das, was am Schluß stehen sollte; sie ordnet nämlich nur das, was man schon verstanden hat.

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

Audiation ist der Vorgang, bei dem eine gespeicherte Repräsentation aktiviert wird. Musikalisches Lernen bedeutet also, Audiation zu ermöglichen.

Ja, jede kleinste musikalische Äußerung beinhaltet eine Tonfolge, eine rhythmische Figur, eine Artikulation, einen affektiven Gehalt. Und das ist eine Einheit. Zum Lernen in einem bestimmten Alter trennen wir allerdings Tonhöhe und Rhythmus, weil die Forschung uns gezeigt hat, daß man zur selben Zeit immer nur eine Sache lernen kann. Aber wir führen dieses Auseinandergelegte dann immer wieder zusammen. Wir gehen von der Ganzheit, der Komplexität aus, üben das Einzelne, die Teile und kommen dann wieder zur Ganzheit, zur Improvisation und zum musikalischen Gestalten.

*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 selbstorgani-

siert 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?*

Es geht immer um Vorstellungsbildung. Wenn wir z. B. in einer 7. Klasse die Aufgabe haben, Homophonie und Polyphonie durchzunehmen, dann gehen wir von der Erfahrung von Grundmodellen im Zusammenspiel verschiedener Stimmen aus. Ist da eine Stimme, die im Vordergrund steht, und die anderen richten sich nach ihr; oder sind es völlig unabhängige Partner, die machen, was sie wollen; oder sind es Partner, die zwar ihre Individualität behalten, aber aufeinander Rücksicht nehmen? Man kann dies durch Bewegungsübungen oder anhand von musikalischen Improvisationsübungen erfahren. Man wird solche Modelle dann auch beim Hören verschiedener Musiken aus Vergangenheit und Gegenwart wiederfinden. Und erst, wenn wir sicher sind, daß die Schüler mit den beiden Grundmodellen etwas verbinden, führen wir die Begriffe „homophon“ und „polyphon“ ein. Der Begriff ist der Endpunkt des Lernprozesses. Er benennt, was bereits gekannt und verstanden ist. Spannend wird Musik dann, wenn wir nicht eindeutig sagen können, welches Modell zugrunde liegt, und man sagt, daß man es so, aber auch anders hören könnte. Dann haben wir das multiple Hören erreicht.

*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 Zusammenspiel 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, Komplexität in der Musik überhaupt erfassen zu können. Einen vierstimmigen Satz in all seinen Stimmführungen gleichzeitig 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 vernachlässigt hat. Das Beispiel der Homophonie/Polyphonie scheint uns viel zu hoch anzusetzen. Wir denken, wir müßten vielmehr auf die Suche gehen nach ganz elementaren musikbezogenen Erfahrungsformen.

Ich würde Ihnen völlig zustimmen, daß wir mit solchen elementaren Dingen beginnen müssen. Wenn ich das Beispiel Homophonie/Polyphonie gewählt habe, dann um zu zeigen, wie sich solch elementare Verfahrensweisen selbst da anbieten, wo es um so komplexe historische Inhalte wie polyphone Musik geht. Diese Sicht des Lernens erfordert ein Umdenken. Denn beim wirklichen Lernen geht es um einen langen Prozeß mit dem Ziel, sich unter dem Begriff etwas Musikalisches vorstellen zu können und dabei möglichst wenig zu erklären und visuelle Hilfsmittel – also Notiertes – zunächst zu vermeiden, weil sie die Bildung klanglicher Vorstellungen eher behindern.

Heißt das aber nicht, daß man die inhaltlichen Ansprüche im Musikunterricht aufgrund der wenigen verfügbaren Zeit noch weiter zurückschrauben bzw. verschieben müßte? Wären nicht bestimmte Ansprüche aufzugeben? Ist beispielsweise ein Begriff wie „Sonatenhauptsatzform“ überhaupt in einem Laiengehirn zu repräsentieren? Kann das nicht eigentlich nur ein professioneller Komponist leisten?

Das musikalische Phänomen „Sona-

tenhauptsatzform“ kann ich nur verstehen, wenn ich viele Sonaten gespielt habe und mit diesem schematischen Begriff etwas Konkretes verbinde. Ich sehe überhaupt keinen Sinn darin, wenn ein Sechst- oder Achtklässler ein formales Schema wie A-B-A oder Namen wie 1. Thema, 2. Thema, Durchführung, Reprise auswendig lernen muß. Ich habe immer wieder betont, daß wir versuchen sollten,

**Der eigentliche Sinn des Lernens liegt darin, daß Strukturen gebildet werden, die dann selbstorganisierte Prozesse ermöglichen und begünstigen.**

Musik musikalisch zu unterrichten, möglichst ohne viel zu sprechen, ohne aufwendige visuelle Hilfen, dafür aber mit möglichst vielen musikalischen Erfahrungsangeboten. Man kann bei rhythmischer oder melodischer Arbeit feststellen, daß Schüler das mit unglaublicher Freude und Konzentration machen.

*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 öffnen für musikalische Erfahrungen der Schüler aus den verschiedensten musikbezogenen Teilkulturen? Bietet Ihr Konzept nicht eine derartige Offenheit, daß wir eigentlich überall ansetzen könnten?*

Wir sollten uns sicherlich nicht auf ‚unsere‘ Musik beschränken. Mir geht es zunächst um musikalische Grunderfahrungen ohne Berücksichtigung eines bestimmten Stils. Aber es ist natürlich klar, daß es nicht eine Musik „an sich“ gibt, die man vermitteln kann und die man dann auf verschiedene Musikstile anwenden kann. Aber ich denke doch, daß bestimmte Grunderfahrungen musikalisch gemacht werden können, die vom Stil weitgehend unabhängig sind. Das heißt, stilistische Differenzierungen kommen auf einer anderen Ebene hinzu. Daß wir ganz grundsätzlich von den musikalischen Teilkulturen der Schüler ausgehen müssen, ist mir

eine Selbstverständlichkeit. Es ist nur die Frage, ob ich mit komplexen Stilsformen beginnen soll oder ob ich zunächst auf einem relativ neutralen Feld musikalische Erfahrungen vermitteln soll. Dies hängt aber natürlich davon ab, in welchem Alter man mit dem Lernen beginnt.

*Aus Ihren Veröffentlichungen lesen wir heraus, daß Sie der Auffassung sind, so früh wie möglich mit dieser Art von Musiklernen zu beginnen. Hat denn dann der Musikunterricht in der Sekundarstufe I überhaupt noch eine Chance, oder ist da schon alles zu spät? Wir wissen ja, daß bis zum 9. Lebensjahr eine bestimmte Kompetenz ausgearbeitet sein muß.*

Grundsätzlich ist es nie zu spät, mit dem musikbezogenen Lernen zu beginnen. Richtig ist allerdings, daß Lernen einfacher und wirkungsvoller ist, je früher es einsetzt. Sie sprachen die Grenze um das 9. Lebensjahr an, wo sich das Begabungspotential nicht mehr beliebig verändern und erweitern läßt. Das hat mit physiologischen Veränderungen zu tun. Aber damit ist nur das Potential, nicht die Leistung gemeint. Daher heißt das nicht, daß wir nach dem 9. Lebensjahr keinen sinnvollen Musikunterricht mehr erteilen könnten. Die Frage wird nur sein, wie wir unseren Musikunterricht verstehen. Ob wir ihn nicht in dem vorhin besprochenen Sinne vom Kopf auf die Füße stellen müßten – ganz wörtlich: vom Kopf, vom Denken über Musik, vom begrifflichen Umgehen mit Musik auf die Füße, nämlich auf die körperliche Erfahrung durch Bewegung und Singen. Bildungspolitisch müßte man sich überlegen, ob man die wertvollen Jahre im Kindergarten und in der Grundschule einfach verschenken kann – hier in Baden-Württemberg gibt es keine Musikfachlehrer-Ausbildung für die Grundschule. Wir bräuchten also dringend dort Fachkräfte, wo das Unterrichten am schwierigsten und das Lernen am wichtigsten ist, nämlich in der Grundschule. Es gilt daher zu überlegen, ob es nicht viel wirkungsvoller wäre, in den

ersten sieben Jahren der Schulzeit eines Kindes, also von der ersten bis zur siebten Klasse den musikalischen Pflichtunterricht zu verstärken, wo das Lernen am effizientesten ist und man noch nicht in zeitlicher Konkurrenz mit Fremdsprachen und Naturwissenschaften steht. Sieben Jahre musikalischen Lernens würden phantastisch sein. Von dort aus ließe sich problemlos in Wahlkurse oder Projekte weitergehen. Das würde auch einer musikalischen Allgemeinbildung zugute kommen.

*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.

Nun zu evtl. Vorbildern aus England und Amerika. In England gibt es ein Modell, das mich von der Idee her sehr beeindruckt hat. Es handelt sich um das National Curriculum. Dieses hat ein inhaltliches Zentrum, und das heißt ‚composition‘. Darum herum gibt es performance, listening und appraisal, also Musik machen, hören und bewerten. Aber das Zentrum, auf das all das bezogen ist, bleibt das eigene Erfinden von Musik: composition. Es hängt natürlich sehr stark von der Lehrerpersönlichkeit ab, wie diese

composition umgesetzt wird. Da habe ich weniger Schönes und ganz Begeisterndes gesehen. Das amerikanische Modell könnte in Teilen auch Anregungen liefern, etwa was 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 Erlernens von Musik, damit überhaupt etwas erfahren werden kann, was dann zu interpretieren wäre.

*Ihnen geht es folglich eher um den Kern der Zwiebel. Wir haben eben versucht zu überlegen, wie wir in unserem Schulsystem auch die äußeren Zwiebeln besser entwickeln und pflegen könnten. Ist die Sorge um die Zwiebeln leicht eher zweitrangig?*

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. Ich habe dazu zwei kleine Beispiele. Mit einer Schulklasse wurden unterschiedliche Formen der Melodiebauweise mit Satz und Periode behandelt. Beim abschließenden Vorspielen eines Schubertliedes stellte eine Schülerin fest: „Der Schubert, der beginnt

ja mit dem Nachsatz.“ Und nach den nächsten vier Takten: „Ja, und jetzt kommt der Vordersatz. Warum macht der Schubert denn das?“ Solche Fragen entstehen nur, wenn die Schülerin etwas gehört und musikalisch verstanden hat. Hier wird Musikunterricht fruchtbar, weil er nicht mehr hilflos fragt, wie Schubert die Blumen oder die Tränen musikalisch dargestellt hat, sondern weil nun eine Überlegung anhebt, die Schuberts Kompositionsweise zu hinterfragen versucht. Wenn ich begriffen habe, daß ich im Musikunterricht überhaupt nicht mehr über etwas reden muß, sondern Musik machen sollte, dann ergeben sich die Fragen hinterher von selbst. Denn dann will ich wissen, warum und wieso etwas hier so und nicht anders gemacht ist. Und das zweite Beispiel: Wir haben gerade einen anderthalb Jahre laufenden Versuch zum Musiklernen abgeschlossen. Dabei zeigte sich, daß die

Ich sehe überhaupt keinen Sinn darin, wenn ein Sechst- oder Achtklässler ein formales Schema wie A-B-A oder Namen wie 1. Thema, 2. Thema, Durchführung und Reprise auswendig lernen muß.

Gruppe, bei der wir versucht hatten, musikalische Repräsentationen aufzubauen, den größten Lernfortschritt in der Zeit gemacht hat, in der kein Unterricht mehr stattgefunden hatte. Bei Schülern, die in traditioneller Weise unterrichtet worden waren, war dagegen unmittelbar nach dem Unterricht der größte Lernzuwachs zu verzeichnen. Danach hatte sich aber nichts mehr weiterentwickelt. Bei der Gruppe, die anders gelernt hatte, hatte ein selbstorganisierter Lernprozeß eingesetzt. Physiologisch betrachtet war im Unterricht ein neuer Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmodus gelernt worden, der anschließend genutzt und ausgebaut werden konnte. Daher sind die Art und der Zeitpunkt des Lernens so entscheidend für den Erfolg des Musikunterrichts.

*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 Musikmachens 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, beispielswei-

se 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!

