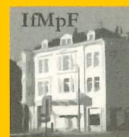


Institut für
Musikpädagogische Forschung (IfMpF)



Monografien

12

Claudia Bullerjahn, Heiner Gembris
und Andreas C. Lehmann (Hg.)

Musik: gehört, gesehen und erlebt

Festschrift Klaus-Ernst Behne zum 65. Geburtstag



Hochschule für Musik und Theater Hannover



Monografien

12

Claudia Bullerjahn, Heiner Gembris
und Andreas C. Lehmann (Hg.)

Musik: gehört, gesehen und erlebt

Festschrift Klaus-Ernst Behne zum 65. Geburtstag



Hochschule für Musik und Theater Hannover

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnd.ddb.de>

Monografien des Instituts für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover

(Emmichplatz 1, 30175 Hannover)

Bestellungen an:

Institut für Musikpädagogische Forschung der
Hochschule für Musik und Theater Hannover,
Emmichplatz 1, D-30175 Hannover,
Fax: (0511) 3100-600,
e-mail: ifmpf@hmt-hannover.de

Preis: 35 Euro zuzüglich Versandkosten

Nachdruck nur mit Genehmigung der Autoren

Redaktion: Claudia Bullerjahn, unter Mitarbeit von Björn Rückert und
Katharina Talkner

Hannover 2005

ISBN 3-931852-69-5

ISSN 1617-6847

Institut für Musikpädagogische Forschung

Vorstand: Prof. Dr. K.-J. Kemmelmeier (Direktor), Prof. Dr. R. Kopiez, Prof. Dr. F. Riemer –
Mitglieder: Prof. Dr. E. Altenmüller, Prof. Dr. F. Amrhein, Prof. Dr. H. Bäßler, Prof. P. Becker,
Prof. Dr. K.-E. Behne, Prof. Dr. A. Edler, Prof. Dr. J. Herwig, Prof. Dr. E. Hickmann, StR K. Martin,
Prof. Dr. R. Vogels – *Externe Mitglieder:* Prof. Dr. P. Brünger, Prof. Dr. H.-J. Kaiser,
Prof. Dr. A. Lehmann-Wermser, Dr. Martin Weber

Sekretariat: F. André

Institutsgebäude: Schiffsraben 48



Institut für Musikpädagogische Forschung der
Hochschule für Musik und Theater Hannover

Mono 12

Musik: gehört, gesehen und erlebt

Festschrift Klaus-Ernst Behne zum 65. Geburtstag

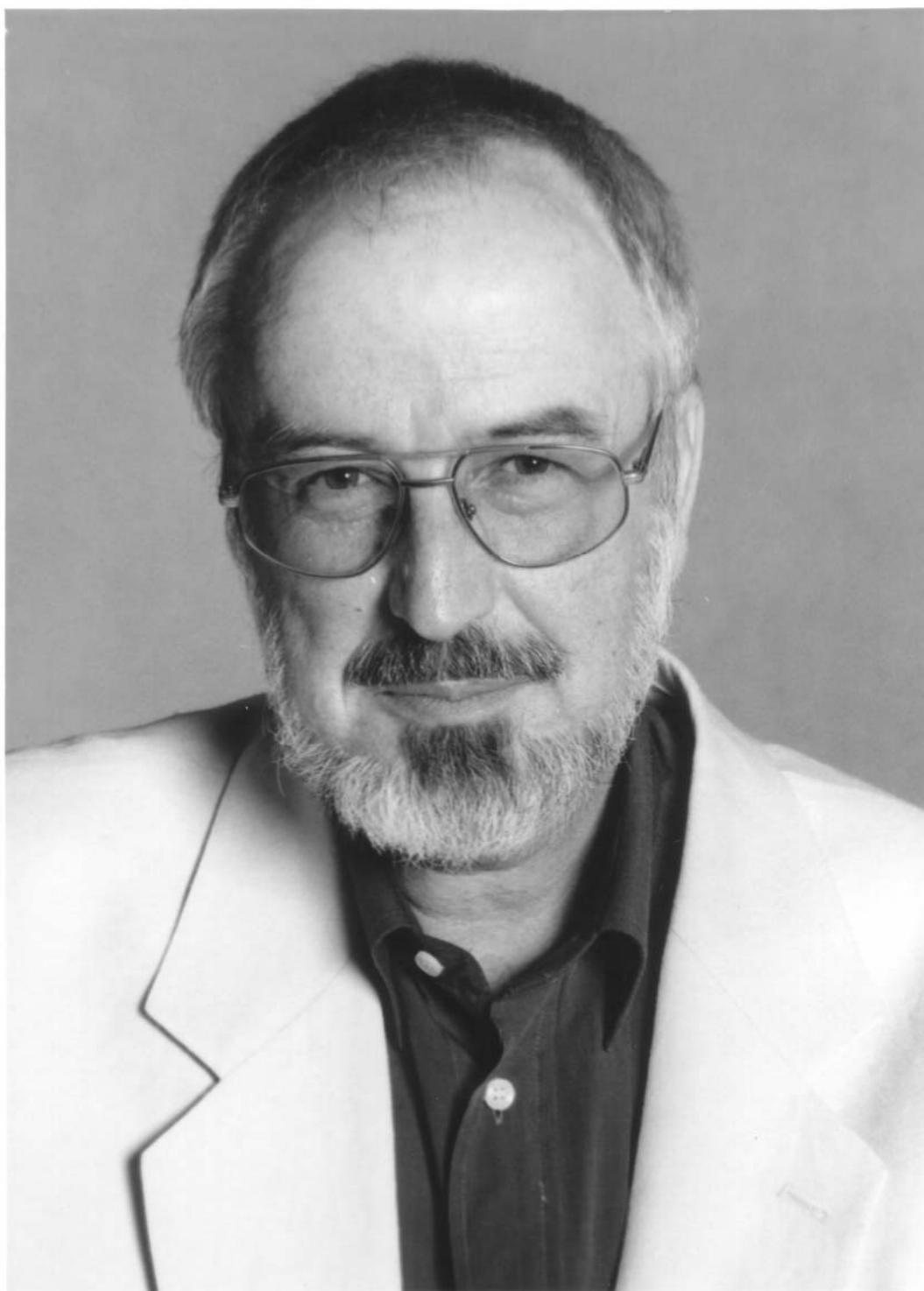
Herausgegeben von

Claudia Bullerjahn, Heiner Gembris
und Andreas C. Lehmann

IfMpF-Monografie Nr. 12

Hannover 2005





Inhalt

Vorwort

9

Tabula gratulatoria

13

Persönliche Würdigungen

KARL HEINRICH EHRENFORTH

Für Klaus-Ernst Behne zum 65. Geburtstag

15

PETER BECKER

Kunst-Stück

21

Musikrezeption und Wahrnehmung

PETER SCHNAUS

Mozart, der Psychologe. Augenzwinkernde Anmerkungen zur Reprise in der *Sonata facile*

23

GÜNTER KATZENBERGER

Kürze als Problem für das Musikhören im frühen 19. Jahrhundert

31

ARNFRIED EDLER

Ein Brief Adolph Henselts an Robert Schumann. Zur Bedeutung der Kategorie des Verstehens in der Musik des 19. Jahrhunderts

53

GÜNTER KLEINEN

Natur der Musik oder musikalische Mentalität? Wie es zur weltweiten Geltung der musikalischen »Klassik« kommen konnte

63

HELGA DE LA MOTTE-HABER

Neue Hörformen. Ein Essay zur Notwendigkeit einer Wahrnehmungsästhetik

81

JÖRG LANGNER UND BRITTA SWEERS

Rhythmuswahrnehmung in Afrika. . Ansätze einer Modellierung der Hörweise von Meistertrommlern in Ghana

89

JOBST P. FRICKE	
Lichtenbergs Figuren als Abbild für die Selbstorganisation. Ein Pendant zur Bildung kognitiver Strukturen in der Musik	105
HOLGER HÖGE	
Psychologie und Bewusstsein. Eine Geschichte mit Tücken	123

Wirkungen von Musik

ECKART ALTENMÜLLER UND REINHARD KOPIEZ	
Schauer und Tränen: zur Neurobiologie der durch Musik ausgelösten Emotionen. Klaus-Ernst Behne in Freundschaft und Dankbarkeit zum 65. Geburtstag gewidmet	159
ANDREAS C. LEHMANN	
Zum Zusammenhang zwischen der Intensität des emotionalen Musikerlebens und dem affektiven Erleben von Alltagssituationen	181
REINER NIKETTA	
Was ist eigentlich aus den New Experimental Aesthetics geworden? Kollative Variablen gegen Prototypen	197
WILFRIED GRUHN	
Die Schwierigkeit mit den Transfer-Effekten der Musik	221

Musikalische Entwicklung, Begabung und Kreativität

HEINER GEMBRIS	
Vom Nutzen musikalischer Fähigkeiten für die menschliche Entwicklung	235
MARIANNE HASSLER	
Behnes <i>Sieben Thesen zur Musikalitätsforschung</i> . Ein Blick aus neurowissenschaftlicher Perspektive	259
WALTER FÄHNDRICH	
Die Frage der Fehler in der Freien Improvisation	277
HERBERT HELLHUND	
Improvisation und psychischer Prozess. Zu einigen musikalischen Steuerungsvariablen der Improvisation im Modern Jazz	293
WALTER SCHEUER	
Komponieren lernen	317

Musik der Gegenwart und in den Medien

LUDOLF BAUCKE

Grenzgänge beim *Preis der deutschen Schallplattenkritik* 343

HINRICH BERGMEIER

... mit mir können Sie rechnen... (auch didaktische) Anmerkungen zu Werken von Tom Johnson und Frederic Rzewski 351

CLAUDIA BULLERJAHN

Égoïste. Analyse eines Werbespots 373

LOTHAR PROX

Chancen für neues Gestalten. Studiengang Ton- und Bildtechnik an der Robert-Schumann-Hochschule Düsseldorf 401

Musikpädagogik und Musiklehrerausbildung

HANS BÄßLER

Musikhochschulen – im Wandel der Strukturen. Für Klaus-Ernst Behne zum 65. Geburtstag 409

SIEGMUND HELMS

Musikpädagogik zwischen Globalisierung, Europäisierung und Regionalisierung 419

JOHANNES BARKOWSKI

Musikpädagogik: auf dem Weg zur Wissenschaft 435

KARL-JÜRGEN KEMMELMEYER

Gedanken zur vergangenen und zukünftigen Entwicklung der musikpädagogischen Forschung 451

Musikanalyse

GÜNTER ADLER

Strukturparallelen und Materialverwandtschaft in den Klarinettenquintetten op. 115 von Johannes Brahms und KV 581 von Wolfgang Amadeus Mozart 467

HANS CHRISTIAN SCHMIDT-BANSE

Röntgenbild, Steckbrief, Portrait ... oder was? Über das Elend musikalischer Analysen in der Schule 489

Kompositionen

REINHARD FEBEL

DUO für zwei Pianisten und einen Flügel

513

GERD LISKEN

In den alterslosen Seen. Collagette für Klaus-Ernst Behne

531

Autorinnen und Autoren der Beiträge

541

Schriftenverzeichnis Klaus-Ernst Behne

555

Register

567

Vorwort

Das Jahr 2005 bringt für Klaus-Ernst Behne gleich mehrere Jubiläen: zum einen den 65. Geburtstag, zum anderen auch ein akademisches Jubiläum, denn vor dreißig Jahren wurde er zum Professor für Systematische Musikwissenschaft an die *Hochschule für Musik Detmold* berufen. Mehr als ein Grund also für uns, seine ehemaligen Schüler und Doktoranden, einen verdienten Wissenschaftler, akademischen Lehrer, Kollegen und Freund mit einer Festschrift zu ehren.

Die erste Begegnung mit Klaus-Ernst Behne, auf die wir zurück blicken können, reicht ebenfalls dreißig Jahre zurück. Sie fällt zusammen mit dem Beginn seiner Lehrtätigkeit an der *Hochschule für Musik Detmold* und zugleich in jene Zeit, als einer von uns Herausgebern (H. G.) dort Schulmusik studierte und später dann eine Examensarbeit bei ihm schrieb. Mit Lehrveranstaltungen zu Wirkungen von Musik, über Musikgeschmack oder musikalische Begabung brachte Klaus-Ernst Behne neue Perspektiven in die Musikwissenschaft und Musikpädagogik, die Mitte der 1970er Jahre allgemein noch ungewöhnlich waren. Sie eröffneten den Studierenden einer in der Provinz gelegenen, etwas verträumten Musikhochschule eine neue Welt, nämlich die der Musikpsychologie und Musiksoziologie. Das waren ganz neue Anregungen, die aus diesen Seminaren, aber auch aus persönlichen Gesprächen hervorgingen, und sie waren fachlich prägend und persönlich wegweisend.

Bevor Klaus-Ernst Behne nach Detmold kam, hatte er bereits verschiedene Stationen einer akademischen Bilderbuchkarriere hinter sich. Begonnen hatte sie mit einem Studium der Schulmusik, Musikwissenschaft, Psychologie und Physik an den Universitäten Freiburg, Bonn und Hamburg. In Berlin wurde er 1967 wissenschaftlicher Mitarbeiter am *Staatlichen Institut für Musikforschung Preußischer Kulturbesitz*, wo er die (west-)deutsche Redaktion des *Internationalen Repertoriums der Musikliteratur (RILM)* gründete. Im Jahre 1972 promovierte er mit einer empirischen Arbeit (*Der Einfluß des Tempos auf die Beurteilung von Musik*) bei Hans-Peter Reinecke. Es folgten drei Jahre als wissenschaftlicher Assistent an der *Pädagogischen Hochschule Bielefeld*. Im

Jahr 1975 erfolgte der Ruf zum Professor an der *Hochschule für Musik Detmold*. Dort hielt es ihn allerdings nicht lange, denn bereits 1977 übernahm er die neu eingerichtete Professur für Musikpsychologie an der *Hochschule für Musik und Theater Hannover*. Zu diesem Zeitpunkt hatte er es sich wohl kaum träumen lassen, diese Hochschule später einmal als Präsident (1997 bis 2003) zu leiten.

An der *Hochschule für Musik und Theater Hannover* erwarb er sich ein besonderes Verdienst durch das breite Spektrum seiner Lehre sowie das Angebot an Studierende, an seinen Forschungsprojekten als Probanden, Forschungsnovizen, Co-Versuchsleiter, Klavier- und Gesangsdoubles sowie Tonmeister und Filmkomponisten mitzuwirken. Zwei der Herausgeber (C. B. und A. C. L.) haben bei ihm studiert und promoviert, als sich Klaus-Ernst Behne gerade in seiner ›audio-visuellen‹ Forschungsphase befand. Gemeinsam mit der *Landesmedienstelle Hannover*, der Schauspielabteilung der *Hochschule für Musik und Theater Hannover* und diversen Künstlern und Künstlerinnen wurden zu dieser Zeit unter dem Titel *Musiker auf dem Bildschirm* Materialien erstellt zum Zweck der Forschung und zur Verwendung im Schulunterricht. Klaus-Ernst Behnes Interesse an der Verwertbarkeit der Forschung lässt sich nicht nur an den lebensnahen Fragestellungen seiner Forschung, an seinem allgemein verständlichen und dennoch fesselnden Schreibstil, sondern auch an seinem Interesse am Kontakt mit Musikpädagogen inner- und außerhalb der Hochschule ablesen. Dass er aus diesem Geist heraus in anderen Fachverbänden wie dem *Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung (AMPF)* an maßgeblicher Stelle als Vorsitzender fachpolitische Entwicklungen mitgeprägt hat, sei hier deshalb nur am Rande erwähnt.

Die zahlreichen Forschungsarbeiten von Klaus-Ernst Behne umfassen vor allem Arbeiten zum Musikgeschmack, zum Musikerleben, zum musikalischen Zeitempfinden, zur Wirkung von Musik in Film und Video, zu Synästhesie und nicht zuletzt zur musikalischen Entwicklung. Vermutlich gibt es kaum einen deutschsprachigen Forscher, der so viele Arbeiten zur musikpsychologischen Rezeptionsforschung veröffentlicht hat wie Klaus-Ernst Behne (s. das Schriftenverzeichnis im vorliegenden Band). Wer sich mit Musikgeschmack oder Wirkungen von Mu-

sik beschäftigt, kommt an seinen Arbeiten nicht vorbei. Es sind aber nicht nur seine wissenschaftlichen Arbeiten, welche das Bild der deutschsprachigen Musikpsychologie wesentlich mitgeprägt haben.

Zusammen mit Helga de la Motte-Haber und Günter Kleinen gründete er vor gut zwanzig Jahren, nämlich 1984, die *Deutsche Gesellschaft für Musikpsychologie (DGM)*, die er viele Jahre als Vorsitzender leitete. Im Verbund mit der *DGM* wurde ebenfalls von Klaus-Ernst Behne, Günter Kleinen und Helga de la Motte-Haber das Jahrbuch *Musikpsychologie* aus der Taufe gehoben, das seit 1984 regelmäßig erscheint und das wichtigste Publikationsorgan der deutschsprachigen Musikpsychologie repräsentiert. Auch hier kann Klaus-Ernst Behne ein Jubiläum feiern, denn im Jahr 2005 kann er auf eine zwanzigjährige Tätigkeit als Mitherausgeber des Jahrbuchs *Musikpsychologie* zurückblicken.

Man würde der Person von Klaus-Ernst Behne nicht gerecht, sähe man nur seine Tätigkeiten als Wissenschaftler oder Hochschullehrer. Dass seine musikpsychologischen Arbeiten einen starken Bezug zur Praxis und zur Musik selbst aufweisen, hängt sicherlich auch damit zusammen, dass Klaus-Ernst Behne selbst einen praktischen Umgang mit Musik und Kunst pflegt. Über viele Jahre hinweg hat er den *Kirchenchor Schloss Ricklingen* dirigiert, unzählige Proben geleitet und viele Konzerte aufgeführt. Und ohne das Engagement von Klaus-Ernst Behne gäbe es in der Barockkirche der evangelisch-lutherischen Kirchengemeinde Schloss Ricklingen vielleicht keine neue Orgel. In der *Hannoverschen Gesellschaft für Neue Musik (HGNM)* hat er über viele Jahre hinweg eine Lanze für die musikalische Avantgarde gebrochen, wobei Klaus-Ernst Behne weder eine Vermischung der Künste noch neue Darbietungsformen jenseits des traditionellen Konzerts schreckten. Damit war er, der Musikwissenschaftler, vielleicht so manchem Künstlerkollegen im eigenen Hause einen Schritt voraus. Für und mit der *HGNM* hat Klaus-Ernst Behne Konzerte organisiert und an der Gestaltung der Programmhefte maßgeblich mitgewirkt. Als ein größeres Projekt sei hier stellvertretend die Klanginstallation *Klang Bewegung Raum* von Walter Fähndrich genannt, die wesentlich auf Klaus-Ernst Behnes Initiative und Engagement zurückging und im Sommer 1990 in den *Herrenhäuser Gärten* in Hannover besucht werden konnte.

Im Umgang mit Studierenden, Kollegen und Probanden wirkt Klaus-Ernst Behne immer offen, freundlich und bemerkenswert sachlich, fast schon ein wenig zu korrekt, lugte nicht ab und zu ein trockener Witz hervor, mit dem er sich als unelitärer und fantasievoller Vertreter der 1968er-Generation outet. Man denke nur an den ›Bonus-Track‹ in der Video-Produktion *Musiker auf dem Bildschirm*, wo er sich als stolpernder bärtiger Clown gebärdet, der dazu stimmlich als Countertenor daherkommt, nur um die Grenzen der Musik-Synchronisation im Fernsehen in höchst amüsanter Weise augenfällig zu machen.

Jetzt, im Ruhestand, geht vielleicht manches weniger turbulent zu, langweiliger wird es wohl kaum. Klaus-Ernst Behne hat sicherlich längst noch nicht alles gesagt, was er zu sagen hat. So hoffen wir auf die abschließende Auswertung seiner Längsschnittstudie zum Musikgeschmack von Jugendlichen (s. z. B. Behne 1997), die während der Zeit seiner Präsidentschaft an der *Hochschule für Musik und Theater Hannover* aus verständlichen Gründen erst einmal zurückstehen musste. Nicht nur für dieses Projekt, sondern auch für alle anderen Aufgaben, Pläne und Vorhaben wünschen wir viel Glück, gesunde Schaffenskraft und natürlich auch Spaß. In diesem Sinne gratulieren die Herausgeber auch im Namen der zahlreichen Autorinnen und Autoren dieses Bandes sowie aller Gratulanten, die in der Tabula gratulatoria aufgeführt sind. Zugleich gilt ein Dank den fleißigen wissenschaftlichen Hilfskräften Simone Dudt, Katharina Talkner, Björn Rückert und Martina Schrade, die an der Einrichtung der Texte, Abbildungen und Notenbeispiele beteiligt waren und durch ihr verlässliches Korrekturlesen dazu beitrugen, die Zahl der Flüchtigkeitsfehler maßgeblich zu reduzieren. Außerdem danken wir dem *Institut für Musikpädagogische Forschung* für den großzügigen Druckkostenzuschuss.

Hannover, im Juni 2005

Claudia Bullerjahn
Heiner Gembris
Andreas C. Lehmann

Tabula gratulatoria

Peter Brünger

*Katholische Universität Eichstätt-
Ingolstadt*

Christoph Hempel

*Hochschule für Musik und Theater
Hannover*

Ellen Hickmann

*Hochschule für Musik und Theater
Hannover*

Ekkehard Jost

Justus-Liebig-Universität Gießen

Herrmann J. Kaiser

Universität Hamburg

Werner Klüppelholz

Universität Siegen

Eberhard Kötter

Justus-Liebig-Universität Gießen

Rudolf-Dieter Kraemer

Universität Augsburg

Renate Müller

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Helmut Rösing

Universität Hamburg

Marie Luise Schulten

Universität Siegen

Christoph Wagner

*Hochschule für Musik und Theater
Hannover*

Rudolf Weber

Universität Hildesheim

Karl Heinrich Ehrenforth

Für Klaus-Ernst Behne zum 65. Geburtstag

Lieber Klaus,

man hat mich gebeten, auch schriftlicher Gratulant bei deinem Ehrentag zu sein. Ich will das gerne tun, aber anders als sonst.

Es ist ja mit ›Festschriften‹ so eine Sache, wie du aus eigener Erfahrung weißt. Diese gut gemeinten Gaben sind leider nie festlich und noch weniger persönlich, was sie ja eigentlich sein sollten. Geht es doch beim biographischen Markstein wie einem halbrunden Geburtstag und dem Abschied aus dem Berufsleben um das Ganze von Person und Lebensleistung. Und weil Letztere bekanntlich weit mehr ist als nur die professionelle, und weil vieles im Leben gar nicht von unserem Wissen und Wollen abhängt, sind mir kühle Kopffrüchte nicht ganz geheuer. Da wird dem Empfänger oft ein Blumenstrauß übergeben, der so heterogen und missklinglich ist, dass nicht einmal der engere Forschungs- und Lehrfokus des Jubilars selbst erkennbar wird. Dann frage ich mich, ob die Tradition solcher Huldigungsschriften noch das erfüllt, was sie einmal meinte. Denn der schlimme Usus, irgendein Manuskript aus dem wissenschaftlichen Eisschrank zu holen, um es wenigstens in einer Festschrift noch unterzubringen, widerstrebt mir, wie du dir denken kannst. Andererseits bin ich weder dein ›Doktor-Vater‹ noch dein Schüler, um als Mitglied einer akademischen Behne-Familie geführt werden zu können. Die Schnittmenge unserer Forschungsareale ist eben doch eher schmal.

So verhehle ich nicht, dass mich freundliche Aufforderungen zu derartiger Ehrungsbekundung eher seufzen lassen. Eine herzliche Umar-mung dürfte mehr sein als alle geschriebenen Weisheiten und Botschaften. Ja, es ist so: wenn ich an dich denke, rührt sich zuerst das Herz, dann erst der Kopf, was nicht bedeutet, dass ich deine akademische Be-

rufs- und Autorenkarriere nicht bewunderte. Aber der Akzent macht es.

Seit unseren gemeinsamen Detmolder Jahren in den siebziger Jahren war es jene wohltuende gegenseitige Achtung und Sympathie, die bis heute geblieben ist. Daher möchte ich auch auf dem Klavier eines persönlichen Dankbriefes spielen dürfen. Dies haben mir die Initiatoren der Festgabe großzügig gestattet. Dass mein Brief für dich nun allerdings am Computer produziert werden und die für solche Gelegenheiten angemessene Handschriftlichkeit als Zeichen persönlicher Achtung und Zuwendung vermissen lassen muss, ist offensichtlich unabwendbar in Zeiten der reproduktiven Technologien. (Dass man sogar so genügsam geworden ist, sich per e-mail Segens- und Glückwünsche zu senden, ist für mich ein Graus, der meine Allergien gegenüber der uns zudeckenden Handy-Diktatur noch übersteigt). Aber nun genug des larmoyanten Präfamens. Jetzt bist du dran.

Lieber Klaus,

die erste Blume, die ich dir zureichen möchte, gilt deiner persönlichen Haltung.

Du gehörst zu den Menschen, an denen man beispielhaft ersehen kann, dass personale Distanz und persönliche Zuwendung sich keineswegs ausschließen. Dieser nur scheinbare Spagat überzeugt wohl nur deshalb bei dir, weil das Gegenüber spürt, dass du zu dir selbst einen kritisch-demütigen Abstand hältst. Die üblichen Formen der kommunikativen Distanz sind dir fremd: überlegenheitssüchtige Arroganz und ärmlich-gespielte Herablassung. Du bist ein sachlicher Mensch, aber einer mit Herz. Dieser Haltungs-Akkord erlaubt dir klare Worte und Entscheidungen. Ich habe das einmal sehr direkt zu spüren bekommen. Mein Vorschlag vor Jahren, eine gemeinsame Sammel-Publikation mit dir auf den Weg zu bringen, in der systematische und historisch-hermeneutische Positionen und Denkwege deutscher Musikpädagogik vor allem für den englischen und amerikanischen ›Markt‹ zusammengestellt werden sollten (der bekanntlich Diesbezügliches aus dem alten Europa kaum zur Kenntnis zu nehmen pflegt), lehntest du stante pede ab. Du

lehntest so entschieden ab, dass ich beeindruckt, gar betroffen war. Meine Gegenrede blieb aus, weil ich ahnte, dass das keine emotionale Spontanentscheidung war. Wolltest du auch hier kein Pädagoge sein? Stand das aber nicht im Kontrast zu vielen deiner Veröffentlichungen? Nun, das Projekt war schon vor der Geburt gestorben. Warum, weiß ich eigentlich bis heute nicht so recht.

Das führt mich zu einer zweiten Blume für dich. Sie gilt deiner wissenschaftlichen Haltung, die ohne die persönlich-menschliche ja kaum zu denken ist. Als Martin Stephani, der damalige Direktor in Detmold, mit mir darüber sprach, wie wir 1977 deinen Fortgang von Detmold nach Hannover verhindern könnten, stand nicht die naheliegende Frage nach einer C4-Anhebung im Vordergrund (die durchaus im Bereich des Möglichen lag), sondern die Entschiedenheit, mit der du dein Berufsverständnis vor uns vertratest. Die Frage war, welchem Fachgebiet ein ›Systematiker‹ wie du zugeordnet werden sollte und könnte: der Musikwissenschaft oder der Musikpädagogik. Beide Disziplinen waren in Detmold damals erst im Aufbau. Mir persönlich war das zunächst gleichgültig, wenn ich denn mit dir weiter zusammenarbeiten könnte. Aber ich hatte mich getäuscht.

Denn auf der einen Seite stand da das rigid-fragwürdige Votum eines Detmolder Historiker-Kollegen, der frank behauptete, eine ›systematische Musikwissenschaft‹ könne es per se nicht geben, weil jede Systematik historisch bedingt sei, also einen uneinlösbaren Anspruch erhebe und deshalb im Grunde kein Lebensrecht habe. Dass allerdings dieser Mitstreiter von damals die (philosophisch fundierte) Ästhetik aus diesem Verdikt ausgenommen wissen wollte, machte mißtrauisch. Kurz: Jenes fragwürdige Dekret schloss deine Aufnahme in die *societas historica* in Detmold endgültig aus. blieb also nur eine Beheimatung in der Musikpädagogik, dies mit dem ja durchaus attraktiven Argument, dass eine zukünftige Musikpädagogik einen weitaus umfangreicheren Horizont einschließen werde als die traditionelle Vorgabe einer bloß unterrichtsmethodischen Übungslehre. Zudem war ja auch die auch noch junge ›Systematische Musikwissenschaft‹ mit dem Ziel angetreten, sich jener dringend zu lösenden gesellschaftlich-pädagogisch-praktischen Grundprobleme der Musikkultur anzunehmen, für die sich die histori-

sche Zunft zum Leidwesen der politischen und pädagogischen Frontkämpfer nicht zuständig erklärte.

Mir schien das verlockend. Aber du wolltest nicht. Warum nicht? Im Spagat zwischen historischer, systematischer und pädagogischer Wissenschaft lehntest du es ab, dich den gegebenen Zuschnittvorgaben zu beugen. Du seiest zwar weder historischer Musikologe noch systematisch orientierter Musikpädagoge. Wenn man dir jedoch eine Entscheidung abnötige, dann seiest du allemal mehr Musikwissenschaftler als Musikpädagoge. Meine Hoffnung, du würdest dich deiner ursprünglichen Berufsentscheidung zur Musikpädagogik (Du hattest dein Studium mit Schulmusik eröffnet!) wieder nähern, wurde enttäuscht. So hat die damals in dieser Hinsicht offenere Hochschule in Hannover das Rennen gemacht. Und ich hatte einen wertvollen Kollegen verloren. Aber dein kurzes Detmolder Debüt von nur zwei Jahren hatte immerhin den Erfolg, dass unsere gemeinsamen Studenten Heiner Gembris und Josef Kloppenburg deine Berufssöhne wurden.

Die dritte Blume hängt mit deiner Entscheidung von damals zusammen. Es gibt ja bei ›Systematikern‹ bisweilen ähnliche dogmatische Versteifungen wie bei Historikern und auch Pädagogen. Da wird bisweilen ein naives Bild von Wirklichkeitserfassung gepflegt, das sich allzu glaubensselig an laborpsychologisch-quantitativen Vorgaben und Ermittlungsmethoden orientiert, sich am Nimbus von Zahlen, oft allzu mager rekrutierten Statistiken und nichtssagenden Durchschnittswerten berauscht, sodass man den Eindruck gewinnt, Erkenntnistheorie sei ein Fremdwort, Karl Poppers *Logik der Forschung* nie geschrieben und der Zirkel von Objektivität und Subjektivität, von terminus und tempus, überhaupt nicht existent.

Ein schönes Kennzeichen, dass du diesen Elfenbeinturm weltabgewandter ›Reinheit‹ der Forschung nie akzeptiert hast, zeigen viele deiner Veröffentlichungen. Immer kam es dir darauf an, Menschen anzusprechen und auf Augenhöhe mit der alltäglichen Wahrnehmung von gelebter Wirklichkeit zu bleiben, jener Lebenswelt, »in der wir als Menschen unter Menschen leben und sterben« und »die bereits im Todes Schatten des Vergessens und des Verlustes steht« (Bernhard Waldenfels).

Dass diese Haltung auch unangemessene wissenschaftsmethodische Scheuklappen in die Rumpelkammer verweist, zeigt die bemerkenswerte Einleitung deines Buches über *Hörertypologien*. Da heißt es in erfri-schender Direktheit:

»Jeder der forscht, tut dies mit einem bestimmten Motiv, aus einem bestimmten Interesse heraus. Wer über (musik-)psychologische Sachverhalte forscht, weiß daß diese Interessen, diese Motive unser Verhalten lenken, unsere Gedanken steuern und damit das Ergebnis der Forschung mitbestimmen; denn auch bei der Interpretation von empirischen Daten ist eine beachtliche hermeneutische Arbeit zu leisten. Insofern sind das Interesse des Forschers und seine Motive auch die erste Fehlerquelle, die abzuschaffen ich aber keine Möglichkeit sehe, es sei denn die, sie sich selbst und dem Leser bewußt zu machen und damit teilweise zu neutralisieren.

Was ist nun mein Interesse, mein Motiv? Mein Motiv ist Kulturpessimismus und mein Interesse ist es, Aspekte im Prozeß der allmählichen Veränderung von Kultur, den ich so pessimistisch betrachte, zu beschreiben, um damit zu einem besseren Verständnis beizutragen und Hinweise geben zu können, wie dieser Prozeß in gewissem Maße zu beeinflussen sei.«

So etwas kann nur schreiben, wer nicht nur Habermas und Gadamer und Seiffert und viele andere gelesen und verinnerlicht hat, sondern sich auch einen Kompass für die wahre Aufgabe der Wissenschaft erhalten hat. Denn das, was da von dir geschrieben worden ist, stammt ja nicht aus der gegenwärtigen Lethargiephase von 2005, sondern aus der eines nahezu ungebrochenen Wohlstandsgefühls von vor zwanzig Jahren, wo ›Ruckreden‹ noch überflüssig schienen.

Wer sich so offen und ehrlich gegen die verbreitete Naivität stemmt, man brauche sich nur an den Schreibtisch zu setzen und ein Buch zu schreiben oder auf die Straße zu gehen und zu protestieren, um Katastrophen zu verhindern oder Probleme zu lösen, verdient Achtung. Und für einen wie dich, der 1968 immerhin im fruchtbaren Alter von 27 Lenzen stand, ist nicht selbstverständlich, dass der Geist jener Zeit nirgendwo zu spüren ist. Das Bekenntnis des ›Kulturpessimismus‹ ist gar so beeindruckend, dass ich unwillkürlich an Dantons Einsicht in Büchners Drama denken musste: »Wir haben nicht die Revolution, sondern die Revolution hat uns gemacht.« Sie steht der Geschichtsphilosophie Gadamers nahe, die immer wieder daran erinnert, dass wir alle *in* einem

Geschehen leben, in das wir – ob wir wollten oder nicht – schicksalhaft hineingestellt sind. Das verändert unseren wissenschaftlich-politischen Übermut, ohne als Verzweiflung diffamiert zu werden.

Ich habe beim Schreiben immer mehr den Eindruck, dass hier gegen die erste Vermutung eine größere Schnittmenge gemeinsamen Denkens zu entdecken wäre. Vielleicht können wir ihr in den uns verbleibenden Jahren noch mehr widmen. Dies schließt ja auch die schwierige Aufgabe ein, die nun auch auf dich zukommen wird: wie nämlich angesichts des Lassen-Müssens und der Stabübergabe nicht die negative Resignation der Enttäuschung, sondern die positive Re-Signation getrosteten Vertrauens und Gelassenseins das letzte Wort behält. Ich bin dabei, das zu lernen.

Nun stelle ich meine drei bescheidenen Blumen in eine Vase. Sie brauchen Wasser, weil sie nicht aus Plastik sind.

Dir, mein Lieber, einen guten Übergang ins Offene des nächsten Lebensabschnitts und uns beiden (vielen) noch mehr gemeinsame Tage als bisher, wünscht dir von Herzen

Dein Karl Heinrich

Peter Becker

Kunst-Stück

Be(h)ne merenti

Kunst ist Medium der Selbst- und Welterfahrung.

Kunst ist möglich, weil der Mensch befähigt ist zum Erkennen und zum Handeln, zur Sinnfindung und zum Zweifel.

Kunst ist notwendig, weil der Mensch ihrer bedarf zur Deutung, zur Veränderung und zur Überschreitung seiner Welt.

Das Verhältnis Mensch/Kunst ist dem Verhältnis Frage/Antwort vergleichbar: Kunst war lange Zeit Antwort auf die großen Fragen des Menschen.

Dieses Verhältnis ist historisch wandelbar. So kann Kunst heute selber Fragen stellen. Kunst kann aber auch wie eine Antwort sein, zu der die Frage erst noch gefunden werden muss.

Wie der Mensch und seine Welt, so ist auch Kunst ein komplexes Phänomen: Kunst steht in Verhältnissen, Kunst ist vielschichtig, Kunst ist offen für viele Zugangsweisen.

Es gehört aber auch zu ihrer Würde, dass Kunst sich ins Rätsel zurückzieht, dass sie uns verschlossen bleibt.

Erfahrungen mit Kunst, sofern sie grundsätzliche Weisen ästhetischen Verhaltens repräsentieren, sind unverlierbar. Jede Gegenwart nimmt solche Erfahrungen früherer Generationen kumulierend in sich auf.

Auch der Mensch unserer Gegenwart ist also fähig, unterschiedliche Formen des Verhaltens zur Kunst in sein eigenes Verhältnis zu ihr zu integrieren. Wie aber die Erfahrung mit Kunst, so erweitert sich auch das Bewusstsein, sofern es den Menschen, seine Zeit und das komplexe Verhältnis beider betrifft.

Insofern die großen Fragen, auf die Kunst seit je eine Antwort war, bestehen bleiben, zugleich aber von immer neuen Fragen überlagert werden, gilt Friedrich Schillers Wort vom Menschen: »Nur indem er sich verändert, *existiert* er; nur indem er unveränderlich bleibt, existiert *er*.«
(*Über die ästhetische Erziehung des Menschen*, Zwölfter Brief)

Kunst heute ist so komplex wie der Mensch und seine Welt.

Kunst heute steht da, wo wir stehen.

Bene vale!

Peter Schnaus

Mozart, der Psychologe

Augenzwinkernde Anmerkungen zur Reprise in der *Sonata facile*

Die folgenden Anmerkungen zur Reprisengestaltung in Wolfgang Amadeus Mozarts Klaviersonate KV 545 (*Sonata facile*¹) werden insofern mit einem Augenzwinkern präsentiert, als sich der Verfasser darüber im Klaren ist, sich mit einem wissenschaftlichen Beitrag zur Manipulierbarkeit des Hörverhaltens und mit den damit verbundenen psychologischen Implikationen seiner kleinen Analyse auf ein ihm fremdes Feld zu begeben. In der Sache selbst jedoch, im Hinblick auf die Singularität des analytischen Befundes und im Hinblick auf den sublimen strukturellen und psychologischen Spaß, der darin aufscheint, sind sie durchaus ernst gemeint. Sie setzen voraus, dass – was bei Mozart selbstverständlich ist – diese geistreiche Reprisenanomalie als ein bewusster kompositorischer Akt anzusehen ist, und postulieren bei den damaligen Kennern und gebildeten Musikliebhabern eine Erfahrung im Wahrnehmen musikalischer Formprozesse, die Mozart voraussetzen konnte und voraussetzen musste, um in der zu beschreibenden Weise mit ihr zu spielen.

Zunächst der analytische Befund (vgl. NB 1): Die Reprise des ersten Satzes der *Klaviersonate* C-Dur KV 545 beginnt in Takt 42 mit der Wiederaufnahme des ersten Themas in der Subdominante F-Dur und folgt, nur eine Quarte höher, acht Takte lang Ton für Ton der Anlage in der Exposition, so dass die Takte 42 bis 49 den Takten 1 bis 8 vollkommen entsprechen. Einzige Ausnahme: im System der linken Hand steht in Takt 8 auf der vierten Zählzeit eine Terz c–e, in Takt 49 eine Pause.

¹ Mozart nennt sie in seinem eigenhändigen *Verzeichnüß aller meiner Werke* »Eine kleine Klavier Sonate für anfünger«. Der Name *Sonata facile* erscheint in der Erstausgabe des *Bureau d'arts et d'industrie*, Wien 1805 (s. Köchel 1862/⁸1983, S. 617).

An dieser Stelle setzt eine Erweiterung der Reprise ein, denn für die Takte 50 bis 53 gibt es keine Entsprechung in der Exposition. Erst die Takte 54 bis 57 folgen wieder wörtlich den Takten 9 bis 12, jetzt aber nicht mehr quartversetzt nach *F*-Dur, sondern, wie in der Exposition, in der Grundtonart *C*-Dur. Auch hier bedingt der andere Anschluss eine geringfügige Ausnahme: der Achtelnote *d* in Takt 9 auf der ersten Zählzeit entspricht ein Oktavsprung in zwei Sechzehnteln auf der ersten Zählzeit von Takt 54. Die Überleitung vom ersten zum zweiten Thema schließt in der Exposition und in der Reprise beide Male mit der gleich gestalteten Kadenz in *G*-Dur und einer Viertelpause, so dass sich das zweite Thema problemlos sowohl in der Dominante *G*-Dur (T. 13) als auch in der Tonika *C*-Dur (T. 58) anschließen lässt². Die Takte 58 bis 73 (2. Thema und Schlussgruppe) wiederholen – in der Grundtonart *C*-Dur – die entsprechenden *G*-Dur-Teile der Exposition mit strukturell unwesentlichen Variationen. Sie erfüllen ohne Einschränkung die Form-erwartung an dieser Stelle und spielen für die folgende Diskussion keine Rolle.

Der erste und auffälligste Punkt unter dem Aspekt damaliger Hör-erwartung ist natürlich der Einsatz der Reprise in der Subdominante. Hermann Abert (1919/24, Bd. 2, S. 610) kommentiert das mit der lakonischen Bemerkung: »[...] ihr erster Satz greift auf den altmodischen Brauch zurück, die Reprise in der Unterdominante einzuführen.« Und Charles Rosen (1980, S. 276) bemerkt dazu:

»There even arose a kind of degenerate recapitulation, which began not in the tonic but in the subdominant, and which made possible a literal reprise of the exposition, transposed down a fifth. The best-known example of that is the little Piano Sonata in C major of Mozart, KV 545, but it exists almost from the beginning of the sonata forms.«

² Diese einfachste Form der Gestaltung der Nahtstelle zwischen Überleitung und zweitem Thema kommt in Mozarts früher entstanden Sonaten mehrmals vor, zum Beispiel in KV 281 (1791), erster Satz (vgl. T. 16 f. mit T. 85 f.) und in KV 283 (1791), erster Satz (vgl. T. 22 f. mit T. 89 f.).

The image displays a musical score for Wolfgang Amadeus Mozart's Piano Sonata in C major, KV 545, measures 42 through 60. The score is written for piano and consists of two staves: a treble staff and a bass staff. The key signature is one flat (B-flat), and the time signature is common time (C). The score is divided into systems, with measure numbers 42, 46, 48, 50, 52, 54, 56, and 59 indicated at the beginning of each system. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, accidentals, and a trill (tr) in measure 59. The right margin of the page is highlighted with a red vertical line.

NB 1: Wolfgang Amadeus Mozart, *Klaviersonate C-Dur KV 545*, 1. Satz, T. 42–60

Rosen verweist in diesem Zusammenhang auf verschiedene Freiheiten innerhalb der frühen Ausprägungen der Sonatenhauptsatzform um 1750 und erwähnt unter anderem eine subdominantische Reprise in einer Sonate von Giovanni Marco Rutini aus dem Jahre 1757.

Der Versuch einer hörpsychologischen Interpretation muss bei dem Faktum der Wiederaufnahme des Hauptthemas in *F*-Dur, das obendrein klanglich durch seine höhere Lage überrascht, ansetzen und die Frage stellen, welche Reaktion aufgrund der zu vermutenden Rezeptionshaltung eines Hörers 1788, im Entstehungsjahr der *Sonata facile*, hierauf zu erwarten ist. Zwei Aspekte sind für die Beurteilung dieser Wirkung auf die Zeitgenossen von Bedeutung.

Zum einen wurde die Abweichung von der um diese Zeit fest etablierten Norm eines Repriseneinsatzes in der Tonika mit Sicherheit nicht als Rekurs auf einen alten Brauch gedeutet. Fast vierzig Jahre nach der frühen Phase der Sonatenentwicklung, auf die sich Rosen bezieht, konnte ein solcher Brauch dem normalen Rezipienten kaum noch gegenwärtig sein. Die Abweichung musste vielmehr als etwas Besonderes, wahrscheinlich sogar als etwas absolut Ungewöhnliches und Einmaliges empfunden werden.

Zum anderen handelt es sich hier um ein strukturelles Moment, das von den simpleren Frühformen signifikant abweicht. Die Möglichkeit einer »literal reprise of the exposition« griff Mozart nämlich gerade nicht auf³, sondern er entwarf in diesen 16 Takten eine vergleichsweise komplexere Formpassage. Er verfolgte also im Kontext seiner kleinen Sonate kompositorisch eine dezidierte Absicht und hatte – so kann man es wohl interpretieren – psychologisch betrachtet mit seinem potenziellen Hörer etwas ganz Bestimmtes vor⁴.

³ Insofern ist Rosens Verweis auf Mozarts Sonate KV 545 an dieser Stelle unkorrekt.

⁴ Bekanntermaßen gibt es bei Franz Schubert mehrere subdominantische Repriseneinsätze (z. B. im 1. Satz der 5. *Sinfonie* *B*-Dur D 485, im 1. Satz der *Klaviersonate* *H*-Dur D 575 und im 1. Satz des *Forellenquintetts* D 667), die durchweg ein bestimmtes Ziel haben, das bei Mozart entfällt, nämlich in der Reprise den gleichen Modulationsweg zu gehen wie in der Exposition, nur um eine Quinte nach unten versetzt.

Das, was beim aufmerksamen Mitvollzug dieser Stelle – wobei man wahlweise an einen Klavierspieler, an einen die Noten mitlesenden oder an einen Absolut Hörer denken mag – geschieht, lässt sich als eine fünfmalige geistreiche Täuschung der Hörerwartung beschreiben, die jeweils durch eine überraschende Wendung des musikalischen Fortgangs ausgelöst wird:

- *Erste Wendung:* Die Reprise beginnt nicht in der Tonika, sondern eine Quarte höher in der Subdominante, was im gesamten Œuvre Mozarts sonst nicht vorkommt⁵. Der unvorbereitete zeitgenössische Hörer⁶ wird hier unsicher sein und vermuten, dass er aufs Glatteis geführt wird. Es könnte sich – obwohl der dominantische Überleitungstakt 41, der deutlich als Rückleitung empfunden wird, dagegen spricht – noch um eine Passage der Durchführung handeln, in der bislang nur die Schlusswendung der Exposition (T. 26 f.), jedoch keines der beiden Themen verarbeitet wurde.
- *Zweite Wendung:* Die völlige Übereinstimmung mit dem 4-taktigen Beginn der Exposition muss den Hörer überzeugen, dass es sich tatsächlich um die Reprise des ersten Themas handelt, zugleich wird ihn deren ungewöhnliche Tonart aufs höchste verwundern. Er könnte aber mit einiger Kenntnis zeitgenössischer Sonaten und ihrer Tonartendisposition – auch wenn er sich nicht an vergleichbare Stellen aus der Jahrzehnte zurückliegenden Klavierliteratur erinnert – zu dem Schluss kommen, dass Mozart, da er das Werk »für Anfänger« schrieb, die subdominantische Reprise

⁵ Ein wenig in die Nähe dessen kommt die lange subdominantische Passage (T. 175–209) in der Reprise des vierten Satzes des *Streichquartetts* G-Dur KV 387. Sie betrifft aber nicht den fugierten Einsatz des ersten Themas, sondern dessen nicht mehr polyphone Fortsetzung. Auch im Werk Joseph Haydns, in dem so zahlreiche ingeniose Abwandlungen der Reprise vorkommen, ist der Repriseneinsatz in der Tonika stets deutlich markiert. Nicht selten gehen ihm allerdings subdominantische Themeneinsätze gegen Ende der Durchführung voraus (z. B. im 1. Satz der *Symphonie* D-Dur Hob. I:96). In zwei Dur-Symphonien Haydns beginnt die Reprise in Moll: in der *Symphonie* D-Dur Hob. I:24 (1. Satz) und in der *Symphonie* G-Dur Hob. I:47 (1. Satz).

⁶ Das Gleiche gilt übrigens auch für einen heutigen Hörer, wenn er das Stück zum ersten Mal hört.

wählte, um auf dem gleichen Weg wie in der Exposition (nur statt wie dort von C-Dur nach G-Dur nun von F-Dur nach C-Dur) zum zweiten Thema zu gelangen.

- *Dritte Wendung*: Die folgenden vier Takte (T. 46–49) bestätigen den präsumtiven Hörer in dieser Vermutung und wiegen ihn gewissermaßen in Sicherheit.
- *Vierte Wendung*: In Takt 50 erscheint nicht der erwartete g-Moll-Sextakkord und die aufsteigende g-Moll-Tonleiter (also das Pendant zu der gleichen Passage in d-Moll in T. 9), sondern eine durchführungsähnliche Erweiterung der Takte 46 bis 49 um vier weitere Takte, in denen die linke Hand, die das Laufwerk übernimmt, und die rechte Hand, der die Akkorde zugeteilt werden, die Rollen tauschen. Aufgrund seiner weiterhin angenommenen guten Kenntnis der Sonaten dieser Epoche wird sich der zeitgenössische Hörer nun an vergleichbare Partien erinnern. Denn an dieser Stelle, in der Überleitung vom ersten zum zweiten Thema innerhalb der Reprise, finden sich bei Mozart, namentlich in den reifen Werken ab etwa 1780, die geistvollsten Abweichungen von der analogen Formpartie in der Exposition. Oft gehen sie weit hinaus über die bloße Funktion, nicht zur Dominante zu modulieren, sondern in der Tonika zu verbleiben, und gelegentlich können sie sogar den Charakter einer zweiten Durchführung annehmen⁷.
- *Fünfte Wendung*: Dass die Erweiterung und Abweichung nur vier Takte lang ist, wird den genannten Hörer weniger erstaunen als die Tatsache, dass die dann folgenden Takte 54 bis 57 identisch sind mit den Takten 9 bis 12. Dies ist gewissermaßen die Kulmination der listigen Irreführungen Mozarts. Man hätte die Betrachtung der Reprise- und Überleitungspartie ab Takt 42, die so unscheinbar daherkommt und sich als so vielschichtig erweist, auch

⁷ »The Secondary Development section appears in the great majority of late eighteenth-century works soon after the beginning of the recapitulation and often with the second phrase. Sometimes it is only a few bars long, sometimes very extensive indeed.« (Rosen 1980, S. 276). Im ersten Fall sollte man es vielleicht nicht »Secondary Development« nennen.

mit diesem ihrem Endpunkt, mit dem Takt 57 beginnen können. Da nämlich die Überleitung wie in der Exposition mit einer *G-Dur*-Kadenz abschließt, welche die Fortsetzung mit dem zweiten Thema in *D-Dur* ebenso wie in *G-Dur* ermöglicht, hätte Mozart die Überleitung in der Reprise überhaupt nicht zu verändern brauchen.

Auf der Ebene des musikalischen Erlebens stellt sich am Ende, das heißt am Ende von Takt 57, eine Art Enttäuschung ein, eine Enttäuschung jedoch, die nicht als negatives Gefühl erfahren wird. Man befindet sich als Hörer lediglich wieder auf derselben einfachen Stufe des strukturellen beziehungsweise formpsychologischen Rezipierens, die den kurzen, schlichten Sonatensatz von Anfang an prägt. Die fünf auffälligen Wendungen vom Beginn der Reprise an haben dieses Gefühl der Einfachheit, der Klarheit und leichten Durchschaubarkeit für Augenblicke desavouiert. Das Lächeln über die beinahe simplen musikalischen Prozesse und den auf den ersten Blick fast anfängerhaften Klaviersatz hat sich vorübergehend in Erstaunen, Ungläubigkeit und Irritation verwandelt, um sich gleich darauf, am Ende der Überleitung, als Lächeln wieder einzuholen. Aber dieses Lächeln dürfte – wenn der Hörer so aufmerksam zugehört hat, wie es hier vorausgesetzt wird – eine andere Färbung und Tiefe angenommen haben. Es könnte ein Lächeln sein wie über ein leicht geschürztes, hintergründiges *Aperçu*, vielleicht sogar wie über ein kindlich heiteres und zugleich genial inspiriertes Spiel.

Sollte dem so sein, könnte das als Legitimation dafür gelten, Mozart nicht nur aufgrund seiner Opern und der genialen Vielfalt ihrer Rollenvertonungen, sondern auch auf dem sprachlosen Felde der Instrumentalkomposition und anhand einer – zudem anspruchslos und bescheiden auftretenden – Klaviersonatine als glänzenden Psychologen anzusprechen, als geistvollen Verführer seiner Hörer, der ihnen – ob sie den Grund dessen sogleich bemerken oder nicht – ein eminentes Vergnügen bereiten wollte und selbst sein stilles, verschmitztes Vergnügen daran fand.

Quellenverzeichnis

Literatur

Abert, Hermann: *W. A. Mozart*. Herausgegeben als fünfte, vollständig neu bearbeitete Ausgabe von Otto Jahns *Mozart*. 2 Bände. Leipzig 1919/24 (Erstausgabe: Jahn, Otto: *W. A. Mozart*. 4 Bände. Leipzig 1856–1859)

Köchel, Ludwig Ritter von: *Chronologisch-thematisches Verzeichnis sämtlicher Tonwerke Wolfgang Amadeus Mozarts*. Achte, unveränderte Auflage. Bearbeitet von Franz Giegling, Alexander Weimann und Gerd Sievers. Wiesbaden 1983 (Erstausgabe: *Chronologisch-thematisches Verzeichnis sämtlicher Tonwerke Wolfgang Amadé Mozart's. Nebst Angabe der verloren gegangenen, unvollendeten, übertragenen, zweifelhaften und unterschobenen Compositionen desselben*. Leipzig 1862)

Rosen, Charles: *Sonata forms*. New York und London 1980

Günter Katzenberger

Kürze als Problem für das Musikhören im frühen 19. Jahrhundert

I. Einführung

Die Tatsache, dass ästhetische Ideen und Prinzipien durch hörpsychologische Argumente gestützt oder getragen werden, dürfte in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts – noch lange vor ersten fachspezifischen Überlegungen am Jahrhundertende – eher selten begegnen. Noch mehr überrascht vielleicht, dass dabei ein ›Problem‹ auftaucht, das für uns heute unerheblich oder sogar unverständlich erscheint: die ›Kürze‹ von Musik; gilt doch für ein breiteres Musikpublikum meist die lange Dauer von Musikwerken als problematisch. Und nicht von ungefähr war es gerade Robert Schumann – oft zitiert mit seinem bon mot von der »himmlischen Länge« in Franz Schuberts großer *C-Dur-Sinfonie* D 849 (Schumann 1854/⁵1914, Bd. 1, S. 463) –, der sich unerwartet selbstkritisch über Kleinformen in seinem Klavierschaffen geäußert hat. Dabei war das besonders kurze Musikstück zumindest von einer unumstritten positiven, nämlich pädagogischen Zielsetzung getragen, da Kürze für Kinder und Lernende in erster Linie klare Überschaubarkeit und selbstverständliche Schlichtheit bedeutete. Auch darüber hinaus stellt das ›kleine Stück‹ keine Besonderheit in der Musikgeschichte dar, hatten doch von jeher Lieder und Tänze einen nicht zu unterschätzenden Unterhaltungswert, frei von Komplexität und Höranspruch. Im Rahmen der neueren Gattung des Charakterstückes, ganz besonders für Tasteninstrumente, erschien Kürze bis zu einem gewissen Grad als Voraussetzung eben für ästhetische ›Kurzweil‹, wobei oft noch beziehungsreiche Überschriften den Reiz und die Beliebtheit erhöhen sollten. Dass dieses Genre schon lange vor den französischen Clavicinisten des 18. Jahrhunderts eine Rolle spielte, ist etwa am Beispiel des bewundernswert konzentriert und geschlossen wirkenden Stückchens mit dem bezeich-

nenden Titel *A Toye* von Giles Farnaby (aus dem *Fitzwilliam Virginal Book*, um 1610, Neuausgabe New York 1963) zu erkennen, wo sich im Grunde wesentliche Elemente späterer Miniaturen angedeutet finden.

Dass dann eine Zeit, die dem Ideal des ›Galanten‹ huldigte, der kleinen Form, die ›angenehmen Wechsel‹ auf engem Raum versprach, zugeneigt war, versteht sich nicht nur von selbst, sondern gilt als unabdingbar für den erstrebten Hörgenuss. So befand auch Johann Joachim Quantz 1752 noch eindeutig: »Es ist überhaupt ein größerer Vortheil, wenn die Zuhörer ein Stück eher zu kurz, als zu lang finden.« (Quantz 1752, XVIII. Hauptstück, § 40, S. 300)

Welches ästhetische Gewicht um und nach 1800 dem klein dimensionierten (Charakter-)Stück zukam, lässt sich vor allem an neuartigen Bezeichnungen ablesen, die nicht selten von den Kleinformen der Bildenden Künste oder der Literatur entlehnt waren. Verheißt ein Begriff wie Bagatelle eben nur ›Kleinigkeit‹ (wie Ludwig van Beethoven selbst seine Gattungsbezeichnung einmal ›übersetzt‹ hatte), so weist in der Frühromantik ›Fragment‹ auf absichtsvolle Unabgeschlossenheit hin. Eine neue Perspektive eröffnet die ideale Zusammendrängung eines ›Zeitgebildes‹ auf den Moment (›Moment musical‹) oder den einmaligen ›Blick‹, wie auf ein ›augenblicklich‹ erfassbares ›Miniatur‹(-Bild) oder eine ›Skizze‹ (auch wenn schon Johann Wolfgang Goethe auf die relative Abgeschlossenheit und den Eigenwert der zeichnerischen Skizze – jedoch ohne Entsprechung in den zeitabhängigen Künsten – hingewiesen hat [vgl. Benary 1998, Sp. 1509]). Ein Unterschied zum heutigen Sprachgebrauch und Formempfinden zeigt sich allerdings daran, dass etwa Schuberts *Moments musicaux* zum Teil ausgedehnte und nicht ausschließlich monothematische Gebilde sind, während ›Momente‹ in Karlheinz Stockhausens Theorie der ›Momentform‹ kürzeste Abläufe bis hin zur Einzelaktion sein können (vgl. Stockhausen 1963 u. 1964).

Spielen hier Zeittheorien und -erfahrungen in die Fragestellung hinein, so sieht Karl Jaspers den Zusammenhang des gedrängt Augenblickhaften mit psychologischen Erfahrungen als charakteristisch für die frühe Romantik an:

»Da der Sinn Leben, Erleben und Selbsterfahren ist, entfaltet sich eine unendliche Steigerung der Reflexion – hier entstehen die großen, originalen Psycholo-

gen –, aber sie wie alles objektiviert sich nur als Resultat des Augenblicks, des im nächsten schon überwundenen Moments, nur in der Form der Aphorismen und Fragmente.« (Jaspers 1919/1954, S. 436 f.)

So verwundert kaum, dass spätestens seit Schumanns Rezensionen psychologische Argumente neben den kompositorischen eine Rolle spielen.

II. Ludwig van Beethovens *Bagatellen* im Widerspruch zu zeitgenössischen Hörerwartungen

Ende des 18. Jahrhunderts stand das kurze Stück noch ganz in Einklang mit der herrschenden Ästhetik des ›Popularen‹ und des ›Volkstones‹. Als Musterbeispiele für äußerste Kürze, die nicht bedingungslos mit äußerster Simplizität verbunden sein musste, galten Daniel Gottlob Türk's *Handstücke für angehende Klavierspieler* (1792). Geschrieben und mit deutschen Überschriften versehen in der pädagogisch motivierten

»Absicht, auf den herrschenden Charakter [...] aufmerksam zu machen und dadurch dem Lernenden, seinen Kräften gemäß, den jedes Mal erforderlichen Vortrage etwas näher zu bringen« (Türk 1792, S. 22),

riskierte Türk etwa in *Gefühl der Wehmut* (Nr. 11) auf dem engen Raum von acht 2/4-Takten durchaus harmonische Ausweichungen und chromatische Wendungen sowie in Nr. 23, *Sey du mein Trost, verschwiegne Einsamkeit*, dynamische Kontraste, die – nur aus der Perspektive des damaligen Volksliedideals betrachtet – fast unangemessen schienen.

Ungeachtet solcher Beispiele für eine nicht zwangsläufig banale Kleinstform müssen Ludwig van Beethovens *Bagatellen*-Sammlungen (1803–1825) gegen die Erwartung der meisten Hörer verstoßen und Unsicherheit hervorgerufen haben, selbst wenn einige der Stücke (op. 119, Nr. 7–11) als Beiträge zu einer Klavierschule entstanden waren (vgl. Edler 2003, S. 254–257, van der Zanden 1986 u. Schneider 1994), womit ihre Kürze zu rechtfertigen war. Einerseits schien verstörend gewirkt zu haben, dass gerade ein Komponist, der sich nach 1800 als Repräsentant der ganz großen (in der *Eroica* sogar kaum fassbar ausgedehnten) Form höchste Anerkennung erworben hatte, nun mit schwer

einzuordnenden ›Kleinigkeiten‹ produzierte¹. Und wenn andererseits Beethoven bei op. 33 noch größere Formen im Blick gehabt haben dürfte, etwa wenn er die Nr. 2 als *Scherzo* bezeichnete, was auch vom Umfang her innerhalb eines Sonatenzyklus fraglos angemessen wäre, so stellt sich das Problem gravierender mit den späten Opera. Deren reduzierte Kleininformate boten eben keinesfalls jene anspruchlose Unterhaltung wie viele Sammlungen dieser Zeit (vgl. Edler 2003, S. 254 f.), sondern »Kompositionen (die zum Theil noch weit kürzer und unausgeführter sind), [... mit denen] der Beweis geführt [ist], wie unendlich viel und tiefes auch in so wenigen Noten ausgesprochen werden könne« (Adolph Bernhard Marx in *Cäcilia* 1 (1824), zit. nach Kunze 1987, S. 413); wobei »besonders ein öfteres Hören dieser Skizzen dazu [gehört], ehe man die wahre geistige Bedeutung, die ihnen wol zum Grunde liegen mag, herausfindet« (Marx in *Berliner Allgemeine musikalische Zeitung* 2 (1827), zit. nach Kunze 1987, S. 547). Deuten sich hier Rezeptionsprobleme großer Spätwerke wie der Sonate op. 106 oder der *Diabelli-Variationen* op. 120 an und verweigern dem Hörer weitgehend einen ›Einhörvorgang‹ oder einen nachvollziehbaren größeren Zusammenhang², so musste darüber hinaus etwa die Kürze von op. 119 Nr. 10 als noch extremere Herausforderung wirken (vgl. NB 2). Kommt doch der Hörer in den zwölf Takten bei einer Dauer von einer viertel Minute kaum zu einem klaren Eindruck, da einerseits die Tonika erst über den Umweg der Doppeldominante spät erreicht und zudem das Metrum durch die nachschlagenden Basssynkopen in einer Art Schwebezustand gehalten wird. Zusätzlich betont der Kontrast zwischen Staccato-Melodik und Legato-Synkopen den Charakter des Skizzenhaften, Flüchtigen, was viel eher an eine kleine Coda eines tanz- oder scherzoartigen Satzes denken lässt. Insgesamt scheinen nicht wenige dieser *Bagatellen* durch Kontrastintensität und Elemente des Überraschenden ihre kurze Dauer kompensieren zu sollen, wenn man sich nicht mit Theodor W. Adornos

¹ So lehnte Peters in Leipzig die Veröffentlichung von op. 119 ab mit der Begründung: »[...] dass dieses Werkchen von dem berühmten Beethoven sey, werden wenige glauben« (Brief vom 17. Juli 1823, zit. nach Schneider 1994, Sp. 1109).

² Nur auf einer Skizze zu op. 126 fand sich der Vermerk »Ciclus von Kleinigkeiten«.

Deutung als »Splitter« aus dem Arbeitsprozess großer Spätwerke begnügt (Adorno 1984, S. 189)³.



NB 2: Ludwig van Beethoven, *Bagatelle* op. 119, Nr. 10

Entsteht hier der Eindruck, dass überhaupt erst mit derart experimenteller Konzentration um 1820 Kürze als wahrnehmungspsychologisches Problem in Erscheinung tritt, so finden sich Überlegungen dazu bereits Jahrzehnte früher bei Heinrich Christoph Koch, der 1787, also noch vor Erscheinen von Türks *Handstücken*, wohl erstmals dieses Faktum in seine Kompositionslehre einbezogen hat, indem er folgendes zu bedenken gab:

»Kleinern Tonstücken, die nur die Absicht haben eine einzige Empfindung zu wecken, mangelt der [...] Vortheil der größern Producte der Kunst, und daher hält es auch sehr schwer, daß durch solche kleinere Tonstücke ein Zuhörer aus der Empfindung, die sich seiner schon bemächtigt hat, herausgerissen und in diejenige Empfindung versetzt werden könnte, welche dieses Tonstück erwecken soll.« (Koch 1787, S. 22)

³ Adolf Bernhard Marx empfand bei diesem Stück »gleichsam nichts als ein ahnungsvoll uns anwehendes Klingen. [...] Wir müssten den zarten Bau zu zerstören fürchten, wenn wir irgend eine Zergliederung unternähmen, wo eben nur das ineinanderklingende Ganze wirkt.« (zit. nach Kunze 1987, S. 414)

Bringt der Autor hier, in historischer Distanz zum barocken Streben nach Affekteinheit, einen zu raschen Charakterwechsel als Argument ins Spiel, so weist er andererseits auf »einige Mittel«, deren Anwendung »bey diesem oder jenem Zuhörer wirksam seyn könne«, etwa »das Unerwartete«, welches er näher beschreibt, und dessen »Gegentheil [...], dass man nemlich solchen Zuhörern die Erwartung der bestimmten Empfindung, welche das Tonstück erwecken soll, beyzubringen suche« (ebd., S. 23)⁴. Abgesehen von seinem abwägenden Resümee, was die kompositorischen und psychologischen Argumente betrifft, benennt Koch mit der »Bezeichnung eines gewissen bestimmten Inhalts« ein entscheidendes Kriterium der Gattung Charakterstück, dessen Bedeutung auch Türk für seine *Handstücke* zu nutzen wusste.

III. Ausdruckskonzentration in den musikalischen Miniaturen bei Robert Schumann

Noch um 1820 dürfte eine spezifische Rechtfertigung selbst kleinster Stücke (die »den Umfang von höchstens 12 Takten nicht überschreiten dürfen«) durch den Apologeten der Liedästhetik, Hans Georg Nägeli, plausibel gewesen sein. Ein entscheidender Vorteil der Kürze bestand für ihn darin, dass der Mensch hier »augenblicklich begeistert« werde; denn »diese augenblickliche Begeisterung (dieses ästhetische Momentsleben) ist eben die nächste Aufgabe der Lyrik. Sie ist auch ihr höchster Triumph [...] denn hier wirkt gerade das Kleinartige großartig.« Konsequenter erschließt sich daraus Nägelis Urteil, dass »im Liederfache eben auch das kleinste (kürzeste) Lied gerade in seiner *Kleinheit*, seinem klei-

⁴ Weiter heißt es: »Gesezt der Zuhörer weiß es vorher, dass im Concertsaale ein Tonstück von einem gewissen bestimmten Inhalte aufgeführt werden soll, so wird diese Kenntniß des Inhalts ihn leicht bestimmen lassen, was für Empfindungen er von der Tonkunst zu erwarten hat.« (ebd. S. 24) In seinem Resümee geht Koch nochmals auf den psychologischen Aspekt des Hörers und den des Aufführungsortes ein: »Ich will jezt die Gründe nicht untersuchen, die zuweilen eine allgemeinere Wirkung solcher kleinern Tonstücke verursachen, denn sie sind gemeiniglich ein Zusammenfluß solcher Umstände, die weder gänzlich von der Tonkunst noch von den Zuhörern abhängen.« (ebd. S. 25)

nen Umfange einen großen, einen *besondern* Kunstwerth hat« (Nägeli 1817, Sp. 781, 777 u. 767).

Damit schien Nägeli zunächst im Widerspruch zu Vorstellungen des jungen Robert Schumann zu stehen, der als jugendlicher Klavierschüler Türks *Handstücke* kennen gelernt hatte⁵. In seinem Schaffen bestand offenbar generell ein Spannungszustand zwischen dem einzelnen kleinen charakteristischen (Klavier-)Stück, in welchem sich ein »Seelenzustand« ausprägte, und dem großen meist zyklischen Zusammenhang. Damit steht er sowohl in einer »Entwicklung zur großen Form, die einen Grundzug der Kompositionsgeschichte des 18. und 19. Jahrhunderts bildete« (Dahlhaus 1978, S. 281), als auch im Zentrum der von ihm selbst maßgeblich gestalteten Gattung des Charakterstückes, wie Franz Brendel 1845 zusammenfassend erläutert hat:

»Einzelne Stimmungen, welche früher nur Momente eines größeren Ganzen gewesen waren, werden jetzt selbständig [...] ein ganz besonderer specieller Seelenzustand bildet den alleinigen Inhalt des Tonstücks.« (Brendel 1845, S. 82)

Darüber hinaus stellte sich für Schumann, der mehrfach junge Kollegen ermahnt hatte, dass sie »ihren Reichtum in so kleinen Formen zersplittern« würden (Schumann 1854/⁵1914, Bd. 2, S. 18)⁶, in seinem Schaffen das Problem äußerster Kürze immer wieder auch als psychologisches. Denn einerseits erschienen selbst die kleinsten Stücke, in Entsprechung zur frühromantischen Dichtung und Ästhetik, jeweils »aufgehoben« in einem größeren zyklischen Zusammenhang. Andererseits ergab sich für Schumann vor allem die Frage, in wie weit ästhetische Argumente – der intendierte »Kunstwert« – und wahrnehmungspsychologische – das »Folgen können« des Hörers – ineinander greifen oder voneinander abhängen.

Welche Distanz jedenfalls schon seit seinen kontrovers diskutierten *Papillons* op. 2 zur Intention von Türks *Handstücken* entstanden war,

⁵ Zu Beethovens *Bagatellen* gibt es von ihm keine schriftliche Äußerung.

⁶ Aus diesem Grund war Schumann auch besonders betroffen von der Kritik Ludwig Rellstabs an seinen *Kinderszenen*, worin die Mahnung steht: »Der Componist [...] zerbröckle sein Talent nicht mehr« (zit. nach Appel 1987, S. 110)

geht aus Schumanns Rezension von Wilhelm Tauberts *Miniaturen* op. 23 für Klavier hervor; diese seien jenen empfohlen, die das Fehlen von »fasslichen Handstücken deutscher Komposition« beklagen:

»Möchten sie jetzt nach diesen Miniaturen greifen, die wirklich musterhaft für ihren Zweck gearbeitet sind, dabei naiv, putzig, Kindeshand, Herz und Geist bildend und jedes charakteristisch für sich.« (Schumann 1854/⁵1914, Bd. 1, S. 190 f.)⁷

Für Schumanns eigenes Schaffen scheint sich der Kunstwert weitgehend am Maßstab großer entwickelter und durchgearbeiteter Formen zu orientieren. Um so mehr war er betroffen und gekränkt, als Ludwig Rellstab in einer Rezension der *Papillons* dem Komponisten 1832 vorhielt, dass »jeder schöne Gedanke [...] sich einen Kunstkörper [hätte] bauen müssen« beziehungsweise »eine organische künstlerische Form [schaffen]« (zit. nach Schumann 1971, S. 425). In einer eigenen Besprechung von »Kleinbildern irdischer Schmerzen und Wonnen« (gemeint sind neuere Klavierstücke) lässt Schumann durchblicken, dass höchste Anforderungen gerade auch für die kleinste Form unverzichtbar sind – »wodurch die Kürze wirkt, durch den Blitz des Geistes, der sich im Augenblick entwickeln, fassen und zünden muß« (Schumann 1885/⁵1914, Bd. 1, S. 111). Aber die Notwendigkeit eines »nicht zweifelhaften Eindrucks« vom Ganzen für den Hörer ist von Schumann gerade beim raschen Wechsel von Charakteren und »speciellen Seelenzuständen« in den (manchmal weniger als eine halbe Minute dauernden) *Papillons* durchaus selbstkritisch erkannt worden, worin

»der Wechsel zu rasch, die Farben zu bunt und der Zuhörer noch die vorige Seite im Kopf hat, während der Spieler bald fertig ist. Dieses Sich-selbst-vernichten der Papillons hat vielleicht etwas Kritisches, aber nichts Künstlerisches.« (Schumann 1971, S. 407)

⁷ Und bei Tauberts anschließend besprochenen *Impromptus* op. 14 – »sehr ansprechend, bilderreich, deutsch durch und durch« – bemerkt er zu einem wenig positiv beurteilten Stück immerhin: »Am Ganzen bleibt die Kürze zu loben.«

Dieses Bild des »Sich-selbst-vernichtens« weist auf einen entscheidenden Mangel der Kürze, nämlich die unbefriedigende Relation zu einem eindeutigen Gesamteindruck als Kriterium für den Kunstwert⁸.

NB 3: Robert Schumann, *Papillons*, op. 2, Nr. 2

Beispielhaft für eine spot-artige Zusammendrängung kontrastierender Charaktere in den *Papillons* ist die Nummer 2 (mit der Dauer einer viertel Minute) (vgl. NB 3). Nach einer abrupt über mehrere Oktaven auffahrenden Geste mit offenem Dominantende (die Großartiges verheißt) führt nach Tonartwechsel ein tänzerisch leichtester Viertakter in stark durchbrochenem Satz, mit »Zick-Zack«-Melodik und »schweben-

⁸ Dieter Schnebel (1981, S. 16) entwirft für das »überraschende Zick-Zack« dieses Zyklus das Bild, die Musik folge »den gleichsam assoziativ treibenden Prinzipien des Schmetterlingsflugs«.

der« Harmonik, zu einer echoartigen Wiederholung mit kaum erkennbarem Schluss⁹.

Arnfried Edler sieht Schumanns Selbstkritik vor allem auch darin begründet, dass es dabei um »die Korrektur seiner Fehleinschätzung bezüglich einer allgemeinen Verbreitung der neuen Rezeptionshaltung« gehe (Edler 1991/2003, S. 220), wie sie die im Detail niemals restlos zu verstehende »humoristische Totalität« einschließlich ihres kennerhaften »Privatcharakters« erfordert (etwa in Romanen Jean Pauls, also auch in den *Flegeljahren*). Ergänzend verweist Hans-Joachim Bracht (1993, S. 73) auf den »Eindruck, den eine poetische Rede hervorruft, die den Begriff der romantischen Ironie erfüllt«. Er beruft sich dabei auf Manfred Frank, der in Äußerungen der frühromantischen Schriftsteller als Charakteristikum eine »Technik des unaufhörlichen schnellen Variierens« expliziert fand, die »durch eine gar zu rasche Abfolge sinnlicher Reize und weit auseinander liegender semantischer Gehalte die nachvollziehende Urteilskraft gleichsam matt setzt« (zit. nach ebd.) – womit indirekt ein ironischer Hintergrund für das »Sich-selbst-vernichten« in Schumanns Kritik umschrieben wäre. Ganz im Gegensatz zu Ludwig Rellstab, der sich in den *Papillons* eben eine organische künstlerische Form gewünscht hatte, war aber gerade für Schriftsteller wie Heinrich Heine die Vorstellung eines »Maskenballs an Worten und Gedanken« bestechend; so schrieb er einmal über Clemens Brentanos Schriften: »Das tummelt sich alles in süßester Verwirrung und nur der gemeinsame Wahnsinn bringt eine gewisse Einheit hervor.« (zit. nach ebd., S. 74)

Abgesehen von solchen inneren Beziehungen zwischen musikalischen »Dichtergebilden« (Schumann) und ästhetischen Zeitströmungen, besonders literarischen Vorlagen, greift Schumann entsprechende Rezeptionsprobleme bei kürzesten Stücken erneut auf, wenn es um seinen *Carnaval* op. 9 geht: »Das Ganze hat durchaus keinen Kunstwerth, einzig scheinen mir die vielfachen verschiedenen Seelenzustände von

⁹ Nach Wolfgang Boetticher (1941, S. 611) hat sich Schumann in Jean Pauls Roman *Flegeljahre* im Kapitel *Larventanz* Stellen angestrichen; dabei sind zu Nr. 2 der Eintritt in das »Punschzimmer« sowie »widerineinanderfahrende zickzackige Gestalten« besonders markiert.

Interesse.« (Schumann 1886/³1914, S. 102). Wohl nicht ohne gewisse Ironie deutet der Komponist hier, drei Jahre nach Abschluss seiner Komposition, den Gegensatz zwischen einem eher abstrakten Kunstwert und den Emotionen auslösenden »Seelenzuständen« – also die Psyche des Hörers berührenden Momenten – an. Wie genau jedenfalls Schumann seine Hörer – individuell oder als Publikum – im Blick behielt, zeigt seine Rezension von Franz Liszts Interpretation des *Carnaval*:

»Meinem leisen Zweifel, ob überhaupt so rhapsodisches Carnevalleben auf eine Menge Eindruck machen könne, begegnete er [Liszt] durch seine feste Meinung, er hoffe es. Dennoch glaub' ich, hat er sich getäuscht. – – – Mag Manches darin den und jenen reizen, so wechseln doch auch die musikalischen Stimmungen zu rasch, als daß ein ganzes Publikum folgen könnte, das nicht alle Minuten aufgescheucht sein will. Dies hatte mein lebenswürdiger Freund, wie gesagt, nicht berücksichtigt, und mit so großem Antheil, so genialisch er spielte, der Einzelne war vielleicht damit zu treffen, die ganze Masse aber nicht zu heben.« (Schumann 1854/⁵1914, Bd. 1, S. 484)

Aus der dreifachen Perspektive von Komponist, Interpret und Hörer wird eine offensichtliche Irritation damaliger musikalischer Zeiterfahrung erkennbar: Dem »Reiz« des Charakteristischen, (Seelen-)Zuständlichen wird der »zu rasche« Stimmungswechsel gegenüber gehalten, mit der Folge, dass ein »normales« Publikum beunruhigt, innerlich »aufgescheucht« wird¹⁰. Generell stand damals jedenfalls in kritischen Stellungnahmen das Nicht-ausgearbeitet-Sein von »charakteristischen Gestalten« als Problem für den Hörer sehr kurzer Stücke im Mittelpunkt. Ob nun wahrnehmungspsychologische Schwierigkeiten dieser Art mit der Zeiterfahrung der »Momentform« des 20. Jahrhunderts überwunden erscheinen, bleibt offen. Dieter Schnebel charakterisiert die Form des *Carnaval* als »scheinbar ungeordnet, von rein assoziativem Zusammenhang«; sie »zeigt Momente, die nur kurz

¹⁰ Im letzten zitierten Satz deutet sich ebenfalls die von Edler beschriebene »Privatheit« der Rezeption an (s. o.).

aufleuchten, ebenso unvermittelt kommen wie vergehen« (Schnebel 1981, S. 28)¹¹.

IV. Frédéric Chopins *Préludes* als ästhetische Vorboten des 20. Jahrhunderts

Als herausragendes Gegenstück zu Schumanns Miniaturen, zugleich als Vorahnung derjenigen des 20. Jahrhunderts, erscheint eine Werkgruppe, deren Kleinstformen sogar für Schumann selbst Rezeptionshindernisse darstellten: Frédéric Chopins *Préludes* op. 28. Trotz vielfältigen Lobes für seinen Zeitgenossen vermerkte Schumann Chopins Ausweichen vor der »großen Form«, da sich so »seine Wirksamkeit doch nur auf den kleinen Kreis der Klaviermusik [beschränkte]« – jedoch mit der bedeutungsvollen Ergänzung: »Ein Dichter zu heißen braucht's ja auch nicht dickleibiger Bände.« (Schumann 1854/⁵1914, Bd. 2, S. 31). Franz Liszt relativierte und erweiterte diese Einschätzung Chopins durch eine geradezu vorausweisende schaffenspsychologische Rechtfertigung:

»Gerade dadurch, dass er dem Kampf mit ebenso heftigen als heftig unterdrückten Leidenschaften und Schmerzen hingegeben war, wurde es ihm fast unmöglich, sich die Frist zu Arbeiten von längerem Atem abzugewinnen. Der beste Teile seiner Werke war in eine kleine Dimension gefasst und konnte es nicht anders sein, weil jedes einzelne dieser Werke nur die Frucht eines kurzen Moments der Reflexion war, der hinreichte, die Tränen und Träume eines Tages wiederzugeben.« (Liszt [1855]/1882, S. 224)

Im Hervorheben jener besonderen Ausdruckskonzentration, als »Frucht eines kurzen Moments der Reflexion«, scheint nicht nur Wesentliches aus dem vielleicht eindrucksvollsten Plädoyer für Kürze vorweg genommen zu sein, Arnold Schönbergs Vorwort zu Anton Weberns *Bagatellen* op. 9, worin es heißt:

¹¹ Eine veränderte Zeitperspektive zeigt sich vielleicht in György Kurtágs *Kafka-Fragmenten* op. 24, wo die *Hommage à Robert Schumann* das mit Abstand längste Stück des ersten Teiles ist.

»Man bedenke, welche Enthaltsamkeit dazu gehört, sich so kurz zu fassen. Jeder Blick lässt sich zu einem Gedicht, jeder Seufzer zu einem Roman ausdehnen. Aber: einen Roman durch eine einzige Geste, ein Glück durch ein einziges Aufatmen auszudrücken: solche Konzentration findet sich nur, wo Wehleidigkeit in entsprechendem Maße fehlt.« (Schönberg 1924, S. 2)

Ebenso treffend charakterisieren diese Einsichten Chopins *Préludes*, jene »Gesten der Eröffnung« (Gerhard 1996, S. 108), denen Schumann zum Teil skeptisch gegenüber stand:

»Gesteh' ich, dass ich mir sie anders dachte und wie seine Etüden im größten Stil geführt. Beinahe das Gegenteil; es sind Skizzen, Etüdenanfänge, oder will man, Ruinen, einzelne Adlerfittiche, alles bunt und wild durcheinander. [...] Es ist und bleibt der kühnste und stolzeste Dichtergeist der Zeit. Auch Krankes, Fieberhaftes, Abstoßendes enthält das Heft; so suche jeder, was ihm frommt, und bleibe nur der Philister weg.« (Schumann 1854/⁵1914, Bd. 1, S. 418)¹²

Auf einen entscheidenden Unterschied zu seinen eigenen »Klavierromanen« verweist Schumann mit der Ankündigung als »merkwürdige Präludien« (ebd.), fehlt hier doch ein spezifischer zyklischer Zusammenhang, ein poetischer »roter Faden« oder ein literarisches Formvorbild. Die so entstehende Vereinzelung von »Vorspielen« wird auch kaum dadurch ausgeglichen, dass eine Tonartenordnung zu Grunde liegt (selbstverständlich inspiriert vom Vorbild Johann Sebastian Bachs und vieler Nachahmer), dass gewisse Binnengruppierungen nach Tempokontrasten möglich erscheinen, oder dass einzelne Stücke etwa von George Sand mit romanhaft biografischer Umkleidung versehen wurden (*Un hiver à Majorque*, 1842 – »Regentropfenpréludes«). Zunächst zeigt sich Schumann irritiert vom »Gegenteil« einer Ausführung »im größten Stil«, von der Kürze: so sind »Etüdenanfänge« eben im höchsten Maße unabgeschlossen, während »Skizzen« – für Goethe in der Malerei durchaus eine aussagekräftige, vielversprechende Gattung – in der Musik eher philologisches Interesse beanspruchen (Benary 1998, Sp. 1517)¹³; »Rui-

¹² Liszt (2000, S. 393) nannte sie »poetische Vorspiele, jenen eines zeitgenössischen großen Dichters ähnlich, [...] wie aus einem Guß, voller Schwung und Spontaneität«.

¹³ Als Werktitel begegnet der Begriff erst später, etwa bei Stephen Heller.

nen« schließlich haben ihre Bedeutung im Hinblick auf längst Vergangenes, Bruchstückhaftes¹⁴.

Ob Schumann Chopins *Préludes* überhaupt die Würde eines Fragments – für Friedrich Schlegel »gleich einem kleinen Kunstwerke von der umgebenden Welt ganz abgesondert und in sich selbst vollendet« (Schlegel 1967, S. 197) – zugebilligt hätte, ist ungewiss; und ein »einzelner Adlerfittich« mag eine Ahnung von kühnem Flug, aber noch nicht einmal einen Torso ergeben¹⁵. Tatsächlich finden sich selbst unter den sehr kurzen Stücken (manche mit nur knapp einer halben Minute Dauer) im Sinne kleiner ›Liedformen‹ abgeschlossene, aber auch in sich kontrastierende (etwa Nr. 10, *cis*-Moll, entfernt mit einigen der *Papillons* vergleichbar), oder satztechnisch komplexe (etwa Nr. 5, *D*-Dur, mit einem verkappt vierstimmigen, in gegenläufige Bewegung zerlegten Satz in weiter Lage).

Wenn man aber nach Belegen für Schumanns Warnung an den »Philister«, also einen konventionell konsumierenden Hörer, sucht, zugleich für die quasi ›avantgardistische‹ Position Chopins als »kühnster und stolzester Dichtergeist der Zeit«, dann wäre *Prélude* Nr. 14, *es*-Moll, anzuführen. (vgl. NB 4) Aus einer geradezu starr und monoton wirkenden durchgängigen Unisono-Bewegung in tiefer Lage (selbst der Part der Oberstimme kommt ohne Violinschlüssel aus) heben sich zwar subtile Konturen heraus: Die versteckte Melodie-und-Bass-Linie (zwischen latenter Zwei- und Dreistimmigkeit changierend) scheint zunächst eine Art 4-taktigen ›Vordersatz‹ auszuprägen; doch wird jegliche Geradlinigkeit durch metrisch gegenläufige Aufspaltung vermieden, zugleich durch chromatische oder vorhaltartige Zwischentöne und bewegte Dynamik verschleiert; und schließlich wird der ›Nachsatz‹ durch eine chromatische Sequenz derart erweitert, dass selbst eine Art Fortissimo-›Reprise‹ kaum als solche wahrzunehmen ist; zumal an ihrem Ende un-

¹⁴ Schumann plante, den 1. Satz seiner *Fantasie* op. 17 mit dem Begriff ›Ruinen‹ zu überschreiben.

¹⁵ Zum Torso schrieb Schumann: »Mehr als in den Werken der bildenden Künste, wo der einzelne Torso einen Meister beweisen kann, ist in der Musik alles der Zusammenhang, das Ganze«. (Schumann 1854/⁵1914, Bd. 1, S. 52)

Allegro
pesante

Piano

4

Pno.

7

Pno.

10

Pno.

13

Pno.

16

Pno.

NB 4: Frédéric Chopin, *Preludes*, op. 28, Nr. 14

aufgelöst nebeneinander stehende Septimen einen Abschluss herbeiführen, der für diese Zeit wohl eine der markantesten ›gestörten‹ Kadenzen enthält: hier fügt sich – nur noch rudimentär – an eine terzlose Subdominante (mit Septime) und einen folgenden Tonika-Quartsextakkord ein Tonikaklang ohne Terz, jedoch mit Septime, an. Trotz derartiger harmonischer Irritationen wirkt dieses Stück dennoch in gewisser Weise geschlossen, weshalb eine voreilige Beurteilung als Vorstudie zum Finale der *b*-Moll-Klaviersonate op. 35 nicht überzeugt. Im Gegenteil erscheint es – ohne poetisch literarische Einbindung oder benennbaren ›Inhalt‹ im Sinne Kochs – ganz und gar ›nicht mehr als ein kontextuell geborgenes Detail, sondern als Autonomie beanspruchende Substanz‹ (wie Bernhard Appel [1987, S. 113] zu Schumanns *Bittendes Kind* op. 15 Nr. 4 angemerkt hat). Demnach verstoßen viele dieser *Préludes* ebenfalls gegen die verbreitete Hörerwartung, wie sie im Grunde schon aus Rellstabs Kritik an Schumanns op. 2 zu entnehmen war: dass nämlich Kürze, erst recht so extreme wie hier, nur im Gefolge satztechnischer und formaler Schlichtheit sinnvoll und verständlich sei¹⁶. Diese für Hörer und Interpreten herausfordernde Gedrängtheit, die selbst Schumanns Schwierigkeiten nachvollziehen lässt, scheint erst wieder in Liszts späten Klavierstücken, Schönbergs op. 19 und selbstverständlich in Weberns Opera 5–13 bedeutungsvoll zu werden¹⁷. Jenseits einer eher modischen Beliebtheit von Bezeichnungen wie ›Miniatur‹, ›Skizze‹, ›Fragment‹, ›Aphorismen‹, hat sich allerdings noch der von Johannes Brahms und Max Reger sehr geschätzte Theodor Kirchner auf anspruchsvolle Kleinformen der Klaviermusik konzentriert, deren dissonanzreiche ›Harmonien auf einen angehenden Zukünftler rathen [las-

¹⁶ Auch der von Schumann geschätzte Stephen Heller hatte sich in seinen *Préludes* op. 81 (1853) zum Ziel gesetzt, ›ganz kurze, aber doch in sich abgerundete, abgeschlossene Sätze [zu] schreiben‹, nicht ohne zuvor einige von Chopins ›Gedankensplitter‹ als ›gar zu sehr aphoristisch‹ beurteilt zu haben. (zit. nach Eigeldinger 2002, Sp. 1252) – Mindestens ebenso aphoristisch ist allerdings Hellers eigenes *Präludium* op. 119/9.

¹⁷ Auf Vergleichsmöglichkeiten zu Schumanns Kleinformen hat Peter Benary (1975) hingewiesen. Besonders auf Schönbergs op. 19 Nr. 1 mit seinen abrupten Charakterwechseln trifft Theodor W. Adornos Interpretation zu, dass hier ›Momente des musikalischen Verlaufs gleich psychologischen Regungen ungebunden aneinandergereiht [werden]‹, als ›Schocks‹ und ›Kontrastgestalten‹ (Adorno 1949/1974, S. 58).

sen]«, wie Clara Schumann 1859 anmerkte (zit. nach Hoffmann [1991], S. V)¹⁸.

V. Nachbemerkung

Welche Bedeutung könnten die beschriebenen Probleme noch für unsere Zeit haben, in der auch extrem Kurzes, Fragmentarisches, Aphoristisches zur ästhetischen Erfahrung gehört? Eine gewisse Rolle spielt wohl, dass wir beim »Hören von Klavierminiaturen«, wie Zofia Lissa 1957 feststellte, »selbst bis zu einem gewissen Grad im Mittelpunkt unserer Aufmerksamkeit [stehen], d. h., wir konzentrieren uns auf unsere eigenen Gefühle« (Lissa 1957, S. 148). Bleibt dafür zu wenig Raum, so wäre zu ergänzen, dann erscheint wohl das Zeit-Raum-»Empfinden« des Hörers gestört – auch im Blick auf Ernst Kurths Erkenntnis vom »scheinbaren Widerspruch [...], daß Tonsymbole in Kürze Inhalte anzudeuten vermögen, die weitaus längerer Dauer entsprächen« (Kurth 1931, S. 253, Anm. 1). Hier könnte man wiederum an Schönbergs *Klavierstück* op. 19 Nr. 1 denken, worin auf engstem Raum unterschiedliche Satz- und Gattungstypen aufleuchten, vom Rezitativischen, Scherzoartigen, streng Polyphonen, Choralsatzartigen bis zu statischen, hektischen oder opernhafte dramatischen Figuren. Dabei zeigt sich – anders als bei Fragmenten oder Aphorismen – ein Charakteristikum der frühen Atonalität: die Eigenart der »gepressten Stücke« (Reinhold Brinkmann), wobei die »sogenannte Webern'sche Kürze« (Wolfgang Rihm) von vornherein Länge als Dimension auszuklammern scheint (Brinkmann/Rihm 2001, S. 47). Ausgehend von Rihms grundsätzlicher Frage »Wann ist ein Stück kurz?« wäre weiter zu fragen, wann ein Stück »zu kurz« erscheint. Ein immer wieder vermuteter Grund für diesen Eindruck ergibt sich aus der musikalischen Ereignisdichte (etwa in Schönbergs op. 19/1 oder auch Chopins op. 28/14). Dazu fasst Günter Kleinen zusammen:

¹⁸ *Skizzen* op. 11, *Spielsachen* op. 35, *Miniaturen* op. 62 und *Kleine Studien* op. 71 sind Beispiele für Klaviermusik-Kleinformen von Kirchner.

»Viele musikalische Ereignisse sind in kurzer Zeit schwierig zu verarbeiten, und weil unsere Fähigkeit der Informationsverarbeitung begrenzt ist, bereitet uns Musik mit hohem Informationsgehalt [...] Probleme, die sich auch auf die psychologische Wirklichkeit und das Erleben der betreffenden Musik beziehen.« (Kleinen 1994, S. 55)

Ergänzt und möglicherweise verstärkt wird dies von »jenem zeitlichen Aspekt des Musikerlebens [...], der damit zu tun hat, dass wir musikalisch gestaltete Zeiträume häufig als offenkundig unterschiedlich lang erleben«, wie Klaus-Ernst Behne nachgewiesen hat: »Selbst wenn er [der Hörer] um die tatsächliche Länge weiß, scheint man zwanghaft zu spüren, wie die Musik das Zeiterleben staucht« (Behne 1991, S. 148).

Berücksichtigt man außerdem das Drei-Sekunden-»Zeitfenster« als »elementares Phänomen der menschlichen Hirntätigkeit« (Ernst Pöppel, zit. nach Kleinen 1994, S. 54), so bieten sich dem Hörer bei besonders kurzen Stücken (auch von Schumann oder Chopin) noch nicht einmal zehn solcher »Zeitfenster« und es bleibt offen, ob eine solche Kurzform zumindest damals überhaupt »als ein Prozess tönender Sinnzusammenhänge aufgefasst [werden konnte]« (Peter Faltin, zit. nach ebd., S. 56). Jedenfalls ergibt sich die Frage, in wie weit bei extrem kurzen Gebilden die durch »höhere Intensität« bewirkte »subjektive Verlängerung der Zeit« (Behne 1991, S. 155) als unbefriedigend erfahren werden muss. Zu untersuchen wäre auch, ob bei gleichzeitiger Beurteilung eines Stückes (wegen besonderer Charakteristik und raschen Tempos) als »interessant« (Behne 1986, besonders S. 95) und dessen sehr kurzer Dauer (bei ohnehin »gestauchtem Zeiterleben«) der Eindruck von schwer nachvollziehbarer Zeitgestaltung entsteht.

VI. Quellenverzeichnis

Literatur

- Adorno, Theodor W.: *Philosophie der neuen Musik*. Frankfurt am Main u. a. 1974 (Erstausgabe Tübingen 1949)
- Adorno, Theodor W.: *Ludwig van Beethoven: Sechs Bagatellen für Klavier, op. 126*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*. Bd. 18. Frankfurt am Main 1984, S. 189–192
- Appel, Bernhard R.: *Ein produktives Missverständnis: Robert Schumanns »Kinderszenen« op. 15 in der Kritik Ludwig Rellstabs*. In: *Die Musikforschung* 40 (1987), H. 2, S. 109–115
- Behne, Klaus-Ernst: *Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks*. Regensburg 1986 (= *Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft* Bd. 10)
- Behne, Klaus-Ernst: *Wie vergeht die Zeit?* In: *Musikwissenschaft als Kulturwissenschaft. Festschrift zum 65. Geburtstag von Hans-Peter Reinecke*. Hg. von Klaus-Ernst Behne, Ekkehard Jost, Eberhard Kötter und Helga de la Motte-Haber. Regensburg 1991 (= *Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft* Bd. 15), S. 145–156
- Benary, Peter: *Aspekte der Miniatur bei Schumann und Schönberg*. In: *Neue Züricher Zeitung* (1975), Nr. 38, S. 34 f.
- Benary, Peter: *Skizze – Entwurf – Fragment*. In: *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. Zweite, neubearbeitete Ausgabe. Sachteil 8. Hg. von Ludwig Finscher. Kassel u. a. 1998, Sp. 1506–1519
- Boetticher, Wolfgang: *Robert Schumann, Einführung in Persönlichkeit und Werk*. Berlin 1941
- Bracht, Hans-Joachim: *Schumanns »Papillons« und die Ästhetik der Frühromantik*. In: *Archiv für Musikwissenschaft* 50 (1993), H. 1, S. 71–84
- Brendel, Franz: *Robert Schumann ...* In: *Neue Zeitschrift für Musik* 22 (1845). S. 81–83 (2. Teil)
- Brinkmann, Reinhold/Rihm, Wolfgang: *Musik nachdenken, Reinhold Brinkmann und Wolfgang Rihm im Gespräch*. Regensburg 2001

- Dahlhaus, Carl: *Über den Zerfall des musikalischen Werkbegriffs*. In: Ders.: *Schönberg und andere. Gesammelte Aufsätze zur Neuen Musik*. Mainz u. a. 1978, S. 279–290
- Edler, Arnfried: *Aphoristik und Novellistik. Versuch über das Private in Schumanns Klaviermusik*. In: Ders.: *Musik zwischen Mythologie und Sozialgeschichte : ausgewählte Aufsätze aus den Jahren 1972 bis 2000*. Hg. von Wolfgang Horn und Günter Katzenberger. Augsburg 2003 (= *Publikationen der Hochschule für Musik und Theater Hannover* Bd. 13), S. 208–222 (Erstdruck in: *Musica privata. Die Rolle der Musik im privaten Leben. Festschrift Walter Salmen zum 65. Geburtstag*. Hg. von Monika Fink, Rainer Gstrein und Günter Mössmer. Innsbruck 1991, S. 201–214)
- Edler, Arnfried: *Gattungen der Musik für Tasteninstrumente. Teil 2: Von 1750 bis 1830*. Laaber 2003, S. 254–257 (= *Handbuch der musikalischen Gattungen* Bd. 7/2)
- Eigeldinger, Jean-Jacques: *Stephen Heller*. In: *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. Zweite, neubearbeitete Ausgabe. Personenteil 8. Hg. von Ludwig Finscher. Kassel u. a. 2002, Sp. 1246–1253
- Gerhard, Anselm: *Reflexionen über den Beginn in der Musik. Eine neue Deutung von Frédéric Chopins Préludes op. 28*. In: *Deutsche Musik im Wegekreuz zwischen Polen und Frankreich. Zum Problem musikalischer Wechselbeziehungen im 19. und 20. Jahrhundert*. Hg. von Christoph Helmut Mahling und Kristina Pfarr. Mainz 1996 (= *Mainzer Studien zur Musikwissenschaft* Bd. 34), S. 99–111
- Hoffmann, Kurt: *Vorwort zu Theodor Kirchners Ausgewählten Klavierwerken. Urtext*. Hg. von Kurt Hoffmann. München o. J. [1991], S. IV f.
- Jaspers, Karl: *Psychologie der Weltanschauungen*. Berlin u. a. ⁴1954 (Erstdruck 1919)
- Kleinen, Günter: *Die psychologische Wirklichkeit der Musik. Wahrnehmung und Deutung im Alltag*. Kassel 1994 (= *Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft* Bd. 21)
- Koch, Heinrich Christoph: *Versuch einer Anleitung zur Composition*. Bd. 2. Leipzig 1787
- Kunze, Stephan (Hg.): *Ludwig van Beethoven. Die Werke im Spiegel seiner Zeit*. Laaber 1987
- Kurth, Ernst: *Musikpsychologie*. Berlin 1931
- Lissa, Zofia: *Über das Spezifische der Musik*. Berlin 1957

- Liszt, Franz: *Aus den Annalen des Fortschritts. Konzert- und kammermusikalische Essays*. Hg. von Lina Ramann. Leipzig 1882 (= *Gesammelte Schriften* Bd. 4)
- Liszt, Franz: *Chopins Konzert*. In: Ders.: *Sämtliche Schriften 1*. Hg. von Rainer Kleinertz. Wiesbaden 2000, S. 391–395
- Nägeli, Hans Georg: *Die Liedkunst*. In: *Allgemeine musikalische Zeitung* 19 (1817), Sp. 391–395, 761–767 u. 777–782
- Quantz, Johann Joseph: *Versuch einer Anweisung, die Flute traversière zu spielen*. Berlin 1752
- Schlegel, Friedrich: *Athenäums-Fragmente*. In: Ders.: *Charakteristiken und Kritiken I*. Hg. von Hans Eichner. München u. a. 1967, S. 165–255
- Schnebel, Dieter: *Rückungen – Ver-rückungen*. In: *Musik-Konzepte, Sonderband Robert Schumann I*. Hg. von Heinz-Klaus Metzger und Rainer Riehn. München 1981, S. 4–89
- Schneider, Herbert: *Bagatelle*. In: *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. Zweite, neubearbeitete Ausgabe. Sachteil 1. Hg. von Ludwig Finscher. Kassel u. a. 1994, Sp. 1108–1111
- Schönberg, Arnold: *Vorwort zu Anton Weberns Bagatellen op. 9*. Philharmonia Partitur Nr. 420. Wien und London 1924, S. 2
- Schumann, Robert: *Briefe. Neue Folge*. Hg. von Friedrich Gustav Jansen. Leipzig ³1914 (Erstausgabe Leipzig 1886)
- Schumann, Robert: *Gesammelte Schriften über Musik und Musiker*. Bd. 1 und 2. Hg. von Martin Kreisig. Leipzig ⁵1914 (Erstausgabe Leipzig 1854)
- Schumann, Robert: *Tagebücher*. Bd. 1: 1827–1838. Hg. von Georg Eismann. Leipzig 1971
- Stockhausen, Karlheinz: *Momentform*. In: Ders.: *Texte zur elektronischen und instrumentalen Musik*. Bd. 1. Köln 1963, S. 189–210
- Stockhausen, Karlheinz: *»Momente« für Sopran, 4 Chorgruppen und 13 Instrumentalisten*. In: Ders.: *Texte zu eigenen Werken, zur Kunst Anderer, Aktuelles*. Bd. 2. Köln 1964, S. 130–134
- Türk, Daniel Gottlob: *Vorerinnerung*. In: *Handstücke für angehende Klavierspieler*. Leipzig und Halle 1792 [unpaginiert]
- van der Zanden, Jos: Beethovens »Bagatellen« op. 126: Bemerkungen zu ihrer Entstehung. In: *Die Musikforschung* 39 (1986), H. 1, S. 13–17

Arnfried Edler

Ein Brief Adolph Henselts an Robert Schumann

Zur Bedeutung der Kategorie des Verstehens in der Musik des 19. Jahrhunderts

In einem unveröffentlichten Brief an Robert Schumann schrieb Adolph Henselt 1845:

»Deine Pedalflügelstudien für deren Mittheilung ich Dir s[ehr] danke habe ich in 2 Perioden andächtig durchgesehen, D[u] wirst aber selbst sehr gut wissen, daß dies nicht hinreich[t,] um mitsprechen zu können. Meiner Individualität e[nt]spricht am meisten die 3^{te} auch die 1^{te} bis auf d[en] Schluß wo Du nochmal die 7^l auf C nimmst. Auch die 2^{te} und 4^{te} sind äusserst interessant indes hier wären Bücher zu schreiben nicht Briefe; wie gesagt ich bin noch ganz Kind im Aufnehmen dieses Werks. Das Verstehen wäre um Vieles erleichtert, wen Du wenigstens die Ober Zeile in 2 Systemen gegeben hättest, u. ich denke Du willst ge[wiß] in diesem Werk nicht blos gehört sondern nehmlich auch verstanden sein. Über den [Effect ?] kann ich gar nicht genügend urtheilen, weil ich es noch nicht à 3 oder 4 mains gehört: es müssen reizende Eindrücke vorhanden sein. Leider hab ich den Pedalflügel den ich vor 3 Jahren hatte nicht mehr, u. ... so fordert die Ausführung dieses Werkes ein wahrhaftes Studium; dazu habe ich die Zeit nicht« (Brief von Adolph und Rosalie Henselt an Robert Schumann vom 10.12.1845)

Das Dokument belegt auf eine selten eindeutige Weise die Umstände, unter denen man sich im 19. Jahrhundert unter Musikern gegenseitig mit neu entstandener Musik vertraut machte. Zugleich aber wird deutlich, dass es dabei nicht nur um das adäquate Erfassen der Musik als Gegenstand ging, sondern dass das gegenseitige Zusenden von frisch komponierter Musik eine Form der persönlichen Kommunikation darstellte: Die Formulierung »Du willst [...] verstanden sein« besagt, dass hinter der Musik eine Persönlichkeit vorausgesetzt wurde, die sich auf diese Weise ausdrückte, und dass der Sinn des Umgangs mit der Musik allein darin gesehen wurde, zu diesem persönlichen Ausdruck vorzudringen.

Daraus ergibt sich, dass eine adäquate Reaktion unmöglich aus purer Zustimmung oder Ablehnung bestehen kann, wiewohl bereits hierbei beträchtliche Differenzen im Grad der Intensität zu beobachten sind, die durch unterschiedliche Hörweisen bedingt werden (Behne 1997, S. 149). Aber auch in einem begründeten Werturteil, das auf kompositionstechnischen und/oder ausdrucksästhetischen Argumenten beruht (Edler 2003, S. 354 f.), besteht letztlich nicht das Ziel der Auseinandersetzung mit einem musikalischen Werk.

Ausschlaggebend als gewissermaßen letzte Instanz erscheint vielmehr die intersubjektive Korrespondenz: Angelpunkt ist die Frage, was »meiner Individualität entspricht« und wie diese »meine« Individualität mittels der Musik den Weg zur anderen des »Du« findet. Allein die zweimalige Verwendung der Vokabel »verstehen« – in den grammatischen Formen des Gerundiums und des zweiten Partizips auf engem Raum und als einziges Wort im Zusammenhang der Passage unterstrichen – weist darauf hin, dass mit ihr eine Kategorie bezeichnet ist, welcher der Verfasser des Briefes ein entscheidendes Gewicht beimaß. Die Formulierung setzt einen Gegensatz von ›Hören‹ und ›Verstehen‹ stillschweigend voraus, wobei durch das »nicht bloß [...] sondern« klar herausgestellt ist, dass das Verstehen gegenüber dem Hören als höherwertige – Leistung zu bewerten ist, wobei er zugleich quasi selbstverständlich impliziert, dass das Verstehen als das einzig legitime Ziel der Beschäftigung mit Musik anzusehen ist. Zugespitzt formuliert heißt dies: Das neu entstandene musikalische Werk ist nicht ein Objekt, auf das die Bemühungen um Verstehen um seiner selbst willen gerichtet sind, sondern es eröffnet als Medium der Ausdruckskundgebung, einen – wenn nicht sogar *den* Zugang zur Persönlichkeit. Dabei steht die Vorstellung im Hintergrund, dass die Persönlichkeit nicht statisch zu sehen ist, sondern sich in einem fortlaufenden Entwicklungsprozess befindet. Insofern bezeichnet das neue Werk einen bestimmten Punkt dieses Prozesses, der als in die Zukunft hinein offen vorzustellen ist. Die um Verstehen bemühte Persönlichkeit ihrerseits wiederum muss in ihrem eigenen Entwicklungsprozess in einer Phase sich befinden, die derjenigen des Gegenübers in gewissem Umfang korrespondiert.

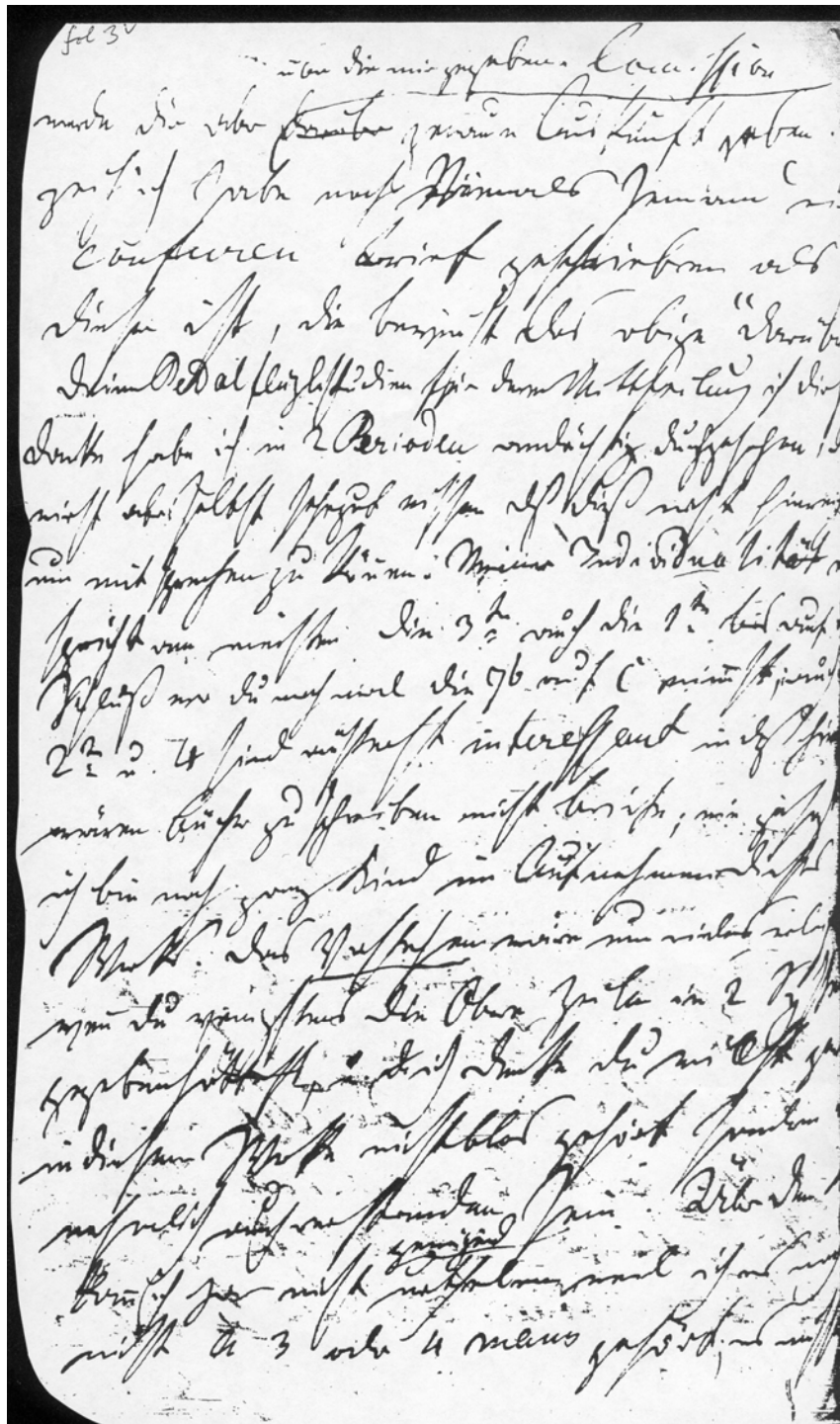


Abb. 1: Faksimile eines Ausschnittes aus dem Brief von Adolph und Rosalie Henselt an Robert Schumann vom 10.12.1845. Corr. Bd. 18 Nr. 3191 [fol. 3v]

Wenn also Henselt – einer der renommiertesten Pianisten seiner Zeit und dem Ehepaar Schumann persönlich wie künstlerisch seit Jahren aufs engste verbunden – schreibt, er sei »noch ganz Kind im Aufnehmen dieses Werks«, dann mag diese Formulierung vordergründig als übertriebene Bescheidenheit, ja Demutsgeste wirken. Im Kontext der beschriebenen Auffassung des Musikverstehens jedoch bedeutet diese Aussage, dass er eben jene entwicklungsmäßigen Voraussetzungen seiner eigenen Persönlichkeit zum Zeitpunkt der Bemühung als noch nicht gegeben ansah, die die erstrebte Korrespondenz der Subjekte hätte Realität gewinnen lassen können.

Das Verstehensproblem bewegte Henselt so sehr, dass er eine Entschuldigung für notwendig hielt: »Verzeih', ich habe noch <N>iemals Jemand einen so confusen Brief geschrieben«

Diese »Konfusion« hängt allerdings auch mit der spezifischen Situation der beiderseitigen Beziehungen und mit der Beschaffenheit der Musik zusammen, um die es hier geht. Die *Studien für den Pedalflügel* op. 56 war das erste von drei Opera in einem Stil, der Schumann bis dahin zwar nicht völlig fremd gewesen war, dem er sich jedoch noch nie zuvor mit solcher Ausdauer und Ausschließlichkeit zugewandt hatte. Sie signalisierten einen grundlegenden kompositorischen Neubeginn, der eine fundamentale Kritik der bisherigen Schaffensweise implizierte. Es ging nun darum, vom »subjektiven Clavier« loszukommen und »alles im Kopf zu erfinden und auszuarbeiten« (Schumann 1846/1987, S. 402); das heißt Schumann entwickelte für sich eine völlig veränderte kompositorische Schaffensweise, die auf veränderte Anforderungen und gesellschaftliche Ansprüche reagierte. Die Gründe liegen einmal in der als notwendig erachteten Professionalisierung der kompositorischen Produktion, zum anderen in einem bewussten Streben nach musikalischer »Reinheit«, einer für Schumann in dieser Zeit immer wichtiger werdenden ästhetisch-moralischen Kategorie, die aber in enger Verbindung steht zu dem in dieser Zeit rasant wachsenden historisch-kritischen Bewusstsein und der sich verändernden Einstellung zur musikalischen und gesamtulturellen Überlieferung. Sie hatte bei den Komponisten – ebenso wie bei Dichtern und Malern – eine enorme Zunahme von auf ihre Kreativität gerichteten Skrupeln zur Folge. – Zum anderen reagierte

Schumann mit der Hinwendung zum Pedalflügel auf die technologische Dynamik der Epoche, von der die Musik wie auch die übrigen Künste stärkstens betroffen waren. Bereits am Ende seiner ersten ›Klavierperiode‹ hatte Schumann den Pedalflügel als eine im Sinn der »immer fortschreitenden Mechanik des Klavierspiels« überfällige Entwicklungsstufe angesehen (Schumann 1854/⁵1914, S. 385). Er versprach sich von ihr bedeutende Erweiterungen des klavieristischen Potenzials.

Und schließlich blieb das neuartige künstlerische und gesellschaftliche Wirken von Felix Mendelssohn Bartholdy nicht ohne nachhaltigen Eindruck auf Schumann. Mendelssohn, der trotz seiner geringen Orchestererfahrung nicht nur ein äußerst innovativer Dirigent, sondern auch ein ausgezeichnete Organist und Bach-Interpret war, benutzte seine bedeutende Stellung in Leipzig dazu, das historische Wissen um Johann Sebastian Bach zu erweitern und gleichzeitig zu popularisieren (Edler 2004, S. 284 f.). Sein Einfluss auf Schumann, der mit ihm 1837 »täglich zum Mittagstisch« ging (Brief von Schumann an Anton W. F. von Zuccalmaglio vom 31.01.1837) und ihn als Künstler bewunderte wie keinen anderen Zeitgenossen, war beträchtlich: Mit großer Anteilnahme verfolgte er Mendelssohns musikpolitische und -organisatorische Initiativen, zum einen eine Bach-Gesamtausgabe in Gang zu bringen und zum anderen vor Bachs langjähriger Wirkungsstätte, der Thomaskirche, ein Denkmal zu errichten. Im Zusammenhang mit diesem Engagement für Bach stehen auch Mendelssohns eben in diesem Jahr veröffentlichten *Sechs Präludien und Fugen* für Klavier op. 35, aus denen er Schumann persönlich vorspielte. In einer Rezension meinte dieser, nachdem er geglaubt habe, man könne in der eigenen Zeit keine Fugen mehr schreiben, habe ihn Mendelssohn mit diesem Werk eines Besseren belehrt.

Schumanns drei zwischen März und Oktober des Jahres 1845 entstandene Opera 56, 58 (*Skizzen für den Pedalflügel*) und 60 (*Sechs Fugen über den Namen BACH für Orgel oder Pianoforte mit Pedal*) waren mit hin nicht bloß Novitäten wie andere auch. Vielmehr sollten sie die Grundlage für ein neuartiges klavieristisches Repertoire bilden, welches das Pedalspiel einbezog; zugleich sollte die schon von Mendelssohn relativierte Abgrenzung zwischen Saitenklavier- und Orgelmusik weiter

abgebaut werden. Die Hinwendung zum Pedalflügel war in einer allgemeinen Tendenz der Zeit begründet, die auf eine Veränderung des musikalischen Empfindens reagierte und auf die Ausweitung der Klangregionen sowie auf die stärkere Betonung der tiefen Lagen abzielt (Edler 1989, S. 39–45 und Edler 2002, S. 88–106). Die zweifache Motivation durch historischen Rückbezug auf Bach und durch das Bestreben der Erweiterung der Klang- und Differenzierungsmöglichkeiten des Klaviersatzes, aus der heraus die Kompositionen entstanden, beschrieb Clara Schumann sehr klar in einer Tagebuchnotiz:

»Der Zweck war uns hauptsächlich, für das Orgelspiel zu üben. Robert fand aber bald ein höheres Interesse für das Instrument und komponierte einige Skizzen und Studien für den Pedalflügel, die gewiß großen Anklang als etwas Neues finden werden.« (zit. nach Litzmann 1905/1971, S. 132)

Die Verstehensbarrieren, die sich für Henselt auftaten, waren mithin in der Materie begründet. Er machte sie an einem technischen Detail fest: der Notation auf drei Systemen. Sie galt zu dieser Zeit als Kennzeichen des Orgelmäßigen, obwohl sie erst seit Beginn des 19. Jahrhunderts durchgängig in dieser Funktion verwendet und beispielsweise im 18. Jahrhundert noch von einflussreichen Musiktheoretikern abgelehnt wurde (vgl. Mattheson 1739/1954 sowie Riedel 1960/1990, S. 37). Für die Klaviermusik war sie völlig ungebräuchlich und stellte für deren Verbreitung zweifellos eine Barriere dar. Schon mit seinen eigenen Verlegern versuchte Schumann daher, über Arrangements für das ›Normalklavier‹ zu verhandeln; diese Bemühungen scheiterten jedoch wegen allzu geringer Verkaufsaussichten. Bis in ihr hohes Alter hat später Clara Schumann versucht, durch zweihändige Arrangements die Verbreitung zu fördern – mit mäßigem Erfolg. Henselt zielte nun gerade in die Gegenrichtung: Er schlug vor, die Oberstimme auf zwei Systemen zu notieren, das heißt durch eine partiturmäßige, dem Streichquartett angenäherte Notation das Ziel des »Verstehens« zu fördern. Dies wäre eine für das 19. Jahrhundert gänzlich ungewöhnliche, den ›Klavierpartituren‹ des 17. Jahrhunderts angenäherte Notationsweise, die den Lesecharakter der Musik auffällig in den Vordergrund gestellt

und die Sonderstellung dieser Kompositionen weitaus stärker in den Vordergrund gerückt hätte als es Schumann beabsichtigte.

Man ginge allerdings fehl, aus der höchst spezifischen Motivation und Zielsetzung zu schließen, es handle sich um eine Außenseiterposition, die für den musikalischen Mainstream der Zeit wenig bedeute. Das Gegenteil ist der Fall: Aus Mendelssohns und Schumanns Rekurs auf Bach und aus der Neubewertung des kontrapunktischen Denkens und den daraus erwachsenden kreativen Skrupeln entstand in relativ kurzer Zeit eine regelrechte mentale Veränderung bei Komponisten und Publikum, bei professionellen wie bei nicht professionellen Musikern. Das ›Studieren‹ von Musik als Bemühung um ›Verstehen‹ erwies sich immer mehr als unabdingbare Voraussetzung dafür, ein künstlerisch-produktives wie auch ein rezeptives Niveau zu erreichen, das dem alles beherrschenden Fortschrittsdenken genügte und den Umgang mit Musik und Kunst im Rahmen der Gesamtkultur legitimierte.

Quellenverzeichnis

Literatur

- Behne, Klaus Ernst: *The Development Of »Musikerleben« In Adolescence: How And Why Young People Listen To Music*. In: *Perception And Cognition Of Music*. Hg. von Irène Deliège und John Sloboda. East Sussex 1997
- Edler, Arnfried: »Kompositionen mit neuen Aussichten« – Aspekte zu Schumanns Werken für Pedalflügel. In: *Schumann-Studien 2*. Zwickau 1989, S. 39–45
- Edler, Arnfried: *Schumann und die Situation der Orgelmusik im mittleren 19. Jahrhundert*. In: *The Interpretation Of Romantic And Late Romantic Organ And Piano Music. Problems – Perspectives – Prognoses*. Stockholm 3.–12.09.1998. Hg. von Erik Kjellberg, Erik Lundkvist und Jan Roström. Uppsala 2002 (= *Musikvetenskapliga serien*, Uppsala, 1102–6960; 51), S. 88–106
- Edler, Arnfried: *Wilhelm Langhans und der Begriff des musikalischen Urteils. Ein musikpädagogisches Kapitel aus den Gründerjahren des Zweiten deutschen Reichs (1995)*. In: Ders.: *Musik zwischen Mythologie und Sozialgeschichte*. Hg. von Wolfgang Horn und Günter Katzenberger. Augsburg 2003, S. 352–366
- Edler, Arnfried: *Gattungen der Musik für Tasteninstrumente Teil 3: Von 1830 bis zur Gegenwart*. Unter Mitarbeit von Siegfried Mauser. Laaber 2004
- Henselt, Adolph und Rosalie: *Brief an Robert Schumann vom 10.12.1845*. Corr. Bd. 18 Nr. 3191 [fol. 3^v]
- Litzmann, Berthold: *Clara Schumann. Ein Künstlerleben*. Bd. 2 (1905). Reprint der 7. Auflage 1925. Hildesheim 1971
- Mattheson, Johann: *Der Vollkommene Capellmeister: das ist Gründliche Anzeige aller derjenigen Sachen, die einer wissen, können, und vollkommen innehaben muß, der einer Capelle mit Ehren und Nutzen vorstehen will / zum Versuch entworffen*. Faksimile Nachdruck der Ausgabe Hamburg 1739. Hg. von Margarete Reimann. Kassel 1954
- Riedel, Friedrich Wilhelm: *Quellenkundliche Beiträge zur Geschichte der Musik für Tasteninstrumente in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts (vornehmlich in Deutschland)*. München und Salzburg ²1990 (Erstausgabe: Kassel 1960)

Schumann, Robert: *Tagebuch 18/1846*. In: *Tagebücher Bd. II/1836–1854*. Hg. von Gerd Nauhaus. Leipzig 1987, S. 397–402

Schumann, Robert: *Rezension über die Klavierkonzerte op. 93 von Moscheles und op. 40 von Mendelssohn*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften über Musik und Musiker, Bd. I*. Hg. von Martin Kreisig. Leipzig ⁵1914 (Erstausgabe Leipzig 1854), S. 385–388

Schumann, Robert: *Brief an Anton W. F. von Zuccalmaglio vom 31.01.1837*. In: Ders.: *Briefe. Neue Folge*. Hg. von Friedrich Gustav Jansen. Leipzig ³1914 (Erstausgabe Leipzig 1886), S. 84 f.

Günter Kleinen

Natur der Musik oder musikalische Mentalität?

Wie es zur weltweiten Geltung der musikalischen ›Klassik‹ kommen konnte

Im Folgenden möchte ich mich mit einer eher allgemeinen Frage auseinander setzen: Lässt sich die vermeintliche Natur der Musik in einem historischen oder sozialpsychologischen Konzept der musikalischen Mentalität aufheben? Daran schließt sich die Frage an: Kann dieses Konzept beispielhaft erklären, weshalb es zu einer weltweiten Rezeption und Hochwertung des Wiener klassischen Stiles gekommen ist? Dabei versteht es sich in Zeiten des Postkolonialismus und der auch kulturellen Globalisierung von selbst, dass jegliche Interpretation im Sinne eines unreflektierten Eurozentrismus ein gravierendes Missverständnis wäre. Weltweit ist von einer Gleichrangigkeit der Kulturen auszugehen, die sich auch im Hinblick auf musikalische Strukturen und Kompositionsprinzipien begründen lässt (vgl. Kleinen 2003).

1. Natur der Musik oder die Universalienfrage

Die Thematik ›Natur der Musik‹ hat zu tun mit der Universalienfrage: Gibt es allgemein gültige Elemente über alle Kulturen und historische Entwicklungen hinweg, die von allen Menschen gleich empfunden und verstanden werden?

Aus unvermuteter Richtung stoße ich auf den Naturbegriff. Denn bei dem Versuch, musikalische ›Selbstverständlichkeiten‹ ins Englische zu übersetzen, begegnet das Wort *nature*. Was selbstverständlich ist, ist *natural*, ›natürlich‹. Als umfassenderes gedankliches Konstrukt, das hinter dieser Natur steht, wird weiter unten ein Konzept musikalischer Mentalität skizziert.

II. Diskussion der sechziger Jahre

An der Reflexion über die Natur der Musik der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts wirkten Historiker, Systematiker und Ethnologen mit. Sie alle beteiligten sich nicht nur am Ringen über eine mehr oder weniger abstrakte Frage, sondern sie versuchten eine begründete, abgesicherte Position in der Auseinandersetzung der Musikwissenschaften mit der musikalischen Moderne zu gewinnen. Widerspruch diese nicht im Kern der Natur der Musik, sodass man zu Recht von einer »Unnatur heutiger Musik« sprechen konnte? Walter Wiora (1962a) brachte die Problematik mit diesen Worten auf den Punkt (vgl. auch Wiora 1962b, S. 7–81). Im Band 10 der *Musikalischen Zeitfragen* ist diese Diskussion dokumentiert. Carl Dahlhaus (1962) setzt die Natur der Musik historisch mit der Entstehung und Entwicklung der musikalischen Konsonanz in Zusammenhang. Er wird sekundiert von Ludwig Finscher (1962), der die tonalen Ordnungen am Beginn der Neuzeit untersucht hat. Hans-Heinz Draeger (1962) sucht nach einer Verbindlichkeit der mathematischen Intervall-Definition. Fritz Winckel (1962) stellt organische und anorganische Musik gegenüber. Paul Collaer (1962) bemüht sich um die physiologische Basis der Musik. Gerhard Albersheim (1962) vergleicht das Raumerlebnis in tonaler und atonaler Musik und stellt einen künstlichen oder unnatürlichen Charakter der atonalen Musik fest, die letzten Endes eine »Denaturierung unserer Hörweise«, eine »Entmusikalisierung« und eine »Dehumanisierung« bewirke. Der Verzicht auf die tonale Basis der Musik und somit auf Ordnung und Harmonie komme dem »Verlust der Mitte« gleich, wie ihn Hans Sedlmayr (1948) für die Bildende Kunst bereits früher diagnostiziert hatte.

Interessant ist, dass damals Hans-Peter Reinecke (1962) dem gegenüber auf die Eigengesetzlichkeiten des musikalischen Hörens und die Grenzen der naturwissenschaftlichen Akustik hingewiesen hat. Er wurde nicht müde, an dem epochalen Werk *Die Lehre von den Tonempfindungen* des Hermann von Helmholtz (1863) den Titelzusatz *als physiologische Grundlage für die Theorie der Musik* zu kritisieren. Eine allgemein verbindliche, Kulturen übergreifende Theorie der Musik lässt sich auf dieser Basis nicht formulieren.

Die Universalienfrage erinnert mich an Diskussionen aus den sechziger Jahren an der *Universität Hamburg* im Doktorandenkolloquium bei Reinecke. Damals, in unserer gemeinsamen Studienzeit, sprach dieser von einem System von Selbstverständlichkeiten, das sozusagen die Basis einer jeden Musikkultur bilde und durch das sich die verschiedenen Kulturen auch voneinander absetzten. Am ehesten spürbar sei dies im spezifischen Kolorit, das in erster Linie mit dem Instrumentarium, aber auch mit dem Tonsystem, der typischen Melodik, der Art zu singen, den gebräuchlichen Rhythmen, Harmonien und so weiter zusammenhänge.

»Das Universelle, das alle Vielfalt der Musik umfasst, [ist] nicht mit den zeitbedingten Elementarbegriffen des musikalischen Hörens identisch [...] Denn die musikalischen Elemente sind – wie die Musik insgesamt – an wechselnde Wertmaßstäbe, Bewusstseinslagen und logische Zusammenhänge gebunden; das zeigt die Musikgeschichte« (Reinecke 1962, S. 43 f.).

III. Erklärungsversuche

Die Historische Musikwissenschaft stellt die Geschichte der europäischen Kunstmusik vom Mittelalter bis in die Gegenwart als einen mehr oder weniger eindimensionalen Traditionszusammenhang und zudem als eine Entwicklung im Darwinschen Sinne dar. Jede neue Stilentwicklung wächst über die zurückliegenden Stadien oder Epochen hinaus, steigert die dort erprobten Mittel und überführt sie in ein neues Stadium. Selbst wenn man die Musikgeschichtsschreibung um Aspekte regionaler Differenzierung anreichert und wenn man den Eurozentrismus zurücknimmt, der darin liegt, dass die europäischen Stilentwicklungen als einzigartig bewertet werden, so fehlt es an befriedigenden Erklärungen für die ›Höhe‹, sprich ›Weltgeltung‹ der klassischen Musik. Sollten dafür ein (unbegründeter) Fortschrittsglaube hinreichen oder gar die Genialität (bzw. singuläre Begabung) einzelner Komponisten, obwohl der Geniekult doch längst als Mythos des 19. Jahrhunderts entlarvt worden ist?

Oder sind es schlicht strukturelle Merkmale, aus denen sich die herausragende Qualität der klassischen Musik begründen lässt? Begrün-

dungen könnten in der Differenziertheit der musikalischen Strukturen, der Einmaligkeit musikalischer Erfindungen, der Höhe handwerklicher Kunst und so weiter abgeleitet werden. Musiktheorie und Musikanalyse liefern das methodische Rüstzeug für derlei Analysen. In den angelsächsischen Ländern wird hierzu die methodisch bestens ausgearbeitete Schenker-*analysis* bemüht. Aber auch *Beyond The Schenkerism* (Narmour 1977) liegt dem der Geniekult zugrunde, der Musikgeschichte auf Heroengeschichte reduziert und die darauf gründende Musikgeschichtsschreibung begründeter Kritik aussetzt.

Eine weitere Erklärung kommt von Seiten der ethnologischen oder Volksmusikforschung. Ethnische Musik wird als eine von mehreren Quellen der Kunstmusik aufgefasst. Ist dabei die Nähe zum Volkstümlichen ein Definitionsmerkmal des ›Klassischen‹?

Auch Musikhistoriker beziehen einen Teil ihrer Argumentation aus der Nähe der Wiener Klassik zur regionalen Volksmusik ihrer Zeit. Für Wolfgang Amadeus Mozart, Joseph Haydn und Ludwig van Beethoven, aber auch für deren Zeitgenossen, ist ein volkstümlicher ›Erzählton‹ in Liedern nachweisbar (vgl. für Haydn z. B. Bockholdt 1989); Volksliedmelodien und volksliedhafte Erfindungen werden ganz selbstverständlich als thematisches Material in Streichquartetten, Sonaten, Variationenwerken, Sinfonien und nicht zuletzt in Opern verwendet. Volkslieder, Kontratänze, Deutsche Tänze und Ländler werden nicht nur als thematische Materialien einbezogen, sondern sie liefern allgemeine Modelle oder auch strukturelle Vorgaben für den Wiener klassischen Stil (vgl. hierzu Schutte 1970, Hoerbürger 1976, Witzmann 1976 u. a.). Allerdings erweist sich bei näherem Zusehen, dass im Zugriff durch jeden der Wiener ›Klassiker‹ das Schlichte, Eingängig-Anrührende, Ur-tümliche unversehens in eine hoch artifizielle Struktur eingebunden wird. Das ließe sich in der Kammermusik beispielhaft zeigen an Haydns *Kaiserquartett* (Hauptthema des 1. Satzes im Kontrast zu einer Volksmelodie mit charakteristischer Dudelsack-Begleitung in demselben Satz), an Mozarts *Divertimento* KV 595 (3. Satz *Allegro*, Variationenfolge über das Kinderlied *Wer will fleißige Handwerker sehn, der muss zu uns Kindern geh'n*) oder am zweiten Satz von Beethovens *Streichquartett* op. 59 Nr. 3 *Andante con moto quasi Allegretto*. Das The-

ma des Letzteren ist nach Art einer russischen Ballade (offenbar neu) erfunden (vgl. Hübsch 1983). Zu den neuen Stileigenschaften der *Rasumowsky-Quartette*, wie sie Ludwig Finscher (1974) dargelegt hat, trifft hier insbesondere der Aspekt zu, dass die vertrauten klassischen Thementypen durch eine schweifend-kantabile Melodie ersetzt werden und die klassische thematische Arbeit durch Techniken der variativen und fortspinnenden Entwicklung und der linearen Stimmführung ersetzt wird (vgl. auch Richter 2001, S. 117).

Der nähere Blick auf die Musik belegt, dass gängige Vorstellungen unzulässig simplifizieren. Dass eine schlichte, sangbare Melodik in den Vordergrund tritt, die regelmäßige periodische Gliederung in zwei-, vier- und achttaktige Einheiten, die Konzentration auf die harmonischen Funktionen von Tonika und Dominante und die Kontrastierung nach Dur und Moll – all dies bezeichnet die musikalisch strukturelle Seite der allgemeinen Tendenz zur Vereinfachung der Formen und Stilmittel, wie sie Friedrich Blume 1958 in seinem Beitrag über *Klassik* in der Musik-Enzyklopädie *Die Musik in Geschichte und Gegenwart* als Kennzeichen der klassischen Epoche herausgestellt hat. Diese Art der Betrachtung greift aber fehl und hebt Strukturmerkmale hervor, die zwar spürbar und wirksam sind (wir werden darauf noch zurückkommen); sie würdigen aber die besondere kompositorische und stilistische Leistung überhaupt nicht.

In der Volksmusik der Alpenländer sind folgende Stilmittel nachweisbar: symmetrische Bauweise, akkordisch konzipierte Melodik, Bipolarität von Tonika und Dominante und bestimmte Formen der Mehrstimmigkeit. Als Alpenländer werden in dieser Diskussion Österreich, die Schweiz und Bayern aufgefasst. Was aber ist mit dem Einfluss des tschechischen Volksliedes (die böhmischen Musiker am Hof zu Mannheim!) auf die Wiener Klassik – hierzu wird in der Darstellung der Musikgeschichte Österreichs schlicht konstatiert: »Fest steht heute so viel, dass alle derartigen Versuche (mehr noch als die einer Festlegung nationaler Musikidiome...) bislang als gescheitert anzusehen sind« (Flotzinger/Gruber 1979, S. 96). Dem gegenüber gelte als erwiesen, dass sich als Stilmerkmal der ›neue Ton‹ Italiens europaweit durchgesetzt habe.

Peter Schleuning (1998, S. 141) fügt dem eine moralisierende Erklärung hinzu:

»Allgemein wurde die Orientierung an der Volksmelodik zentrales Wirkungselement der Kunstmusik seit den 1770er Jahren, damit auch der gesamten ›Wiener Klassik‹. Dies gilt auch für einen neu aufblühenden Kompositionsweig, der uns bekannt ist von Mozarts Lied *Komm, lieber Mai, und mache* (1791, Text von Christian Adolf Overbeck) oder dem Klassiker dieser Art, *Der Mond ist aufgegangen*, mit Text von Matthias Claudius und Melodie von Johann Abraham Peter Schulz (1790): Es sind neu hergestellte Lieder im alten Kostüm, durchwoben von jener einfachen Unschuld, die angeblich aus dem alten deutschen Volkslied strömt, stets mit dem Ziel, den Mühen und Zwängen des Alltags Frieden und Genügsamkeit vergangener und angeblich noch lebendiger moralischer Integrität und frommer Dankbarkeit vorzuspiegeln, vor allem aber Kindern mit milder Hand den Weg auf die rechte Bahn zu weisen.«

Haydn, Mozart und Beethoven, auch Franz Schubert und Robert Schumann haben die Frage, ob die Volksmusik vom Volke komme oder ob sie für das Volk komponiert werde, eher zugunsten der letzteren Antwort entschieden; diesbezüglich unterschieden sie sich kaum von Johann Wolfgang Goethe, Johann Gottfried Herder, Wilhelm von Zuccalmaglio und anderen. Gleichwohl haben sie sich, wie auch die Nachfahren des Dreigestirnes bis zu Johannes Brahms und Gustav Mahler, Arnold Schönberg und Alban Berg, Dimitri Schostakowitsch und so weiter, immer wieder der volksmusikalischen Wurzeln ihrer Kunst vergewissert.

IV. Sozialgeschichtliche und soziologische Argumentation

In der Diskussion stellt sich heraus, dass musikalisch strukturelle Analysen ungeeignet sind, um die Verbreitung und überregionale Geltung des Wiener klassischen Stiles zu erklären. Stattdessen wird eine sozialgeschichtliche Argumentation aufgegriffen, nach der die gesellschaftlichen Institutionen von zentraler Bedeutung für die weitere Verbreitung und Entwicklung eines Stiles sind. Es sind dies neben den Orchestern und Musiktheatern in den fürstlichen Metropolen (an erster Stelle Wien und Mannheim) die Adelskapellen und nachfolgend die vom Bürgertum getragenen Musikvereine in den Städten (s. Flotzinger/Gruber 1979).

Auch die empirische Musiksoziologie liefert etwa in Studien zum Konzertpublikum, zu Häufigkeitsverteilungen in der Distribution der Musik über die technischen Medien oder aus Befragungen zum musikalischen Geschmack, zu Vorlieben in Abhängigkeit von soziographischen Variablen und so weiter eine weitere Dimension. Aber sollte etwa ein Plebiszit über die Höhe der Kunst entscheiden können? Die philosophische Ästhetik wird dies vehement verneinen. Jedoch ist ein soziologisches Argument stichhaltig: Im ausgehenden 18. und im Verlauf des 19. Jahrhunderts wird neben dem Adel das aufstrebende Bürgertum zum Träger der Musikkultur. Mit den Berufsorchestern, den Opernbühnen, den Chor- und Orchestervereinigungen, den Musikfesten, der Organisation von Konzerten, dem organisierten Laienmusizieren, den Konservatorien und Musikakademien, dem Schulgesangunterricht und so weiter schafft es die grundlegenden gesellschaftlichen Institutionen, durch die sich das ja weltweit einmalige Musikleben im Zentrum Europas entfalten kann (s. dazu mehrere Beiträge bei Kocka 1995). Als vollständige Erklärung, weshalb die Wiener Klassik eine derartige Geltung erringen konnte, reichen alle diese Erklärungsversuche nicht aus, solange nicht auch welt- und machtpolitische Aspekte berücksichtigt werden.

Zudem gibt es Kritik am Beethovenkult von Seiten der *Cultural Studies*. Denn von den Kulturwissenschaften wird die Hochwertung der Wiener Klassiker Haydn, Mozart und Beethoven als Kult, der letzten Endes gesellschaftlich verursacht ist, einer heftigen, durchaus berechtigten Kritik unterzogen (vgl. Cook 1998). Solche Kritik erweist sich als legitim vor allem im Blick auf aktuelle Entwicklungen, die im Publikumsverhalten als erdrutschartige Verschiebungen in Richtung auf die Pop- und Rockmusik zu beobachten sind (vgl. die Erörterung bei Brinkmann/Rihm 2001).

Aus Sicht der Cultural Studies wird das Konzept der musikalischen Begabung als essentialistischer Begriff gesehen, der innerhalb der herrschenden (?) Kultur als natürlich empfunden wird. Jan Hemming (2004, S. 50) weist darauf hin,

»[...] dass die traditionelle Musikauffassung und der traditionelle Begabungsbegriff sich gegenseitig in ihrem kulturellen Wertesystem bestätigen. So wie die

westlich-abendländische, tonale Musik als *natürlich* empfunden wird, erscheint auch Begabung als naturgegebene Anlage für eben diese Musik.«

Für die populäre Musik verschieben sich freilich die für die Natur der Musik relevanten Parameter (s. weiter unten).

V. Musikalische Mentalität statt vermeintlicher Natur der Musik

Ich nähere mich einem weiter gefassten Konstrukt der Natur der Musik auf einem Umweg, nämlich von der Seite der Interkulturalität. Im Dialog mit chinesischen Kollegen wird die Frage aufgeworfen, was eigentlich an der westlichen Kunstmusik, der europäischen Klassik, so herausragend ist, dass sie Weltgeltung erringen konnte. Die Antworten, die von den verschiedenen Disziplinen dazu gegeben werden, bleiben, wie wir gesehen haben, allesamt unbefriedigend, weil lediglich Aspekte zur Sprache kommen, die am Kern der Sache vorbeigehen oder für die Argumentation alles andere als erschöpfend sind.

Eine immer wieder von chinesischen Kollegen aufgeworfene Frage führte mich auf die Dringlichkeit, weiter zu suchen. Sie stellten die Frage: »In unserem Land haben wir 56 ethnische Minoritäten, wie viele habt ihr in Europa?« Da fühlte ich mich einigermaßen verlegen, weil ich händeringend in den deutschsprachigen Ländern nach irgendwie abzählbaren, regional und ethnisch eindeutig identifizierbaren Volksmusiken Ausschau hielt und nicht fündig wurde. Lediglich in den vierziger Jahren des 20. Jahrhunderts wurden in Deutschland Volksmusiken nach Regionen und ethnischen Gruppierungen (nach ›Gauen‹ und ›Stämmen‹) klassifiziert und dargestellt. Die Inanspruchnahme der Volksmusik für ›völkisches‹ Gedankengut durch den Nationalsozialismus hat diesbezüglich zu einem defizitären Forschungsstand geführt, der historisch erklärbar und immer noch spürbar ist. Andererseits führt diese Situation auf die nahe liegende Erkenntnis, dass die mitteleuropäischen Volksmusiken letztlich in die Kunstmusik der Wiener Klassik Eingang gefunden haben, von ihr sozusagen aufgesogen wurden.

Wie aber ging dieses Aufsaugen vor sich? Zur Erklärung möchte ich das Konstrukt einer musikalischen Mentalität in die Diskussion einfüh-

ren, das bislang in der musikwissenschaftlichen Diskussion nicht begegnet. Es ist sowohl sozial- als auch individualpsychologisch, nicht zuletzt aber auch tiefenpsychologisch zu erklären.

VI. Mentalität als historisches und psychologisches Konzept

Üblicherweise zieht die Musikwissenschaft Verbindungslinien zwischen Kompositionen und Komponisten in direkter historischer Abfolge und zeigt Zusammenhänge der Kompositionstechniken und stilistischer Merkmale auf. Aber für meine Analyse ist es wesentlich, sich auf das Niveau der Mentalitäten zu begeben. Dort existiert ein System musikalischer Selbstverständlichkeiten oder Stereotype, die von den Mitgliedern der sozialen Gruppen in ihrer Zeit und Region als nahezu gleichartig wahrgenommen und empfunden werden. Zur musikalischen Mentalität rechnen ein spezifisches Kolorit (aufgrund der gebräuchlichen Instrumente), bestimmte, häufig verwendete und typische melodische Linien, charakteristische Rhythmen (beispielsweise mit Tanzcharakter), grundlegende harmonische Schritte, Periodizität und Symmetrien oder Asymmetrien im Formablauf und so weiter. Man könnte sie insgesamt als Stereotypen, ja sogar als ›Archetypen‹ auffassen.

Bekanntlich ist Archetyp ein tiefenpsychologischer Terminus. Archetypen sind eingelagert in die Tiefenschichten des Seelischen, sie sind somit Bestandteile des Unbewussten. Während Sigmund Freud das Unbewusste als Ergebnis individueller Erfahrungen betrachtet, spricht Carl Gustav Jung vom ›Kollektiven Unbewussten‹, von einer ›gewaltigen Erbmasse der Menschheitsentwicklung‹, die in jeder individuellen Struktur wiedergeboren werde. Wenn man so will, hat Jung die Archetypen auch empirisch bestimmt. Denn zu ihrer Entdeckung gelangte er, nachdem ihm die Ähnlichkeit vieler Bildmotive in Mythen, Träumen und Phantasien Geisteskranker aufgefallen war, die keinen direkten Kontakt miteinander gehabt haben können. Dieselben Archetypen spielen in Mythen und Märchen der verschiedensten Kulturen weltweit eine große Rolle. Nicht zuletzt sind sie auch in Werken der Bildenden Kunst bis in die Gegenwart hinein auffindbar. Das System musikalischer

Selbstverständlichkeiten, die unsere musikalischen Stereotypen und somit unser Konzept einer musikalischen Mentalität prägen, dürfte in ähnliche seelische Tiefenschichten eingelagert sein und uns deshalb als Natur erscheinen.

Der Grund, weshalb Historiker diese spezifische Art der Mentalitäten selten reflektieren, liegt darin, dass sie als selbstverständlich gelten und keiner expliziten Erklärung bedürfen. Täglich leben wir darin, und so braucht man sie noch nicht einmal zu erwähnen. Der Wiener klassische Stil hat die große Verbreitung (zuerst innerhalb Europas, dann in vielen Ländern der Erde) erhalten, weil er nicht nur historisch vorangehende Stilentwicklungen weiter vorantrieb, sondern sich zusätzlich von der Volksmusik Mitteleuropas (Österreich, Deutschland, Ungarn, Frankreich, England usw.) befruchten ließ, die sich als Mentalität relativ weit verbreiten und nahezu überall verstanden werden konnte.

Historisch betrachtet vereinigen Mentalitäten in sich die Einstellungen, Gedanken und Gefühle der Menschen einer Epoche. Sie sind so etwas wie kollektive Weltbilder, Zivilisationen, Kulturen, Denkverfassungen und psychische Strukturen, die über lange Zeiträume hin in endloser Wiederholung durch die Gesellschaft gehen und sich nur sehr langsam abnutzen und verändern. Deswegen ist diesen kollektiven Identitäten ein großes Trägheitsmoment zueigen.

VII. Musikalische Verifikationen

Für kulturelle Studien ist es erforderlich, an zentraler Stelle die Konzepte musikalischer Mentalitäten mit zu reflektieren. Für die europäische klassische Musiktradition hieße es, Eulen nach Athen zu tragen, wollte man die Nähe zur mitteleuropäischen Volksmusik der Zeit im Einzelnen aufzeigen oder wollte man in Werken Haydns, Mozarts, Beethovens und der Nachfolger die Existenz tonikaler Beziehungen beziehungsweise der authentischen Kadenz nachweisen. Sie stellen eine wesentliche Grundlage dar und begegnen auf Schritt und Tritt. In jedem Musikwerk bedient man sich dieser musikalischen Selbstverständlichkeit, sie machen diese Musik allgemein verständlich. Man findet ihre Prototypen besonders deutlich in den Themen musikalischer Variatio-

nenwerke, in liedmäßigen, volksmusikalischen Zitaten, aber ebenso in freien Erfindungen im Sinne oder Stil der Volksmusik, wie sie von Haydn, Mozart und Beethoven, auch Schumann, Brahms und Mahler geläufig sind und speziell bei Kompositionen ›im Volkston‹ begegnen. Viele Themen stammen direkt aus der Volksmusik, sind populären Gesangsstücken entnommen oder sind ihnen nachempfunden. Oder sie folgen schlicht der grundlegenden, ›natürlichen‹ Akkordfolge der authentischen Kadenz. Zum professionellen Handwerk der Komponisten gehört der selbstverständliche Umgang mit diesen Materialien, die als implizites Gerüst der Musik jedermann verständlich sind, weil sich um sie herum musikalische Mentalitäten gebildet haben.

Wie stark das Interesse an der Volksmusik der Epoche von Herder und Goethe war, zeigt sich unter anderem daran, dass Beethoven zahlreiche Volkslieder aus den diversen Regionen Europas arrangiert hat. Johannes Brahms nannte die *49 Deutschen Volkslieder für Singstimme und Klavier* bekanntlich seine »großen Lieblinge«. In einem Brief an Clara Schumann vom 27.1.1862 führt er mit Bezug auf den Hamburger Frauenchor aus:

»Sie sangen mir meine neuen deutschen Volkslieder vor, die sie mit großer Mühe geübt hatten. Nun kommen wir einen Abend in der Woche zusammen, und ich denke, die schönen Volkslieder werden mich ganz angenehm unterhalten. Ich denke sogar recht zu lernen, indem ich die Lieder doch da ernst ansehen und hören muß. Ich will sie ordentlich einsaugen [...]. Das Lied segelt so falschen Kurs, daß man sich ein Ideal nicht fest genug einprägen kann. Und das ist mir das Volkslied« (zit. nach Neunzig 1973, S. 109, vgl. auch Helms 1968).

Auch Anton Friedrich Justus Thibaut bezieht sich darauf in seiner einflussreichen Schrift *Ueber Reinheit der Tonkunst* (1826). Nach einer Übersicht über die Neuausgabe von Volksliedern der verschiedenen Völker (›Nationalgesänge‹ der Engländer, Schotten, Russen, Schweden, Finnen, Italiener, Spanier, Brasilianer, amerikanische Indianer, über die Inder usw.) stellt er lapidar fest: »Das Zurückführen zur Einfalt und Natürlichkeit wird für uns in aller Hinsicht von Tage zu Tage größeres Bedürfnis« (Thibaut 1826, S. 41). »Man glaubt es kaum, wie schnell durch gute Muster gewirkt werden kann« (ebd., S. 45). Im »eigentlich Classischen« erfolge »ein beglückender Stillstand, weil das Classische

den Character hat, daß es oft genossen werden kann, und durch die Wiederholung eher gewinnt, als verliert.« (ebd., S. 46 f.) Eine klassizistische Konkretisierung erfolgt im Werk von Felix Mendelssohn Bartholdy, der sich bekanntlich von den Gedanken Thibauts stark angezogen fühlte.

Nach Hugo Riemann (1873) bildete gegen Ende des 19. Jahrhunderts die vollständige, authentische Kadenz mit Tonika, Subdominante, Dominante und wiederum Tonika (einschließlich der Varianten und Parallelen) die ›Natur‹ oder auch ›Logik‹ (versteht sich der europäischen Kunstmusik dieser Epoche). Unsere Empfindung ist gekoppelt an eine bestimmte, als natürlich empfundene Harmonienfolge. Zusammen mit der Kontrastierung der beiden Tongeschlechter Dur und Moll, die Arthur von Oettingen (1866) in der Schrift *Harmoniesystem in dualer Entwicklung* besonders herausgestellt hatte, entspringt sie »einem strengen Denken in Beziehungen, das seit Johann Nikolaus Forkel als ›musikalische Logik‹ bezeichnet wird« (la Motte-Haber 2000, S. 66). Forkel hatte 1788 in der Einleitung zu seiner *Allgemeinen Geschichte der Musik* den Versuch einer Metaphysik der Tonkunst unternommen. Für das 19. Jahrhundert ist charakteristisch, dass die Hauptzüge der musikalischen Logik aus physiologischen und psychologischen Befunden begründet wurden. Aus heutiger Sicht ist allerdings darauf hinzuweisen, dass die Kenntnis der Anatomie und Physiologie des Menschen, wie sie etwa im epochalen Werk des Hermann von Helmholtz (1863) zusammengefasst wird, ohne Einsicht in die neuronalen Prozesse war, die jedoch in der gegenwärtigen Diskussion als wesentlich für das musikalische Hören betrachtet werden¹.

Nach den Konventionen des 18. und 19. Jahrhunderts folgen die menschlichen Gefühle dem musiktheoretisch erfassten Beziehungsgeflecht aus Dur und Moll, Quint- und Terzverwandtschaften, der Schlüssigkeit einer kontrapunktischen Stimmführung und der authentischen Kadenz von Dominante und Tonika. Diesem Regelsystem fügt die

¹ Hugo Riemanns Dissertation trug den Titel *Über das musikalische Hören*; sie wurde 1873 unter dem Titel *Musikalische Logik. Hauptzüge der physiologischen und psychologischen Begründung unseres Musiksystems* bei C. F. Kahnt in Leipzig veröffentlicht.

Empfindung intuitiv die ästhetische Bewertung der Natürlichkeit, ja der Notwendigkeit hinzu.

»Derartigen scheinbar conventionellen Beziehungen begegnen wir nun bei jedem Schritt; es *scheint* aber nur Willkür, und bei näherer Betrachtung erkennt man, dass dem wohl ein *logisches Gesetz* zu Grunde liegen müsse.« (Riemann 1873, S. 41)

Die drei Akkorde der authentischen Kadenz enthielten sämtliche Töne unserer Dur-Skala, »d. h. ein vollständiges Material, mit dem man Melodien in logischer Entwicklung bilden kann« (ebd., S. 43).

In der Musikwissenschaft fehlt, wie wir bereits angemerkt haben, ein adäquater Terminus für dieses Phänomen. Aber in der allgemeinen Geschichtswissenschaft wird eine Geschichte der sozialen Entwicklung und der Mentalität diskutiert (vgl. Dinzelbacher 2003). Historisch betrachtet bedeuten Mentalitäten die emotional empfundenen Einstellungen, Gedanken und Gefühle der Mehrheit der Menschen, die in einer Epoche leben. Sie schließen drei Arten der Einstellung in sich: zum Selbst, zur sozialen Welt und zur natürlichen Welt.

Über Mentalität zu sprechen macht insofern Sinn, als sie von der Mehrheit der Menschen, die in dieser Epoche leben, als gemeinsame Sache empfunden werden. Zweifellos hatte sich im Europa des 18. und 19. Jahrhunderts eine bestimmte musikalische Mentalität entwickelt, die bis in die Gegenwart hinein wirksam ist. Erst durch die weltweite Verbreitung dieser musikalischen Mentalität, die zunächst auf den Eurozentrismus und auch kulturellen Kolonialismus hinauslief und zudem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts von der global agierenden Musikindustrie vorangetragen wurde, konnte der Wiener klassische Stil weltweite Geltung erlangen. Allerdings ist er längst an seine Grenzen gestoßen. Begrenzungen und Relativierungen sind begründet: in Europa selbst durch die dort zu registrierenden kulturellen Veränderungen und weltweit durch radikal veränderte ökonomische Bedingungen und die neuen Lebensverhältnisse in den sozialen Gruppen sowie für jeden einzelnen.

VIII. Epilog

In einer weit entlegenen Kultur, in der traditionellen Musik Chinas, ist die Natur ein Topos eigener Prägung. Vom Daoismus, der sich dem Getriebe der Welt, den Geschäften des Regierens und der Erziehung konsequent zu entziehen suchte, sind Bilder überliefert, die den Gelehrten in der Natur zeigen, wie er dem Rauschen eines Wasserfalles oder eines Flusses lauscht. Die Wölbbrettzither ›Qin‹ ist dabei nicht oder kaum vernehmbar, aber ihr Klang mischt sich mit dem Naturlaut, und darüber erfährt auch der Mensch seine innige Verbindung mit der Natur. Das ist anders als bei Gustav Mahler, wo absichtsvoll »wie ein Naturlaut« komponiert wird. Dennoch bekennt der Komponist im *Lied von der Erde*, dass chinesisches Denken auch für europäische Menschen nachvollziehbar ist. Ein Sprung über weit entfernte Mentalitäten hinweg!

Das soll unsere Betrachtung nicht davon ablenken, dass auch innerhalb unserer eigenen kulturellen Sphäre neben der Mentalität der klassischen Hochkultur in unserer Zeit neue, durch Pop- und Rockmusik geprägte Mentalitäten heranwachsen. Längst werden *Beatles*-Songs von den Jugendlichen im Sinne von Volksmusik wahrgenommen und gesungen, wird in Gesprächen über Musik wie selbstverständlich beispielsweise auf Hip-Hop oder Türktopop Bezug genommen.

Die Klassik als ›dominante‹ Kultur unterliegt seit ihrer Entstehung ständigen Veränderungsprozessen. Heute ist sie auf breiter Front ersetzt worden durch Pop-Mentalitäten. Im Dialog zwischen dem Komponisten Wolfgang Rihm und dem Musikwissenschaftler Reinhold Brinkmann wird diese Verschiebung der Werte reflektiert und werden Konsequenzen für die beiden betroffenen Disziplinen in der Gegenwart gefordert, um die Kultur am Leben zu erhalten (Brinkmann/Rihm 2001). An der Umwertung ästhetischer und kultureller Werte haben zweifellos die Medien als gegenwärtig stärkste gesellschaftliche Basis musikalischer Mentalitäten mitgewirkt. Aus der Plastizität der Mentalitäten folgt, dass es keinen ›clash‹ der Mentalitäten geben kann. Vielmehr ist es eine schier endlose Geschichte ständiger Metamorphosen. So irritiert es den interessierten Zeitgenossen kaum mehr, dass von heutigen

Jugendlichen Musik als etwas Gutes betrachtet wird, das es als ›natürlich‹ zu erhalten, zu bewahren gilt, auch wenn es sich dabei um technisch produzierte Musik aus dem Walkman handelt.

Musikalische Mentalität ist implizit enthalten in musikalischen Alltagstheorien, ohne dass sie eigens erklärt werden müsste. Beispielhaft liest sich das in den Worten einer Studentin wie folgt:

»Musik und Natur setzen Gefühle frei [...] Ich denke ein wichtiger Grund dafür ist, dass Musik sich in der Zeit bewegt. Sie benutzt dazu Rhythmen wie Gehen, Laufen, Hüpfen, sie kann aber auch voran fließen, sich verlangsamen, sich anstauen und wieder ausbrechen. All das lässt an menschliche Bewegungen bzw. Bewegung von Wasser oder Wind denken. Hinzu kommt, dass Musik sich auch im Raum bewegt. Sie kann sich wie ein breiter Strom dahinbewegen oder wie ein geschlungenes Band. Sie kann sich auch in die Höhe bewegen und Formen entstehen lassen, die z. B. an Berge erinnern. Außerdem kann sie durch ihre rhythmischen und harmonischen Muster bestimmte Affekte der Menschen nachzeichnen...« (zit. nach Kleinen 1994, S. 77).

Hier wird der Begriff der *Natur* wie selbstverständlich verwendet, als Synonym für den Begriff der *Musik*. Das ist nur möglich, weil eine allgemein akzeptierte, von den vielen in unserer Kultur geteilte musikalische Mentalität die Basis unserer ästhetischen Erfahrungen darstellt.

IX. Quellenverzeichnis

Literatur

- Albersheim, Gerhard: *Das Raumerlebnis in tonaler und atonaler Musik*. In: *Die Natur der Musik als Problem der Wissenschaft*. Hg. von Walter Wiora. Kassel und Basel 1962 (= Musikalische Zeitfragen Bd. 10), S. 75–90
- Bockholdt, Rudolf: *Ein Mädchen, das auf Ehre hielt: eine sehr gewöhnliche Geschichte. Der Erzählton in Liedern und Instrumentalmusik von Joseph Haydn*. In: *Liedstudien. Wolfgang Osthoff zum 60. Geburtstag*. Hg. von Martin Just und Reinhard Wiesand. Tutzing 1989, S. 185–202
- Brinkmann, Reinhold/Rihm Wolfgang: *Musik nachdenken. Reinhold Brinkmann und Wolfgang Rihm im Gespräch*. Regensburg 2001
- Collaer, Paul: *Les basis physiologiques de la musique*. In: *Die Natur der Musik als Problem der Wissenschaft*. Hg. von Walter Wiora. Kassel und Basel 1962 (= Musikalische Zeitfragen Bd. 10), S. 53–62
- Cook, Nicholas: *Music. A very short introduction*. Oxford 1998
- Dahlhaus, Carl: *Die Natur der Musik und die Konsonanz*. In: *Die Natur der Musik als Problem der Wissenschaft*. Hg. von Walter Wiora. Kassel und Basel 1962 (= Musikalische Zeitfragen Bd. 10), S. 19–26
- Dinzelbacher, Peter: *Europa im Hochmittelalter. Eine Kultur- und Mentalitätsgeschichte*. Darmstadt 2003
- Draeger, Hans-Heinz: *Die Verbindlichkeit der mathematischen Intervall-Definition*. In: *Die Natur der Musik als Problem der Wissenschaft*. Hg. von Walter Wiora. Kassel und Basel 1962 (= Musikalische Zeitfragen Bd. 10), S. 27–33
- Finscher, Ludwig: *Tonale Ordnungen am Beginn der Neuzeit*. In: *Die Natur der Musik als Problem der Wissenschaft*. Hg. von Walter Wiora. Kassel und Basel 1962 (= Musikalische Zeitfragen Bd. 10), S. 91–95
- Finscher, Ludwig: *Beethovens Streichquartett Opus 59,3*. In: *Zur musikalischen Analyse*. Hg. von Gerhard Schumacher. Darmstadt 1974, S. 122–160
- Flotzinger, Rudolf/Gruber, Gernot: *Musikgeschichte Österreichs. Band II: Vom Barock zur Gegenwart*. Styria 1979

- Forkel, Johann: *Allgemeine Geschichte der Musik*. 2 Bände. Leipzig 1788
- Helmholtz, Hermann von: *Die Lehre von den Tonempfindungen als physiologische Grundlage für die Theorie der Musik*. Braunschweig 1863
- Helms, Siegmund: *Die Melodiebildung in den Liedern von Johannes Brahms und ihr Verhältnis zu den Volksliedern und volkstümlichen Weisen*. Diss. Berlin 1968
- Hemming, Jan: *Musikalische Begabung aus Sicht der Cultural studies*. In: *Musikpsychologie. Empirische Forschungen, ästhetische Experimente. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie. Band 17*. Hg. von Klaus-Ernst Behne, Günter Kleinen und Helga de la Motte-Haber. Göttingen 2004, S. 50-71
- Hoerbürger, Felix: *Achttaktige Ländler in Bayern*. Regensburg 1976
- Hübsch, Lini: *Ludwig van Beethoven. Die Rasumowsky-Quartette op. 59*. München 1983
- Kleinen, Günter: *Die psychologische Wirklichkeit der Musik. Wahrnehmung und Deutung im Alltag*. Kassel 1994
- Kleinen, Günter: *Drei Variationen über die Pflaumenblüte – Über kulturelle Differenz in der Musik Chinas und des Westens*. In: *Musikpädagogik als Aufgabe. Festschrift zum 65. Geburtstag von Siegmund Helms*. Hg. von Matthias Kruse und Reinhard Schneider. Kassel 2003, S. 155-164
- Kocka, Jürgen (Hg.): *Bürgertum im 19. Jahrhundert, 3 Bände*. Göttingen 1995
- la Motte-Haber, Helga de: *Musik und Natur. Naturanschauung und musikalische Poetik*. Laaber 2000
- Narmour, Eugene (Hg.): *Beyond Schenkerism – The Need For Alternatives In Music Analysis*. Chicago 1977
- Neunzig, Hans A.: *Johannes Brahms mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Reinbek 1973
- Oettingen, Arthur von: *Harmoniesystem in dualer Entwicklung*. Dorpat 1866
- Reinecke, Hans-Peter: *Über die Eigengesetzlichkeit des musikalischen Hörens*. In: *Die Natur der Musik als Problem der Wissenschaft*. Hg. von Walter Wiora. Kassel und Basel 1962 (= *Musikalische Zeitfragen* Bd. 10), S. 34–44
- Richter, Christoph: *Von zwei Lebenswirklichkeiten der Musik*. In: *Musik – unsere Welt als andere*. Hg. von Karl Heinrich Ehrenforth. Würzburg 2001, S. 113–131

- Riemann, Hugo: *Musikalische Logik. Hauptzüge der physiologischen und psychologischen Begründung unseres Musiksystems*. Leipzig 1873
- Schleuning, Peter: *Die Sprache der Natur: Natur in der Musik des 18. Jahrhunderts*. Stuttgart 1998
- Schutte, Sabine: *Der Ländler. Untersuchungen zur musikalischen Struktur ungeradtaktiger österreichischer Volkstänze*. Baden-Baden 1970
- Sedlmayr, Hans: *Verlust der Mitte. Die bildende Kunst des 19. und 20. Jahrhunderts als Symptom und Symbol der Zeit*. Salzburg 1948
- Thibaut, Anton Friedrich Justus: *Ueber Reinheit der Tonkunst*. Zweyte, vermehrte Ausgabe. Heidelberg 1826
- Winckel, Fritz: *Organische und anorganische Musik*. In: *Die Natur der Musik als Problem der Wissenschaft*. Hg. von Walter Wiora. Kassel und Basel 1962 (= Musikalische Zeitfragen Bd. 10), S. 45–52
- Wiora, Walter (Hg.): *Die Natur der Musik als Problem der Wissenschaft*. Kassel und Basel 1962 (= Musikalische Zeitfragen Bd. 10) [zit. als 1962a]
- Wiora, Walter: *Natur der Musik? Unnatur heutiger Musik?* In: *Die Natur der Musik als Problem der Wissenschaft*. Hg. von Walter Wiora. Kassel und Basel 1962 (= Musikalische Zeitfragen Bd. 10), S. 7–81 [zit. als 1962b]
- Witzmann, Reingard: *Der Ländler in Wien*. Wien 1976

Helga de la Motte-Haber

Neue Hörformen

Ein Essay zur Notwendigkeit einer Wahrnehmungsästhetik

I. Autonomie der Kunst

Es gibt wenig ästhetische Grundsätze der abendländischen Kunst, die so leicht ohne jeglichen Vorwurf des Kulturimperialismus globalisiert werden konnten wie der der Autonomie der Kunst, und dies obwohl damit der in den meisten Kulturen bestehende Zusammenhang zwischen Schönheit und Nutzen aufgelöst wurde. In der europäischen Kultur entwickelte sich dieser Gedanke erst im 18. Jahrhundert. Zu hören waren zunächst die Freiheitsrufe der Künstler, die keinen anderen Bindungen mehr unterliegen wollten als denjenigen, die ihr Material – dem Musiker die Töne, dem Maler die Farben, dem Dichter die Worte – ihnen auferlegte. Aus der Forderung der künstlerischen Freiheit resultierte die Begründung für die Autonomie des Kunstobjekts. Damit war das Fundament gelegt für die wenig später in Hegels Ästhetik zentrale Kategorie: den Werkbegriff. Das Kunstwerk ist autonom, weil es eine geschlossenen Ganzheit ist, eine Welt für sich. Logisch impliziert war darin auch die Vorstellung, dass das Kunstwerk als Welt für sich ein Absolutes repräsentiere.

Mit diesem Werkbegriff fast zwangsläufig verbunden war eine regelrechte Sakralisierung. Das Kunstobjekt als Stellvertreter des Absoluten sollte als Kultobjekt erscheinen. Vordergründig bar aller Nutz- und Gebrauchsfunktionen hatten für dieses Kultobjekt schon die Frühromantiker im ausgehenden 18. Jahrhundert Andacht auf Seiten des Rezipienten gefordert und zwar eine religiöse Andacht, wie man sie davor in der Kirche praktiziert hatte. Vor allem aus der Musik, die sich nicht auf die reale Dingwelt bezog, schienen jene metaphysischen Botschaften zu dringen, die den Absolutheitsanspruch von Kunst rechtfertigten.

Daher wetteiferten Maler mit den Musikern. Caspar David Friedrich wäre zu nennen. Auch Gedichte zu formulieren als »Klang um Klang«, wie es bei Joseph von Eichendorff heißt, rüttelte an einer Hierarchie der Künste, die ebenfalls mit dem Werkbegriff fixiert worden war. Der Werkbegriff hatte zunächst zur Folge gehabt, dass der Musik in der Hierarchie der Künste ein niederer Rang zugebilligt wurde, weil sie flüchtig und transitorisch zu sein schien. Aber die leichte Materie der Musik wurde im 19. Jahrhundert näher am Himmel empfunden als die schwere Plastik aus Stein. Die Musik wurde zum Vorbild für die anderen Künste. Deren damit verbundene »Musikalisierung« war bereits im 19. Jahrhundert mit einem Vorgang der Abstraktion verbunden, die beispielsweise die Malerei dem Formenspiel der Musik vergleichbar machen sollte. Konnte man nicht Friedrichs *Mönch am Meer* (1809/10) genauso gut auf dem Kopf stehend betrachten, wie manche Zeitgenossen meinten? War nicht Struktur und Rhythmus das Entscheidende dieses Bildes? Konnte nicht mit jeder Kunst ein und dasselbe zum Vorschein gebracht werden? Die Idee des Universalkunstwerkes von Philipp Otto Runge und des Gesamtkunstwerkes von Richard Wagner warfen lange Schatten auf das 20. Jahrhundert, in welchem die einzige Bindung des Künstlers, nämlich die an Material und Verfahren, dann gänzlich aufgelöst wurde.

II. Auflösung der Bindung an das Material

Mit Fugen in Rot, einem Theater der Totalität, tönenden Skulpturen, Möbelmusik oder klingenden Architekturen wurden künstlerische Materialien und Techniken in den Prozess der Autonomisierung einbezogen, dem die Übersetzbarkeit von Daten in den elektronischen Medien die Gewissheit hinzufügte, dass er nicht mehr rückgängig zu machen sei. Weder Material (für den Musiker Töne, für den Maler Farben) noch Verfahren waren weiterhin vorgegeben. Das Finden und Erfinden von Material führten nicht selten zum Griff nach Fremdartigem, jenseits der Grenze Liegendem. Der italienische Futurist Luigi Russolo, der 1913 die Farbpalette mit klangproduzierenden Apparaten vertauschte, ist kein Einzelfall, aber ein besonders radikales Beispiel. Arnold Schönberg

wechselte nicht ganz so konsequent, sondern nur zeitweilig von der Musik zur Malerei. Lyonel Feininger hingegen praktizierte die doppelte Ausformung von Strukturen sowohl auf Bildern als auch in Tönen. Die Beispiele sind bereits im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts sehr zahlreich. Programmatisch fasste der Maler Francis Picabia 1917 die neue Autonomisierung der Materialien in dem Titel eines Gemäldes zusammen: *La musique est comme la peinture*. Die ursprünglich auch im Rahmen des Autonomiegedankens der Kunst geltende Vorstellung von einer Bindung des Künstlers an Materialien löste sich auf.

Grundsätzlich scheint es daher sinnvoll, nicht nur von der Autonomie der Kunst zu sprechen, sondern von einem fortschreitenden Prozess der Autonomisierung, der alle Bereiche der Kunstproduktion, -präsentation und -rezeption erfasste.

III. Autonomisierung des Rezipienten

Der Autonomiegedanke erfasste immer neue Bereiche der Kunst. In diesem gärenden Prozess tauchten neue ästhetische Formen auf, die vage dahingehend beschrieben werden können, dass sich der Status des Rezipienten änderte. Auch ihm wird eine neue Form der Autorität zugebilligt in einer ästhetischen Situation, – eine Rolle, die weit über das andächtige Verstehen einer künstlerischen Situation hinausgeht. Die Künstler sind in ein neues Verhältnis zum Rezipienten getreten. Reflexionen über Wahrnehmung und Wirkung bestimmen ihre Intentionen beim Zeigen auf Realitätsfragmente, beim Verdeutlichen der Formierungen der Sinnesorgane, beim Bewusstmachen von kategorialen Verkrustungen, beim Aufbrechen von Routinen der Zeit- und Raumanschauung und bei der Setzung von Bedingungen, die den Rezipienten zur Reflexion über seinen eigenen Standort herausfordern.

Es ist zurzeit kaum möglich, einen theoretisch zusammenfassenden Überblick über diese neuen einer Rezeptionsästhetik verpflichteten Formen zu geben. Das hängt nicht nur damit zusammen, dass der Blick auf die nahe Gegenwart immer ungenau ist, sondern auch mit dem mangelhaften Wissen über die Wahrnehmung. An einigen Beispielen möchte ich dennoch diesen ästhetischen Neuansatz veranschaulichen. Die fol-

genden Beispiele beziehen sich auf den Einbezug des Rezipienten in das Kunstgeschehen, das Aufbrechen der gewohnten Raum- und Zeitan-schauung, das Überschreiten der gewohnten Wahrnehmungsformate.

- (1) Der Rezipient wird quasi zum Mitakteur. Diese Idee war bereits bei den italienischen Futuristen vorhanden. Das Publikum zu beteiligen musste nicht immer in solch provokante kecke Vor-schläge münden, wie sie Emilio Filippo Tommaso Marinetti machte. Er dachte daran, bei seinen Theaterstücken die Stühle mit Leim zu beschmieren, damit die Zuschauer Heiterkeit und Durcheinander hervorrufen (Kleider sollten am Ausgang ersetzt werden). Sehr viel komplizierter sind die Überlegungen des Malers Umberto Boccioni. Auch er setzte Kunstwirklichkeit nicht mit dem Werk gleich. Seine Skulpturen begriff er als Um-weltskulpturen, die die Dinge in ihrer Umgebung modellieren, nicht zum gewohnten Betrachten einladen, sondern die Raum-anschauung durch ihre Atmosphäre verändernd ins Bewusstsein heben. Die simplen Objekte der Minimal Art der sechziger Jah-re des 20. Jahrhunderts, oft einfache rechteckige Gebilde, verlei-ben sich ebenfalls beim Betrachten den ganzen Raum ein; sie transformieren das gewohnte Figur-Grund-Verhältnis der Raumanschauung in das Erlebnis variierender visueller Felder. Was wahrgenommen wird, hängt von der Position des Betrach-ters ab.

Musikalische Raumkompositionen, wie sie zahlreich seit den fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts entstanden sind, zie-hen ebenfalls den Zuhörer mitten in das Geschehen hinein. Er ist von den Klängen umzingelt; die menschliche Fähigkeit zum Richtungshören kann bis zur Überforderung genutzt werden (so beispielsweise in Bernd Alois Zimmermanns *Requiem für einen jungen Dichter*). Luigi Nonos *Prometeo* sieht eine Sitzord-nung vor, bei der sich das Publikum in die Gesichter sehen soll. Solcher Einbezug ist gewiss subtiler als Stühle mit Leim zu be-schmieren, zielt aber bei Nono gleichermaßen darauf, den Opernbesucher aus seiner kontemplativen distanzierten Posi-tion herauszureißen und in die Fragen des Stückes hineinzuzie-

hen. Wenn Künstler installativ mit Klang arbeiten, was durch die technische Entwicklung der Speicherung und der Möglichkeit der Platzierung von Schall an jedwedem Ort heute leicht geworden ist, so wird immer die je subjektive Raumanschauung und Zeitwahrnehmung thematisiert; der Hörer kann meist nur den Raum erleben, indem er eine zeitliche Aktivität im Umhergehen vollzieht.

- (2) Die Begrenzung der Wahrnehmung und die Idee, etwas könne jenseits ihres Formates liegen, ist ebenfalls im 20. Jahrhundert von Bildenden Künstlern thematisiert worden. Mit weißen Quadraten oder blauen Leinwänden stimulierten sie die Imagination, die Unsichtbares sichtbar machen sollte. Die kleinen Blickbewegungen (Nystagmus), die beim Sehen automatisch erfolgen, können als sinnliches Ereignis dabei als Produktionsbedingungen von Kunst in unser Bewusstsein rücken. Auch wenn Meditationen intendiert sind, verweisen sie doch auf reale Aspekte unseres Daseins.
- (3) Außerdem machten Zu-Großes wie Zu-Lautes oder Zu-Kleines wie Zu-Leises Gesichts- und Hörfeld des Rezipienten zum Thema, indem Unfassbares präsentiert wird, das Erlebnisse der Überschreitung der Wahrnehmungsformatierung suggeriert. Jackson Pollocks ›drip paintings‹ wirken vordergründig als Gemälde. Aber sie lösen den Eindruck der Geschlossenheit eines Werkes auf. Denn durch ihre Übergröße stellen sie eine Form überwindende Malerei dar, die eine Überwältigungserfahrung intendiert. Das Zu-Laute macht sich übrigens eine von Technomusik geprägte Generation zu nutze, um darin ekstatische Erlebnisse zu finden, die das Normalbewusstsein abtöten. Letzteres weist darauf hin, dass eine auf die Erfahrung der absoluten Wahrnehmungsschwelle zielende artifizielle Erfahrung leicht an eine Wirkungsästhetik heranreichen kann, die den sinnlichen Taumel und kaum die Selbstreflexion auslösen möchte. In der Neuen Musik hat eher das Zu-Leise seinen Platz gefunden. In den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts üblich geworden sind Dynamikpegel an der untersten Schwelle der Wahrneh-

mung; siebürden dem Hörer größte Konzentration auf: Nimmt sie ab, scheinen die Töne sich zu entfernen oder zu verstummen und wecken den Wunsch, sie durch erneute Anstrengung wieder in die Nähe zu rücken. Ein frühes Beispiel dafür ist das *Streichtrio* von La Monte Young, das so leise ist, dass es nur in einem Saal ohne Klimaanlage gespielt werden kann. Zu fragen ist, wie viel Anstrengung dem Hörer zugemutet werden kann und auch wie sehr er seine Sinnesorgane zu schärfen vermag. Noch gibt es keine Analyse, die die Faktur solcher Stücke aus den Mechanismen des Hörens erklären würde, – Mechanismen, die der Komponist ebenso wie der Hörer besitzt, weshalb intuitiv auch darüber verfügt werden kann. Die Musikwissenschaft hat gute werkanalytische Methoden entwickelt, die aber den intentionalen Gehalt von Gegenwartskunst nur unzureichend erschließen können.

Anstelle einer ausgearbeiteten Theorie sich in Beispiele zu retten, erfordert nicht, eine vollständige Aufzählung, sondern schnell Einleuchtendes zu präsentieren. Die Spannweite einer an der Wahrnehmung des Rezipienten ausgerichteten Kunstproduktion, das heißt einer den autonomen, eigenaktiv mitgestaltenden Rezipienten voraussetzenden Kunstproduktion, reicht von der Konzertsituation, in der ein Musikstück gespielt wird, bis hin zur Klanginstallation, bei der nur Bedingungen gesetzt sind, mit denen der Besucher selbst eine ästhetische Situation konstituieren kann. Wichtig erscheint, noch einmal darauf hinzuweisen, dass nicht allein offene Formen als Beitrag zu einer neuen Wahrnehmungsästhetik zu verstehen sind, wie immer es mit den aufregenden Erlebnissen von Fluxus und Happening vor einem halben Jahrhundert notwendig war, diese offenen Formen in den Vorgrund zu rücken. Am Beispiel der Minimal Music ist leicht deutlich zu machen, dass ›Konzertmusik‹, die einen Anfang und ein Ende besitzt, dennoch nicht in erster Linie als geschlossenes und nur für sich selbst stehendes Werk aufzufassen ist. Diese Musik intendiert auf der Subjektseite psychoakustische Effekte und sie zieht den Betrachter in die Erfahrung eines ständig sich ändernden und doch kontinuierlichen Klangstromes hinein, der die Grenzen von Raum und Zeit auflöst. Was mit Gewissheit für die

Kunst seit dem 20. Jahrhundert gilt, nämlich dass ihr eine Wahrnehmungsästhetik angemessen ist, müsste im Übrigen für die traditionelle Kunst noch geprüft werden, vielleicht aber erst, wenn die Funktionsweise der Wahrnehmung durch die Forschung detaillierter zu beschreiben ist.

Der Gedanke des autonomen Rezipienten, der die Struktur der Kunst mitzubestimmen hat, zeigt sich allerdings am deutlichsten bei den offenen Formen. Vor allem im letzten Vierteljahrhundert sind zahlreiche Klanginstallationen in Außen- und Innenräumen entstanden. Mit diesen klangerfüllten Räumen setzen Künstler nur Bedingungen für die Besucher, die ihrerseits im Umhergehen sich ihre je eigene Struktur schaffen müssen: für das Experiment Kunst. Dem Rezipienten wird Autonomie bei der Gestaltung einer künstlerischen Situation zugebilligt. Zu einer solchen Installation in den Hannoveraner *Herrenhäuser Gärten* schrieb Klaus-Ernst Behne (1991, S. 173):

»Klang ist das vom Künstler Installierte, *Bewegung* eine der notwendigen Aktivitäten des Besuchers, *Raum* das mögliche Ergebnis einer eigentümlichen Wechselwirkung zwischen beidem, eines Konstruktionsprozesses im Kopf des hörenden Betrachters. Wenn der *Klang* das Vorgegebene, *Bewegung* das individuell Eingebachte ist, so werden *Räume*, die sich jeder Besucher ergeht und erhört, von seinen auswählenden Entscheidungen, von situativen Zufälligkeiten, aber auch von seiner Sensibilität und Vorstellungskraft abhängen. Daß Schönheit, Ausdruck, ästhetische Realität stets erst im Auge, im Ohr des Betrachters/Zuhörers entstehen, ist nirgendwo so greifbar wie bei einer Rauminstallation.«

Entscheidend sind Formen des Ego-Involvements beziehungsweise das Erlebnis: »Ich höre, Ich befinde mich im Raum einer virtuellen Realität.« Der autonom gewordene Hörer ist nicht mehr der distanziert anhängende Besucher. Neuartige mentale Reaktionen sind die Voraussetzungen. Eröffnen sich damit nicht spannende Fragestellungen für die musikpsychologische Forschung?

IV. Quellenverzeichnis

Literatur

Behne, Klaus-Ernst: *Walter Fähndrich: Klang – Bewegung – Raum*. In: *Musikpsychologie. Empirische Forschungen, ästhetische Experimente. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie. Band 7*. Hg. von Klaus-Ernst Behne, Günter Kleinen und Helga de la Motte-Haber. Wilhelmshaven 1991, S. 173–176

Jörg Langner und Britta Sweers

Rhythmuswahrnehmung in Afrika

Ansätze einer Modellierung der Hörweise von
Meistertrommlern in Ghana

I. Zusammenfassung

Ausgehend von der Annahme, dass in der Rhythmuswahrnehmung afrikanischer und europäischer Hörer sowohl grundlegende Gemeinsamkeiten als auch charakteristische Unterschiede bestehen, fragen wir nach präzise bestimmbar und empirisch überprüfbar Merkmalen, welche diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede beschreiben.

Als Basis unserer Untersuchungen dient ein Modell der Rhythmus- und Tempowahrnehmung, das *Oszillationsmodell* von Jörg Langner (2002) in Verbindung mit zwei Befragungen afrikanischer und europäischer Hörerversuchspersonen, bei denen verschiedene Interpretationen einfacher europäischer Rhythmen bewertet worden waren.

Die Urteile der Hörer wurden miteinander verglichen, und es wurde jeweils geprüft, inwieweit diese Bewertungen aus dem Modell heraus erklärt werden können. Als Ergebnis zeigte sich, dass das Oszillationsmodell jeweils spezifisch für die afrikanische und die europäische Hörergruppe eingestellt werden kann und dann jeweils eine optimale Erklärung für das Hörerverhalten liefert. In der Tatsache, dass das Hörverhalten *beider* Gruppen mit *einem* Modell in hohem Maße erklärbar ist, sehen wir ein starkes Indiz für fundamentale Gemeinsamkeiten in der Rhythmuswahrnehmung. Zum anderen werden in der Möglichkeit einer jeweils spezifischen Einstellung des Modells charakteristische Unterschiede konkret beschreibbar. Als wichtigster Unterschied ergeben sich deutliche Anzeichen einer höheren Sensibilität afrikanischer Hörer für feinere und komplexere rhythmische Strukturen.

II. Einleitung und Fragestellung

Der musikalische Parameter des Rhythmus stellt gerade aus ethnomusikologischer Perspektive eine besondere Herausforderung dar. Insbesondere in Afrika haben sich einige der komplexesten rhythmischen Strukturen der Musikwelt entwickelt, so zum Beispiel mit der Trommelmusik der Ewe in Ghana/Togo, dem polyphonen Gesang der BaAka in den zentralafrikanischen Regenwäldern oder der Mbira-Musik der Shona in Zimbabwe. Dies ist ein Grund dafür, dass Afrika seit den sechziger und siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts im Zentrum des ethnomusikologischen Kanons steht. Meilensteine hierbei sind unter anderem Simha Aroms Analysen zentralafrikanischer polyrhythmischer Kompositionen oder Gerhard Kubicks Begegnung mit der Hofmusik Ugandas. Aber auch die allgemeine Wahrnehmung rhythmischer und metrischer Prozesse hat in der Ethnomusikologie in den vergangenen zwanzig Jahren wachsende Aufmerksamkeit erfahren. Neuere Beispiele sind die Beschäftigung mit dem Phänomen des Groove durch Charles Keil und Steven Feld (1994) oder die Analyse von Formen des Entrainment – der Synchronisation von zwei oder mehr unabhängigen rhythmischen (auch perzeptiven) Prozessen – durch Martin Clayton, Rebecca Sager und Udo Will (2005).

Bezüglich der unterschiedlichen Perzeption von rhythmischen Makro- und Mikrostrukturen in Afrika und Europa haben beispielsweise die amerikanischen Autoren Harris Berger (1997) und David Temperley (2000) interessante neue Perspektiven für die Ethnomusikologie eröffnet. So gehen Autoren häufig vom Gegensatz zwischen divisiver (Europa) und additiver (Afrika) Zeitwahrnehmung aus (s. Berger 1997, S. 471). Berger argumentiert jedoch in seiner Untersuchung der Rhythmuswahrnehmung eines Heavy-Metal-Schlagzeugers, dass obige Differenzierung im Groben zwar zutrifft, ein und dasselbe Stück auch innerhalb einer Kultur jedoch auf unterschiedliche Weise gehört und vom Musiker im Aufführungsprozess bewusst gesteuert werden kann. Temperley (2000) hat hingegen auf der musiktheoretischen Basis von Fred Lerdahls und Ray Jackendoffs *Generative Theory Of Tonal Music* (1983) einen umfassenden Vergleich (jedoch ohne empirische Probandenbefra-

gung) über die afrikanische und westliche Rhythmuswahrnehmung erarbeitet. Er kommt dabei zu dem Schluss, dass die beteiligten fundamentalen kognitiven Strukturen und Beurteilungskriterien im Westen und in Afrika erstaunlich ähnlich sind (trotz unterschiedlicher Akzentuierung und damit anderer Perzeptionserfahrung).

Diese theoretischen Annahmen wurden von Reinhard Kopiez, Jörg Langner und Piotr Steinhagen (1999) auf empirischer Ebene bestätigt. Die Autoren gingen dabei mit der Untersuchung von interkulturellen Werturteilen noch einen entscheidenden Schritt weiter, hin zur Arbeit mit *emischen* (also kulturimmanenten) Perspektiven: Die musikpsychologische Rhythmusstudie mit ghanaischen Meistertrommlern und deutschen Experten belegte, dass es einerseits für beide Kulturen gültige Wahrnehmungsuniversalien (z. B. bei der Performancebeurteilung), in anderen Bereichen (etwa bei der Rhythmusperformance) aber auch kulturspezifische Unterschiede zu geben scheint.

Trotz dieser vorliegenden Untersuchungen bleibt die Anzahl empirischer Rhythmusstudien – sowohl im speziellen Hinblick auf die Vielfalt und Komplexität afrikanischer Musik, als auch bezüglich anderer Traditionen – in der Ethnomusikologie begrenzt. Obwohl sich kognitive und systematische Musikwissenschaften durchaus mit ethnomusikologischen Aspekten auseinandergesetzt haben und zu weiterem Erkenntnisgewinn beitragen könnten, bilden Studien wie die von Kopiez, Langner und Steinhagen (1999) nach wie vor die Ausnahme in der Literatur. Es gibt durchaus psychoakustische und kognitive Studien in der Ethnomusikologie wie etwa die Untersuchungen von Albrecht Schneider (2001) und Cornelia Fales (2002)¹, wobei der Schwerpunkt vor allem auf der Untersuchung von Stimmungssystemen und der Timbre-Wahrnehmung liegt. Und auch John Blacking (1976, S. 112) bemerkte bereits in seinem grundlegenden Werk, *How Musical Is Man?* : »Ethnomusicology is in some respects a branch of cognitive anthropology«. Dennoch sind etwa in den vergangenen zehn Jahren (1994–2004) in der Zeitschrift der amerikanischen *Society For Ethnomusicology* nur vereinzelt Aufsätze aus dieser Richtung erschienen. In gewisser Hinsicht ist dies ein Paradox,

¹ siehe auch den Literaturanhang von Schneider 2001

denn das Fach beruft sich historisch auf die psychoakustischen Untersuchungen von Alexander J. Ellis und Hermann von Helmholtz. So setzt sich auch Helen Myers (1992) intensiv mit diesen frühen Ansätzen auseinander, doch moderne musikpsychologische Ansätze (hier unter dem Ausdruck ›biology of music-making‹ zusammengefasst) werden in dieser zentralen fachlichen Einführung nur marginal behandelt.

Die Gründe für diese Situation sind vielschichtig: So spielte die Vergleichende Musikwissenschaft (auch im deutschsprachigem Raum) nach dem Zweiten Weltkrieg nur eine untergeordnete Rolle und wird nur an wenigen Orten wie Berlin und Wien betrieben, weshalb dieser Ansatz – in modernisierter Form – nur noch von wenigen Einzelforschern wie Walter Graf oder Franz Födermayr vorangetrieben werden konnte. Die international zunehmend dominierende amerikanische Ethnomusikologie erhielt hingegen seit den fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts entscheidende Impulse aus der Kulturanthropologie, wodurch naturwissenschaftliche Untersuchungsmethoden in den Hintergrund rückten. Oder liegt es auch daran, dass viele Ethnomusikologen vom naturwissenschaftlichen Methodenapparat abgeschreckt werden?

Ein anderer genereller Aspekt ist die technische Ausstattung. Wie etwa Schneider (2001) heraushebt, konnte etwa die Klangstruktur der Idiophone vor dem Computerzeitalter nicht untersucht werden – wobei der Einsatz moderner Analysetechniken auch in der Gegenwart nur langsam erfolgt.

Darüber hinaus standen vergleichenden Studien wie der von Kopiez, Langner und Steinhagen (1999) lange Zeit fachliche Bedenken entgegen: Aufgrund der Sackgasse, die mit der Kulturkreislehre der zwanziger und dreißiger Jahre des 20. Jahrhunderts eingeschlagen worden war, erfuhr die Vergleichende Musikwissenschaft eine deutliche Ablehnung. Auch die Frage nach einer möglichen Vergleichsbasis ist in der Ethnomusikologie nach wie vor umstritten: Viele interkulturelle Studien blieben häufig an der klanglichen Oberfläche; aber auch soziokulturelle Ansätze wie Alan Lomax' *Canto-* und *Choreometrics*, welche unter anderem auch nach einer Korrelation von Rhythmus und regionalen Kulturfaktoren suchen, gelten in Teilen als fragwürdig.

Manche Wissenschaftler wie Arom (1999) verneinen die Möglichkeit sogar. Arom, der seine Studie dementsprechend auch *A ›Conservative‹ Point Of View* nannte, fragt pointiert, wie wir interkulturelle Studien vornehmen können, wenn wir nicht einmal die eine Kultur richtig kennen. John Blacking (1976) hat diesen Aspekt hingegen über die Biologie des Musikmachens beantwortet, wie er anhand seiner Vergleiche von europäischer Kunstmusik mit der Musik der südafrikanischen Venda des Transvaal-Gebirges demonstriert hat. So erkannte er bereits hier, dass es Möglichkeiten für einen interkulturellen Vergleich aufgrund bestimmter Tiefenstrukturen geben musste – was sich durch den Verweis auf mögliche musikalische interkulturell invariable Beurteilungskriterien durch Kopiez, Langner und Steinhagen (1999) zu bestätigen scheint. Für eine endgültige Aussage in dieser Richtung sind jedoch noch weitere interkulturelle Vergleichsstudien und Detailanalysen notwendig.

Ein anderer Diskussionspunkt ist die überregionale Vereinheitlichung von Musiktraditionen. Obwohl etwa in der Literatur häufig vom Gegensatz afrikanische versus europäische Musik gesprochen wird, gibt es beispielsweise nur wenige Studien, die sich tatsächlich allgemein mit afrikanischer Musik auseinandersetzen. Der Schwerpunkt der Untersuchungen (und somit die Induktionsbasis) lag insbesondere auf den Ewe in Ghana, neben einer Vielzahl von Studien zur Musik südlich der Sahara. Wie Temperley (2000, S. 66) anmerkt, gehen die Meinungen zur Rechtfertigung derartiger Vergleiche weit auseinander (ähnliches trifft auf Europa zu), wobei man sich jedoch einig ist, dass es – im Hinblick auf Afrika – durchaus übergreifende Merkmale gibt. In der vorliegenden Studie sprechen wir von »Rhythmuswahrnehmung in Afrika« und meinen damit Beobachtungen und Erkenntnisse, die wir an *einem* Ort in Afrika (nämlich Ghana) gewonnen haben. Inwieweit diese Ergebnisse verallgemeinert werden können, muss derzeit offen bleiben.

Der Stand der Forschung, so wie er hier referiert ist, legt die Hypothese nahe, dass sowohl Gemeinsamkeiten als auch charakteristische Unterschiede existieren zwischen der Rhythmuswahrnehmung in Afrika und der in unserem westlichen Kulturkreis. In diesem Zusammenhang wäre es nun von Interesse, diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu präzisieren und diese Präzisierungen möglichst empirisch zu

untermauern. Und hier liegt die Fragestellung unserer Studie: Gibt es qualitative und quantitative Merkmale afrikanischer und westlicher Rhythmuswahrnehmung, die sich präzise beschreiben und nachweisen lassen?

III. Methode

Wir verwenden für unsere Studie ein von Langner (2002) entwickeltes Modell der Rhythmus- und Tempowahrnehmung. Dieses neurobiologisch inspirierte Modell geht von der Annahme aus, dass die rhythmische Seite von Musik in der Wahrnehmung des Menschen periodische Vorgänge, sogenannte *Oszillationen* aktiviert. Solche Oszillationen können als periodisches Feuern, als ein Pulsieren von Nervenzellen-Populationen gedacht werden, die sich in die Periodizitäten der Musik quasi »einklinken«. Das Modell simuliert diesen Vorgang im Computer, das heißt, es wird berechnet, wie sich diese Populationen, auch *Oszillatoren* genannt, bei einem bestimmten Musikstück verhalten. Als grafischen Output erhält man die sogenannten Oszillogramme, in denen die Aktivierung von Oszillatoren bestimmter Frequenz über die Zeit durch Schwärzung dargestellt wird. Das Modell kann also die rhythmische Seite eines Musikstückes so abstrahieren und visualisieren, dass man in der Grafik sieht, an welcher Stelle des Musikstückes welches Pulsieren im Hörer ausgelöst wird.

Als Beispiel zeigen wir das Oszillogramm des *Bonanza*-Rhythmus, gespielt auf einer Conga von einem Schlagzeug-Studenten (vgl. Abb. 2)². Deutlich sieht man mehrere simultane Oszillationsbänder, die zu einem großen Teil den im Rhythmus vorkommenden Notenwerten entsprechen. Die stärkste Aktivierung ergibt sich im Bereich der Viertelnoten. Dort bleibt das Tempo auch nahezu konstant, wohingegen man auf Achtel- und Sechzehntelnoten-Ebene feine Temposchwankungen beobachten kann³. Hervorgehoben sei die Tatsache, dass verschiedene

² Dieser Rhythmus ist einer der sechs europäischen Rhythmen, die in der unten beschriebenen Studie verwendet wurden.

³ Für ausführlichere Diskussionen von Oszillogrammen siehe Langner (2002, S. 65–79).

Musiker stets verschiedene Oszillogramme erzeugen, auch wenn sie dasselbe Stück spielen. Die Feinheiten einer Interpretation – bezüglich Lautstärke und Timing – spiegeln sich also in dem Modell und zeigen sich in charakteristischen Oszillationsmustern in den Grafiken.

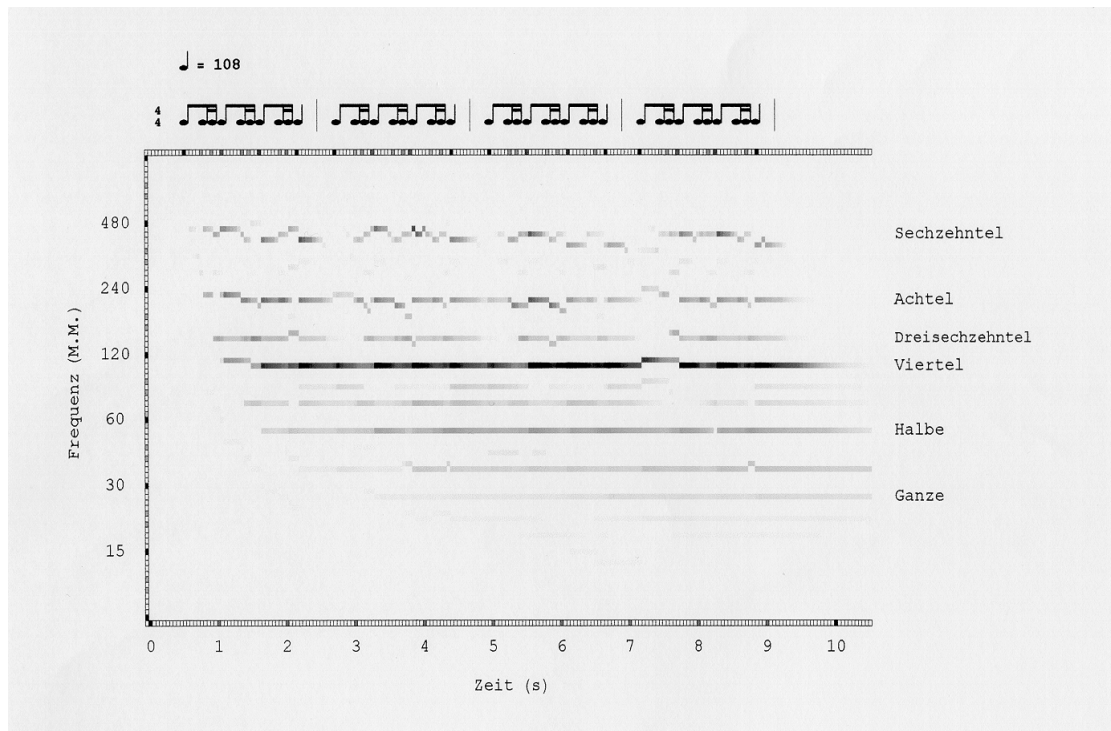


Abb. 2: Oszillogramm einer Schlagzeug-Performance des *Bonanza*-Rhythmus

Von Interesse hierbei war insbesondere das Faktum, dass sich in den Oszillogrammen deutliche Spuren für das musikalische Gelingen einer rhythmischen Darbietung abzeichnen, ›Gelingen‹ hierbei im Sinne einer positiven Bewertung durch Hörer verstanden. Tatsächlich können die Bewertungen durch Hörerversuchspersonen in hohem Maße aus den Oszillogrammen erklärt und vorausgesagt werden. Dazu muss man zu jeder Performance zwei zentrale Kenngrößen ableiten:

- (1) die ›Oszillationsstärke‹, ein Maß für die Overall-Stärke der Aktivierung überhaupt, grafisch gesehen ein Maß für die Gesamt-Schwärzung im Oszillogramm und
- (2) die ›Änderungsstärke‹, ein Maß für den Abwechslungsreichtum in den Oszillationsmustern.

In umfangreichen Hörexperimenten konnte nachgewiesen werden, dass die Urteile von Hörern mit einer Varianzaufklärung von circa siebenzig Prozent aus diesen beiden Größen erklärt werden können (Langner 2002, S. 81–122). Die Frage an die Hörer hatte dabei gelautet: »Wie gut – gut im musikalischen Sinne – wurde der betreffende Rhythmus gespielt?«.

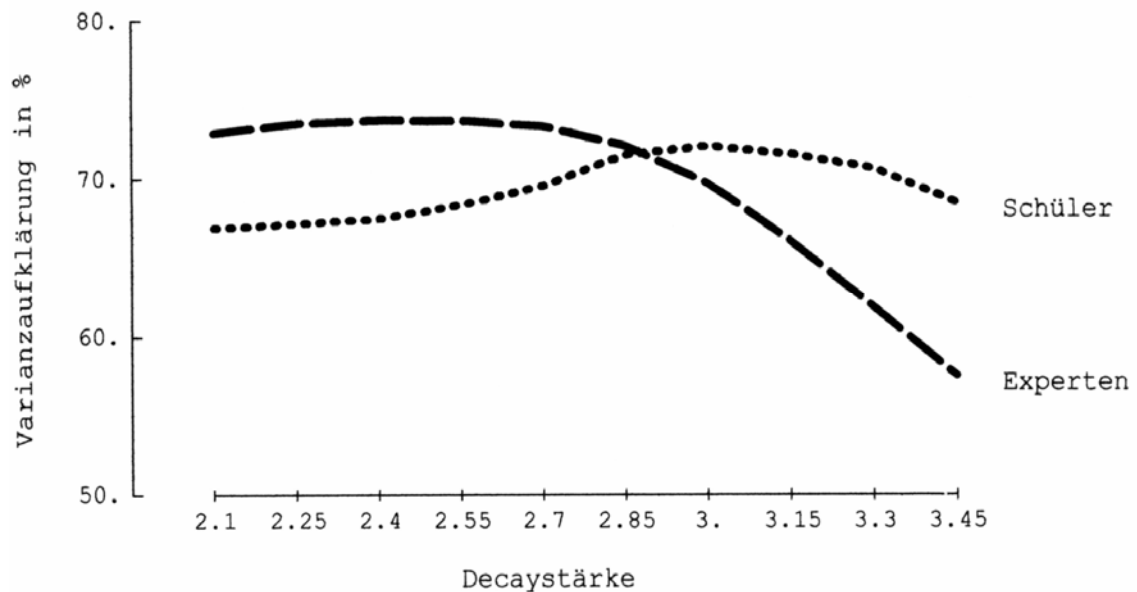


Abb. 3: Varianzaufklärung der Hörerurteile für zwei Personengruppen in Abhängigkeit von der Stärke des Decay. Das Maximum liegt für die Schüler bei einem höheren Wert als für die Experten.

Von besonderem Interesse für unsere Fragestellung ist die Eigenschaft des Oszillationsmodells, dass es sich spezifisch auf einzelne Hörergruppen einstellen lässt. Die »Stellschrauben« hierbei sind bestimmte Parameter des Modells, zum Beispiel die »Decaystärke«, eine modellinterne Größe, mit der geregelt wird, wie schnell eine aktivierte Oszillation wieder abklingt (je größer der Wert, desto schneller das Abklingen). Hier zeigte sich bei den beiden Personengruppen des Hörexperimentes ein bemerkenswerter Unterschied: Die Urteile der älteren und musikalisch vorgebildeten »Experten« ließen sich besser erklären, wenn man die Decaystärke niedrig einstellt, die Urteile der jüngeren und nur zum Teil musikalisch vorgebildeten »Schüler« hingegen dann, wenn man diesen

Wert deutlich höher nimmt. (Langner 2002, S. 118 und 179) Diesen Zusammenhang verdeutlicht die obige Grafik (vgl. Abb. 3).

Welche Indizien liefert dies für das Hören, für die rhythmische Wahrnehmung der Versuchspersonen? Es scheint so zu sein, dass die älteren Experten in etwas größeren Zusammenhängen hören. Denn dies bedeutet eine niedrigere Decaystärke: Was vorher war, ›verfliegt‹ nicht so schnell, die ›Vergangenheit‹ ist stärker präsent in der Gegenwart. Die jüngeren Schüler hingegen scheinen mehr das unmittelbare ›Jetzt‹ wahrzunehmen. In jedem Fall lässt sich sagen: Man kann die Urteile der Hörergruppen *dann* am besten erklären, wenn man dieses annimmt.

Solche spezifischen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen zeigten sich bei mehreren Parametern. Auf der anderen Seite ergaben sich jedoch auch viele Gemeinsamkeiten (Langner 2002, Tabelle auf S. 62). Fundamentale Gemeinsamkeit war natürlich und zuallererst auch die Tatsache, dass sich die Urteile beider Gruppen überhaupt in so hohem Maße aus *demselben* Modell erklären lassen.

Hiermit wird die Eignung des Modells zur Untersuchung unserer Fragestellung deutlich. Erlaubt es sowohl eine Erklärung vom Verhalten europäischer Hörer als auch die Beschreibung hörergruppenspezifischer Unterschiede, so besteht Anlass zur Vermutung, dass es auch etwas vom Verhalten afrikanischer Hörer erfassen und zur Beschreibung afrikanisch-europäischer Unterschiede beitragen könnte. Wir konkretisieren also unsere oben formulierte Fragestellung: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen afrikanischen und westlichen Hörern zeigen sich, wenn man *deren Hörurteile* aus dem Modell zu erklären sucht?

IV. Vorgehen und Ergebnisse

Als Ausgangsmaterial konnten wir einerseits auf die erwähnte Studie von Langner (2002) und andererseits auf eine Hörerbefragung zurückgreifen, die 1997 von Kopiez, Langner und Steinhagen (1999) in Ghana durchgeführt wurde. Als Hörerversuchspersonen dienten dort zwölf afrikanische (ghanaische) Meistertrommler, von denen ein jeder 18 Schlagzeugperformances bewertete, die bereits bei Langner (2002) von europäischen Hörern bewertet worden waren. Insgesamt wurden dabei

die verschiedenen Ausführungen von sechs einfachen europäischen Rhythmen dargeboten, unter anderem vom *Bonanza*-Rhythmus (s. o. Abb. 2) und dem Trommelrhythmus aus Maurice Ravels *Bolero*. Setting und Ergebnisse des Experimentes sind ausführlich in Kopiez, Langner und Steinhagen (1999) beschrieben. In unserem Zusammenhang ist jetzt interessant, inwieweit und mit welchen Feinjustierungen die afrikanischen Ergebnisse aus dem Oszillationsmodell erklärt werden können.

Mit einer Standardeinstellung des Modells kann bei einer Regression der mittleren Urteile auf die Größen ›Oszillationsstärke‹ und ›Änderungsstärke‹ auch bei den afrikanischen Versuchspersonen eine Varianzaufklärung von knapp siebzig Prozent erzielt werden. Dieser Wert liegt also ähnlich hoch wie bei den europäischen Versuchspersonen.

Nun kommen wir zur Anpassung des Modells an die afrikanischen Hörer. Zunächst einmal ist zu erwähnen, dass viele der Parameter gleich wie für die Europäer einzustellen waren, wollte man einen optimalen Erklärungswert erhalten. Dies gilt zum Beispiel für die oben erwähnte Decaystärke, bei der sich die afrikanischen Experten von ihren europäischen Kollegen nicht nennenswert unterscheiden.

Einen bemerkenswerten Unterschied haben wir gleichwohl gefunden: Dieser betrifft den Parameter der »unteren Kappungsgrenze b « (Langner 2002, z. B. S. 62). Der Wert dieses Parameters – ebenfalls eine modellinterne Größe – wird von allen Oszillationsstärken subtrahiert. Er sorgt damit (1) für ein Verschwinden aller Oszillationen mit einer Stärke unterhalb von b und (2) für eine überproportionale Verminderung aller nur knapp oberhalb von b liegenden Oszillationen. Beispiel: Ist $b = 6$, so wird eine ursprüngliche Oszillationsstärke von 32 auf 26 vermindert, eine ursprüngliche Stärke von sieben dagegen auf eins. Dies führt im Ergebnis eines Oszillogramms zur Konzentration auf die starken Oszillationen und damit auch zu wesentlich klareren Bildern.

Diese Kappungsgrenze liegt für die Standardeinstellung des Modells bei dem Wert fünf, und so wurde auch für Abb. 2 gerechnet. Setzt man dies in Relation von maximal vorkommenden Oszillationsstärken von dreißig bis 35, so kann man sagen: Oszillationen, die nicht wenigstens circa 15 Prozent der Maximalstärke erreichen, werden ausgesondert. Dies ist für europäische Hörer offensichtlich ›vernünftig‹, denn wenn

man es nicht tut, verschlechtert sich auch die Varianzaufklärung. Ganz anders ist es bei unseren afrikanischen Versuchspersonen, dort erzielt man den maximalen Erklärungswert, wenn die untere Kappungsgrenze auf null (!) gesetzt wird. Diese Zusammenhänge verdeutlicht die folgende Grafik (vgl. Abb. 4):

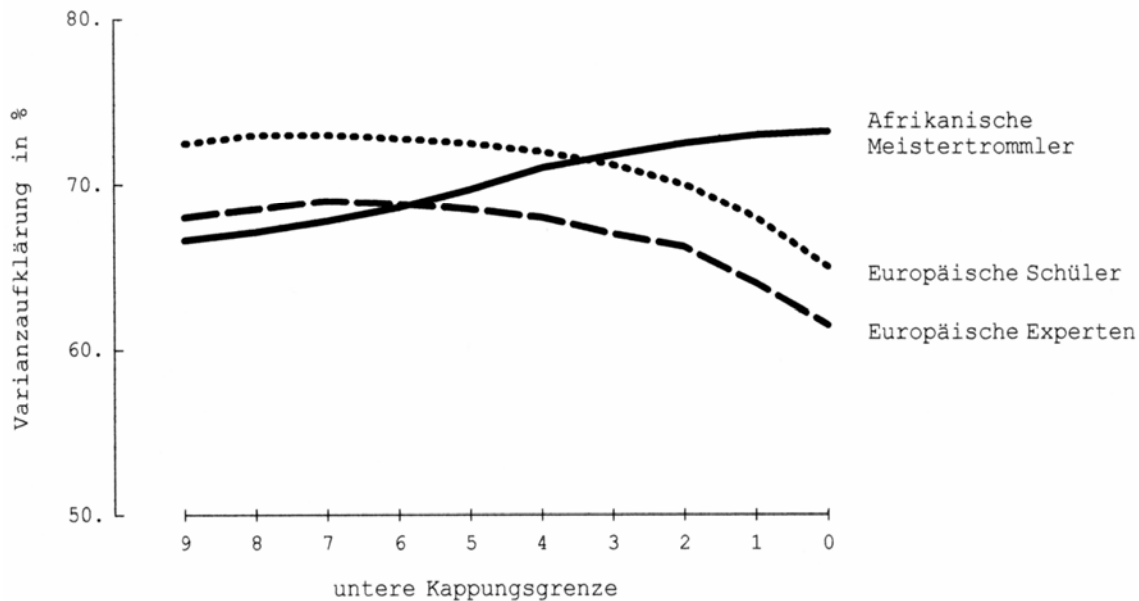


Abb. 4: Varianzaufklärung der Hörerurteile für afrikanische und europäische Hörer in Abhängigkeit von der Lage der unteren Kappungsgrenze. Das Maximum für afrikanische Hörer erreicht man bei einer Kappungsgrenze von null.

Aus diesem Ergebnis müssen wir schließen: Auch die schwachen Oszillationen sind für die Erklärung der afrikanischen Hörerurteile wichtig.

V. Diskussion

Wir halten zunächst fest: Auch die Rhythmus-Urteile der afrikanischen Hörer lassen sich mit einer ähnlich hohen Varianzaufklärung von circa siebenzig Prozent aus dem Oszillationsmodell erklären. Das Urteilsverhalten der Afrikaner einerseits und Europäer andererseits kann also mit *demselben* Modell erfolgreich beschrieben werden. Wir sehen diese Tatsache als starkes Indiz dafür, dass es fundamentale Gemeinsamkeiten in

der Wahrnehmung und kognitiven Verarbeitung von Rhythmus geben muss. Wir können jedoch noch einen Schritt weiter gehen und diese Gemeinsamkeiten näher spezifizieren: Sie liegen mutmaßlich in Vorgängen, die denjenigen des Modells ähneln. Das heißt zuallererst: im Prozess des ›Sich-Einklinkens‹ auf die multiplen, sich überlagernden periodischen Vorgänge in der Musik. Es besteht also nach unseren Resultaten Grund zur Vermutung, dass sowohl in den afrikanischen als auch in den europäischen Hörern beim Anhören von Musik ein Vorgang nach Art eines ›Mitschwingens‹ mit den Periodizitäten dieser Musik stattfindet, und zwar nicht nur im Sinne eines eindimensionalen Pulsschlages, sondern im Sinne eines komplexen Geflechtes überlappender und verschieden stark ausgeprägter Pulsationen.

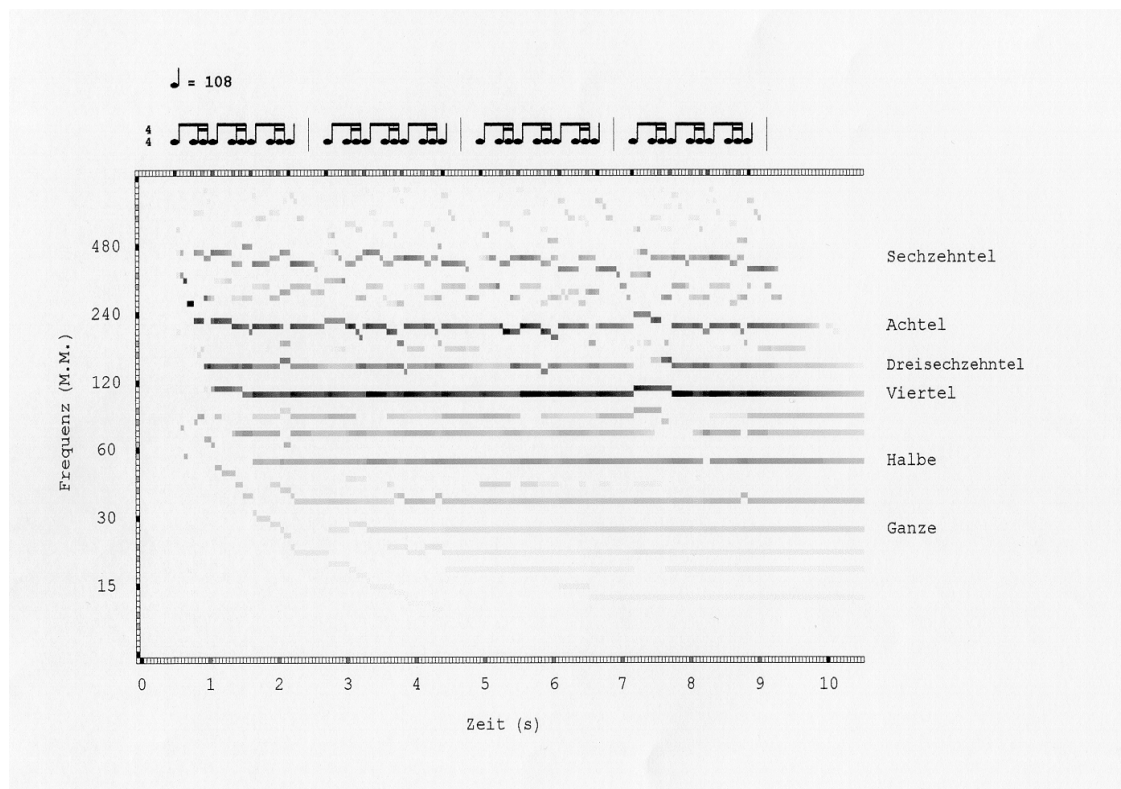


Abb. 5: Oszillogramm derselben Schlagzeug-Performance des *Bonanza*-Rhythmus wie in Abb. 2. Die untere Kappungsgrenze für Oszillationsstärken wurde jedoch auf null gesetzt.

Kommen wir zu den Unterschieden. Was bedeutet der drastische Unterschied bei der unteren Kappungsgrenze? Veranschaulichen wir uns zunächst, welche Auswirkungen dieser Unterschied auf das Oszillogramm hat. In Abb. 5 haben wir das Oszillogramm derselben Schlagzeug-Performance wie aus Abb. 2, jedoch diesmal mit einer unteren Kappungsgrenze von null gerechnet, fast wäre man versucht zu sagen: so, wie es der Afrikaner ›hört‹.

Sofort fällt auf, wie sehr die in Abb. 2 nur schwachen oder gar nicht zu sehenden Oszillationsbänder ›gestärkt‹ erscheinen. In Wirklichkeit allerdings sind sie nicht gestärkt, sondern sie waren im ersten Oszillogramm durch die untere Kappungsgrenze abgeschwächt gewesen. Das ›afrikanische‹ Oszillogramm zeigt – wenn man so will – den ›ursprünglichen‹ Zustand. Wie nun kann man sich den entsprechenden Unterschied im Hörerleben vorstellen? Die schwächeren Oszillationen spiegeln ganz allgemein die weniger offensichtlichen Periodizitäten, oder man könnte auch sagen: die feineren, verborgeneren Strukturregelmäßigkeiten. Nehmen wir als Beispiel das Oszillationsband auf Dreisechzehntel-Ebene. Für den Betrachter des Notentextes ist vielleicht auf den ersten Blick überraschend, dass hier überhaupt Periodizität vorliegen soll. Tatsächlich haben wir jedoch die entsprechende Regelmäßigkeit im Rhythmus: Die Noten eins, drei und fünf haben Dreisechzehntel-Abstand, ebenso die Noten vier, sechs und acht (in den folgenden Takten ist es ebenso). Es existiert also eine entsprechende Periodizität, jedoch weniger deutlich und teilweise überlappend und phasenverschoben (vier, sechs, und acht sind mit eins, drei und fünf nicht ›in Phase‹). Solche komplexeren Strukturen erscheinen also im ›afrikanischen‹ Oszillogramm stärker. Könnte man auch formulieren: Der afrikanische Hörer nimmt diese stärker wahr? Tatsache ist jedenfalls: Wenn wir annehmen, *dass* er sie stärker wahrnimmt (und nichts anderes bedeutet eine untere Kappungsgrenze von null), können wir seine Urteile besser mit dem Modell erklären.

Wir haben also bei unserer Untersuchung deutliche Indizien von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der Wahrnehmung und Beurteilung von Rhythmen durch Afrikaner und Europäer gefunden. Unsere Untersuchung gibt auch deutliche und empirisch gut gestützte Hinwei-

se darauf, worin einige dieser Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen könnten. Dass wir gleichwohl zögern, hier bereits von gesicherten Erkenntnissen zu sprechen, hat seine Ursache in der relativ schmalen Datenbasis auf der afrikanischen Seite. Konnten wir bei der europäischen Studie auf 24 Expertenhörer und über hundert Schüler zurückgreifen, die 47 beziehungsweise vierzig verschiedene Rhythmus-Performances bewerteten, so urteilten in der afrikanischen Untersuchung lediglich zwölf Hörer über 18 Performances.

Auf der anderen Seite weisen wir darauf hin, dass sich unsere Ergebnisse in ein stimmiges Gesamtbild fügen. Eine gesteigerte Sensibilität afrikanischer Hörer für komplexere rhythmische Regelmäßigkeiten, für die wir in unserer Untersuchung klare Anzeichen gefunden haben, würde deutlich mit der Art von Musik korrespondieren, die dort (in diesem Fall: Ghana) auch gemacht und gehört wird. Die Rhythmen dieser Musik enthalten nämlich höhere Anteile solcher Strukturen, wie wir sie im *Bonanza*-Rhythmus auf der Dreisechzehntel-Ebene beschrieben haben. Vereinfachend gesagt: Die dortige Art zu Hören würde der dortigen Art von Musik entsprechen. Man siehe hierzu etwa die Ausführungen von David Locke (1982 u. 1996, S. 86–101).

Sollte sich das Oszillationsmodell bei der Analyse der Rhythmusperzeption in weiteren interkulturellen Studien bewähren, hätten wir hier ein Instrument, um ethnomusikologische Rhythmusstudien naturwissenschaftlich zu untermauern. Darüber hinaus ließe sich damit – zumindest im Hinblick auf die Rhythmuswahrnehmung – auch John Blackings Annahme von der Existenz sogenannter Tiefenstrukturen bestätigen.

VI. Quellenverzeichnis

Literatur

- Arom, Simha: *African Polyphony And Polyrhythm*. Cambridge 1991
- Arom, Simha: *A »Conservative« Point Of View*. ESEM London 1999.
<http://www.santacecilia.it/italiano/archivi/etnomusicologico/ESEM99/soundsca.../arom.ht>
- Berger, Harris M.: *The Practice Of Perception: Multi-Functionality And Time In The Musical Experiences Of A Heavy Metal Drummer*. In: *Ethnomusicology* 41 (1997), H. 3, S. 464–488
- Blacking, John: *How Musical Is Man?* London 1976 [1973]
- Clayton, Martin/Sager, Rebecca/Will, Udo: *In Time With The Music: The Concept Of Entrainment And Its Significance For Ethnomusicology*. Special ESEM Counter-Point. Bd. 1. Hg. von Udo Will. (= *European Meetings In Ethnomusicology (EME)* 11 (2005))
- Fales, Cornelia: *The Paradox Of Timbre*. In: *Ethnomusicology* 46 (2002), H. 1, S. 46–95
- Keil, Charles/Feld, Steven: *Music Grooves. Essays and Dialogues*. Chicago und London 1994
- Kopiez, Reinhard/Langner, Jörg/Steinhagen, Piotr: *Afrikanische Trommler (Ghana) bewerten und spielen europäische Rhythmen*. In: *Musicae Scientiae* 3 (1999), H. 2, S. 139–60
- Kubick, Gerhard: *The Phenomenon Of Inherent Rhythms In East And Central African Instrumental Music*. In: *African Music* 3 (1962), H. 1, S. 33–42
- Langner, Jörg: *Musikalischer Rhythmus und Oszillation. Eine theoretische und empirische Erkundung. Including a comprehensive abstract in English*. Frankfurt am Main 2002
- Lerdahl, Fred/Jackendoff, Ray: *A Generative Theory Of Tonal Music*. Cambridge, MA 1983
- Locke, David: *Principles Of Offbeat Timing And Cross-Rhythms In Southern Ewe Dance Drumming*. In: *Ethnomusicology* 26 (1982), H. 2, S. 217–246

Locke, David: *Africa/Ewe, Mande, Dagbamba, Shona, BaAka*. In: *Worlds Of Music*.

Hg. von Jeff Todd Titon. New York 1996, S. 71–143

Lomax, Alan: *Folk Song Style And Culture*. New Brunswick und London 1994 [1968]

Myers, Helen (Hg.): *Ethnomusicology: An Introduction*. New York und London 1992

Schneider, Albrecht: *Sound, Pitch, And Scale: From ›Tone Measurements‹ To Sonological Analysis In Ethnomusicology*. In: *Ethnomusicology* 45 (2001), H. 3, S. 489–519

Temperley, David: *Meter And Grouping In African Music: A View From Music Theory*. In: *Ethnomusicology* 44 (2000), H. 1, S. 65–96

Jobst P. Fricke

Lichtenbergs Figuren als Abbild für die Selbstorganisation

Ein Pendant zur Bildung kognitiver Strukturen in der Musik

I. Einführung

Es bringt immer einen Gewinn, sich in anderen Disziplinen umzuschauen, ihr Denken kennen zu lernen und diejenigen Aspekte, die das eigene Fach betreffen, auf die gängigen Vorstellungen vom eigenen Forschungsgegenstand anzuwenden. So hat es der Jubilar gemacht. So soll auch hier der Versuch gemacht werden, Vorstellungen darüber zu entwickeln, wie musiktaugliches Material sich unter einer Leitidee zu einem Ganzen organisiert. Dabei wird uns auch interessieren, wie Systemteile sich zu einem Ganzen zusammenschließen und woher die Kräfte stammen, die sie dazu veranlassen.

Kybernetik und Informationstheorie brachten vor fünfzig Jahren einen Zugewinn an Verständnis auch der kulturellen Phänomene. Das Denken in vernetzten Systemen lieferte Beiträge dazu, auch die multifaktoriellen Einflüsse in Modellen zur Geltung kommen zu lassen. Modellbildung wurde durch die Computer gefördert, Chaostheorie und fraktale Geometrie lenkten das Denken weg von linearem Schlussfolgern zu nichtlinearen und rekursiven Prozessen. Alle Sichtweisen haben Beiträge zur Aufklärung des Phänomens Musik beigesteuert, wie auch die Generative Grammatik Noam Chomskys es getan hat.

Actio und Reactio sind unter dem Blickwinkel der Kybernetik in Regelkreisen darstellbar. Auch für multifaktoriell beeinflusste Prozesse ist dieses Bild noch brauchbar. Eine Erweiterung auf ineinander verschachtelte Regelvorgänge macht eine systemische Sichtweise notwendig. Für diesen Fall ist eine durch die neuere Chaosforschung erbrachte

Erkenntnis von Bedeutung, dass die im Innern des Systems chaotisch anmutenden Vorgänge vom Rand her doch empfindlich zu steuern sind.

Die entscheidende Frage, die jede Epoche für sich neu zu beantworten sucht, ist die, wie eine Kulturleistung wie die Musik die in der Physiologie und Psychologie verankerten Leistungen des Menschen nutzt – ja geradezu ausnutzt, um sich der in der Natur vorgegebenen Gesetze und Materialien zu bedienen. Wir wollen hier das Modell zugrunde legen, das die Vorgaben in der Funktion von Randbedingungen sieht. Es sind Vorgaben der Natur in zweierlei Hinsicht, sowohl die in den akustischen Gesetzen als auch die, die in den körperlichen und seelischen (kognitiven) Leistungen des Menschen stecken. Unten findet man unter (1) und (2) der Aufstellung: Saitenteilung, harmonische Obertöne und Intervalle, Funktionsweise der Musikinstrumente und der menschlichen Stimme als akustische Vorgaben, Hörvorgang, Spielpraxis und Möglichkeiten der Stimmgebung als körperliche Vorgaben und schließlich die in den psychologischen Gesetzen beschriebenen Leistungen als kognitive Vorgaben. Die Aufladung der akustischen Phänomene mit Bedeutungen, die ihrerseits nach Möglichkeiten und Grenzen zu untersuchen sind, bringt ein weiteres Gestaltungselement für die Musik hinzu.

Die Verknüpfungen der Elemente innerhalb des Feldes, das von den Randbedingungen umschlossen wird, erfolgen jeweils nach eigenen Verknüpfungsregeln, die von den Elementen abhängen, sie erfolgen aber auch unter dem Einfluss der Randbedingungen.

II. Randbedingungen als Ursache unterschiedlicher Musikentwicklungen

Um die unterschiedliche Entwicklung der Musik in verschiedenen Kulturen zu verstehen, soll ein Modell entwickelt werden, in dessen Mittelpunkt die Regulierungsvorgänge der inneren Organisation stehen, während von außen Wirkungsfaktoren steuernd eingreifen.

A. Die Faktoren der Selbstorganisation sind

- (1) Vorgaben der Natur in Gesetz und Material:

- (a) Akustische Gegebenheiten, die aber erst durch
 - (b) psychoakustische Effekte zur Geltung kommen, das heißt nur im Umfang der psychoakustischen Reaktionen wirksam sind und
 - (c) in den Grenzen der körperlichen Möglichkeiten in Klang umgesetzt werden.
- (2) Psychologische Gesetzmäßigkeiten wie
- (a) Streaming-Effekte,
 - (b) Continuity illusion,
 - (c) Gesetz der Nähe (principle of proximity),
 - (d) Erkennen von Ähnlichkeit.
- (3) Semantisierungsprozesse und Symbolbildung, die die Musik als Kommunikationssystem auszeichnen.

Diese Faktoren organisieren sich unter Anleitung von außen zu einem festen Gefüge, das, wenn es erst einmal fest ist, durch Kreativität innerhalb festzustellender Grenzen verändert wird. Dies ist natürlich historisch gesehen so nicht der Ablauf der Entwicklung. Verfestigung und Veränderung sorgen als antagonistische Kräfte für einen ständigen Wandel in einem Prozess, den man kybernetisch in einem Regelprozess beschreiben würde. Da es sich dabei um Vorgänge handelt, in denen kognitive Prozesse Richtung und Verlauf bestimmen, ist festzustellen, dass sowohl die Brüche, die unter dem Druck der von der Kreativität geforderten Tendenz nach Veränderung, nach Neuem, entstehen, als auch die Verfestigung zu einem Gefüge beider Prozesse von der Art sind, dass sie nur innerhalb der von der menschlichen Auffassungs- und (Re)Konstruktionsfähigkeit zugelassenen Variationsbreite stattfinden. Variationen oder so genannte Abweichungen verfestigen sich aber auch selbst zur Kennzeichnung eines bestimmten Typs von Musik. Dieses Phänomen kann man an melodischen Verzierungen, Schleifern und Zwischentönen, aber auch in der Gestaltung des Formaufbaues verfolgen. Das Verfahren, in dem diese Mittel eingesetzt werden, kennzeichnete Marius Schneider als »Gestaltvariation«¹.

¹ Schneider verwendete in den Vorlesungsveranstaltungen um 1960 diesen Begriff, den sein Doktorand Josef Kuckertz (1963, S. 3) in den Titel seiner Dissertation übernahm.

B. Die von außen Einfluss nehmenden Wirkungsfaktoren sind

- (4) kultische Zwecke,
- (5) soziale Funktionen sowie
- (6) sprachliche Vorgaben, die den ›sound‹, Fluss und Rhythmus beeinflussen, die auf das Spiel der inneren Kräfte Einfluss nehmen und so das Spiel der inneren Kräfte von außen dirigieren.

III. Selbstorganisation in Natur und Kultur

Selbstorganisation ist in den letzten zwanzig Jahren ein so aufregendes Thema geworden, dass eine Flut von Veröffentlichungen zu diesem Forschungsgebiet erschienen ist. Heinz-Otto Peitgen, Hartmut Jürgens und Dietmar Saupe (1992, 1994) stellen in ihren Büchern die Zusammenhänge zwischen Chaos und Fraktalen dar und geben Beispiele für die Erzeugung von Bildern mit Selbstähnlichkeit. Sie erinnern in diesem Zusammenhang an Georg Friedrich Lichtenberg (1742–1799) als einen frühen Zeugen für die Herstellung von Bildern mit Selbstähnlichkeit und als einen der Ersten, der die Einheitlichkeit der Strukturbildung in seinen Bildern auch erkannte. Mit den Worten »›alles ist sich gleich, ein jeder Teil repräsentiert das Ganze‹ nimmt er den tragenden Begriff der fraktalen Geometrie, die Selbstähnlichkeit vorweg« (Peitgen/Jürgens/Saupe 1992, S. VIII).

Lichtenberg wirkte seit 1769 als außerordentlicher Professor in Göttingen und nach zwei längeren Aufenthalten in England in den Jahren 1770 und 1774/75 ab 1775 als ordentlicher Professor der Naturwissenschaften bis zu seinem Tode in Göttingen. Mit seinem Namen werden die seinerzeit aufsehenerregenden Figuren benannt, die er 1777 veröffentlichte. Lichtenbergsche Figuren (Abb. 6 u. Abb. 7) sind sichtbare Zeichen für Selbstorganisation, die damals erstmalig an so genannten Büschelentladungen demonstriert werden konnte. Das Ergebnis eines Experimentes, das dem damaligen Originalexperiment nachgestellt wurde, zeigt die Abb. 6, eine moderne Variante die Abb. 7.

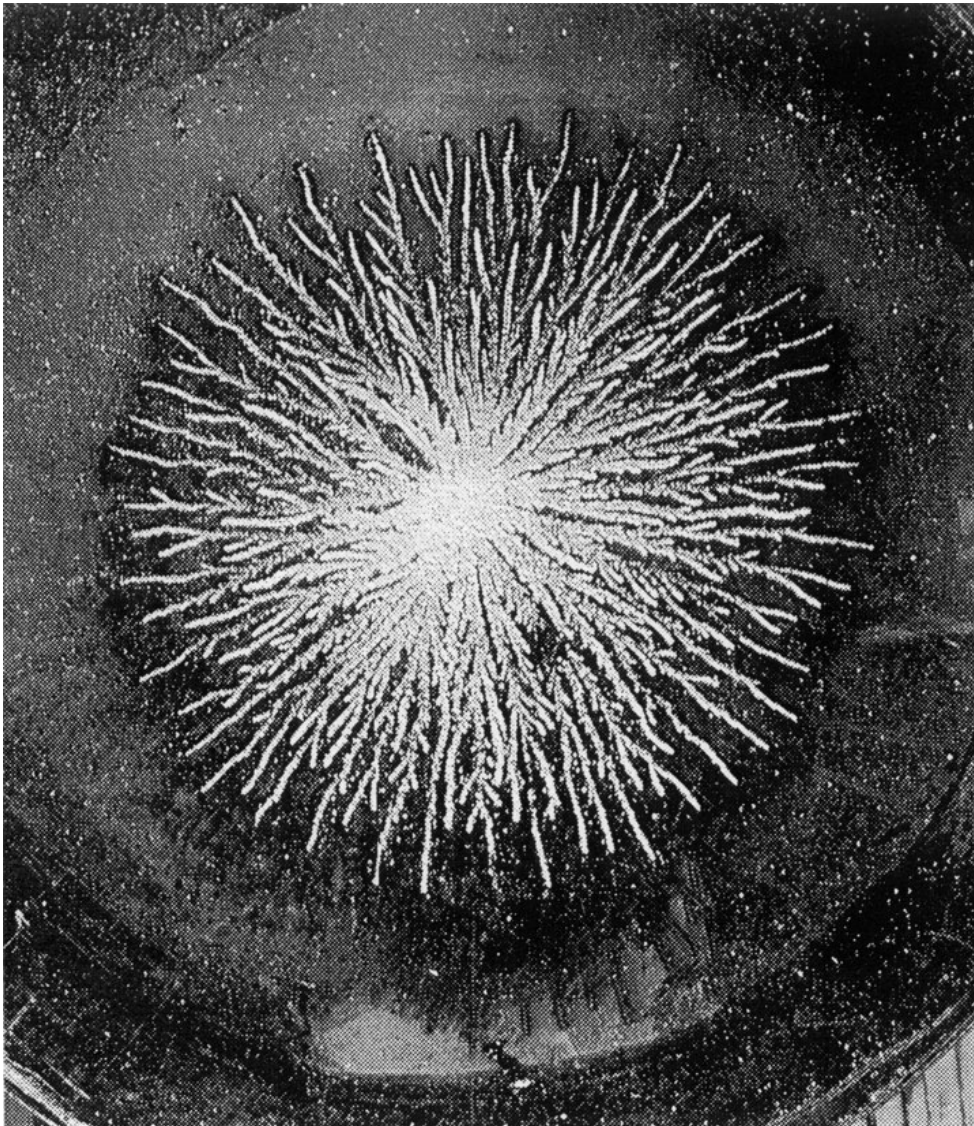


Abb. 6: Eine Lichtenberg-Figur, die dem Originalexperiment nachgestellt wurde.
© Manfred Mahn (Peitgen/Jürgens/Saupe 1992, S. X)

Sichtbare Zeichen der Selbstorganisation sind auch Schneekristalle, in denen sich die Wassermoleküle regelmäßig, aber doch nicht gleichförmig, sondern mit gewissen Ausnahmen gemäß einer Regel zu einem Stern zusammensetzen (Abb. 8). Das grundlegende Prinzip der Anordnung bei den Schneeflocken ist die Anlagerung der Moleküle im 60 Grad-Winkel. Dadurch entstehen sechs Spitzen, die miteinander verbunden eine sechseckige Figur ergeben. Die Ausführung im Einzelnen

hängt von den Umweltbedingungen der Entstehung – den so genannten Randbedingungen – ab.



Abb. 7: Plexiglasplatte nach Elektronenstrahl-Beschuss. © Manfred Kage (Peitgen/Jürgens/Saupe 1992, S. X)



Abb. 8: Natürliche Schneeflocken (Peitgen/Jürgens/Saupe 1992, S. 111)

Magnetische Feldlinien, die durch Eisenpulver sichtbar gemacht werden, sind besonders geläufige Beispiele dafür, wie die äußeren Bedingungen der Situation das Bild beeinflussen (Abb. 9 bis Abb. 11). Geringe Veränderungen dieser Randbedingungen haben oft drastische Veränderungen des Erscheinungsbildes zur Folge, während die Grundbedingung, die hier im physikalischen Hintergrund verborgen liegt, auf einer einfach zu beschreibenden physikalischen Tatsache beruht. Sie besteht darin, dass von magnetischen Polen Feldlinien ausgehen, die durch ein Vektorfeld zu beschreiben sind. Wir gewinnen hier also die Einsicht: Unter geänderten Randbedingungen organisiert sich das Material neu. Der Vergleich der Abb. 9 und Abb. 10, die Ergebnisse von Versuchen zeigen, in denen verschiedene Sorten von Eisenpulver verwendet wurden, vermittelt darüber hinaus aber noch folgende Erkenntnis: nicht nur die Randbedingungen, hier gegeben durch runde, quadratische oder rechteckige Magnetpole, bestimmen das Feld der Magnetkraftlinien, sondern auch die Partikeleigenschaften selbst. Das heißt: bei den Verknüpfungen der Elemente innerhalb des Feldes, das von den Randbedingungen umschlossen wird, beeinflusst jedes Element mit seinen Eigenschaften, die hier in Position und Größe gegeben sind, die benachbarten und in einer Kettenreaktion einen ganzen Ausschnitt des Feldes; alles dies erfolgt aber unter dem übergeordneten Einfluss der Randbedingungen.

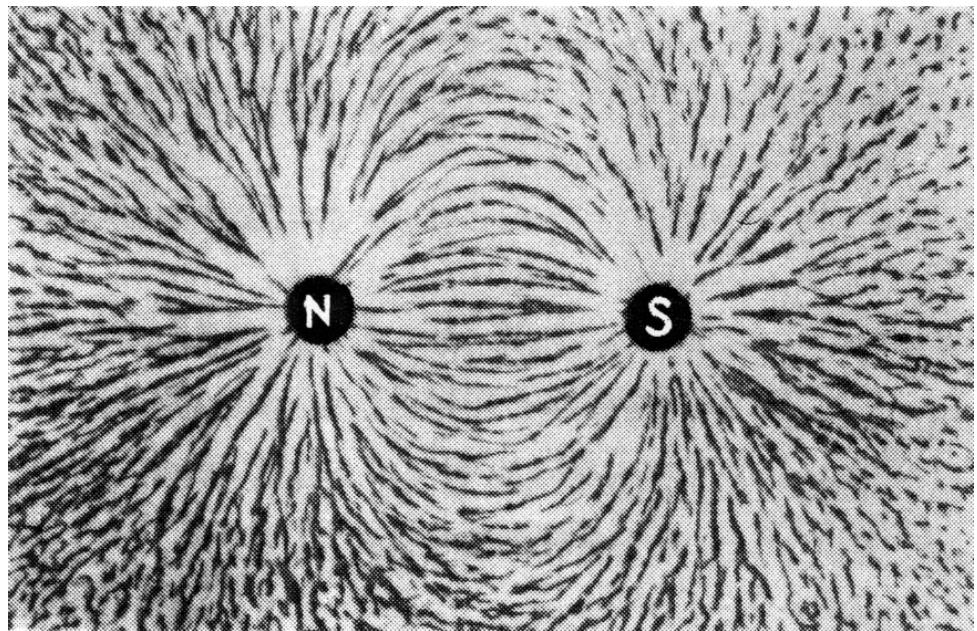


Abb. 9: Eisenpartikel im Magnetfeld bei runden Magnetpolen

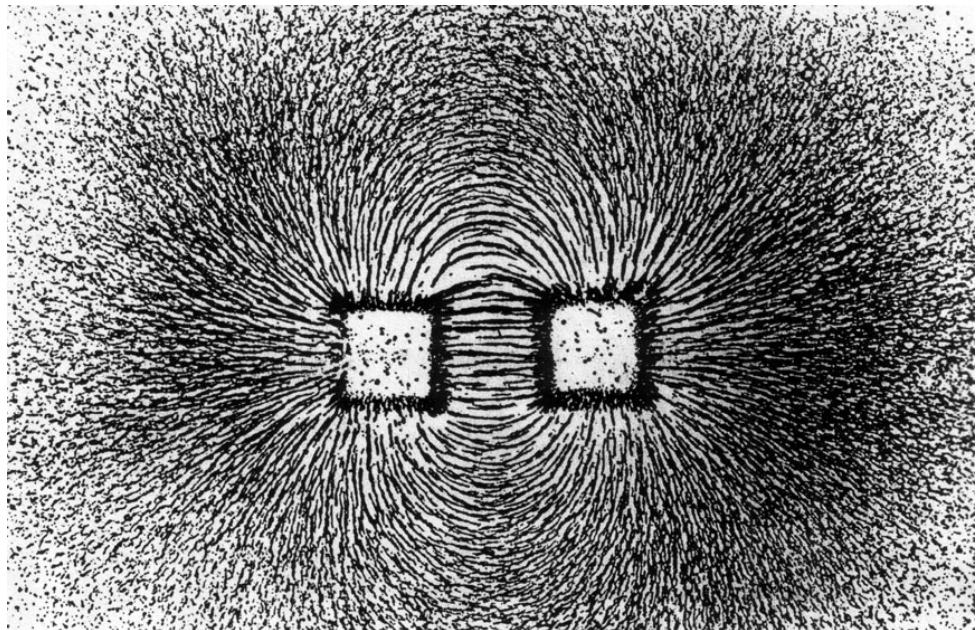


Abb. 10: Eisenpartikel im Magnetfeld bei quadratischen Magnetpolen

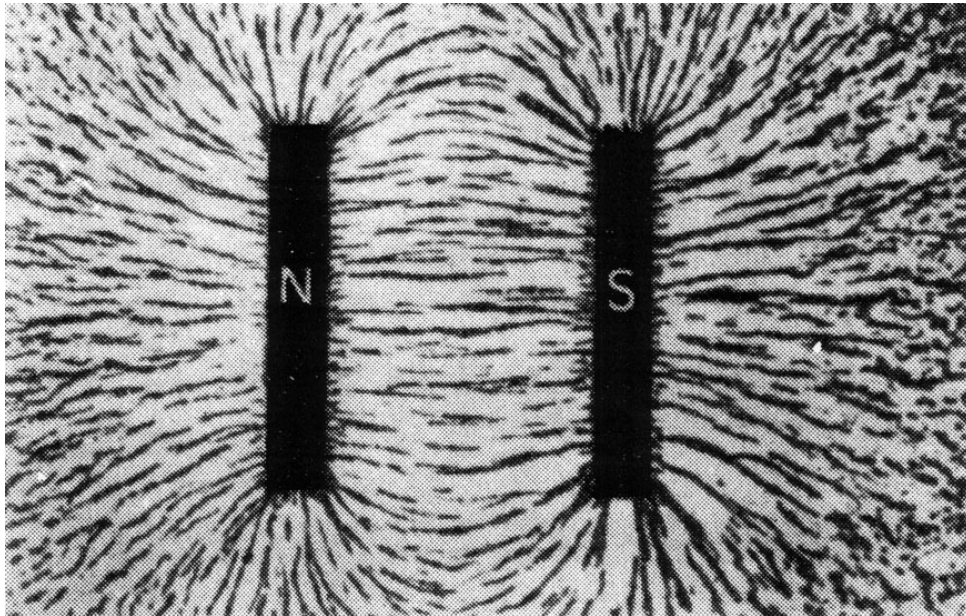


Abb. 11: Eisenpartikel im Magnetfeld bei rechteckigen Magnetpolen

Lichtenbergs Figuren zeigen offensichtlich

- (1) den Mechanismus der inneren Organisation und
- (2) den im Prozess des Organisierens wirksamen Drang, sich zu organisieren, derart anschaulich, dass ich sie zum Ausgangspunkt meiner Ausführungen genommen habe. Und sie zeigen
- (3) ganz offensichtlich, wie unter geänderten Randbedingungen die innere Organisation anders abläuft!

Die Frage ist, welcher Art die Kräfte sind, wenn sich etwas nach eigenen Gesetzen organisiert, und um welche Art von Drang es sich handelt, wenn es nicht um Naturerscheinungen, sondern um Kulturprodukte geht, in die der Mensch seine gestaltenden Kräfte einbringt. Die Kräfte und der Drang zur Organisation stammen aus den seelischen Prozessen. Sie entwickeln die Tendenz zum Zusammenschluss, zum Vergleich, zur Gegenüberstellung, die Tendenz, die Bestandteile zu einer Geschichte mit (den notwendigen) Bezügen zwischen ihren Elementen zu vereinigen (vgl. Salber 1984, S. 89–104). Nicht zu vergessen ist dabei allerdings, dass die Phänomene, die es zu vereinigen gilt, dass die Bestandteile oder Elemente des Ganzen auch Eigenschaften haben müssen, die sie

befähigen, sich zu einem Gefüge vereinigen zu lassen oder logisch aufeinander aufzubauen. Oder es gibt ein *tertium comparationis*, durch das sie sich zusammenbinden lassen. In irgendeinem Aspekt müssen sie zueinander passen (vgl. Fricke 1986, S. 167 u. 1993, S. 185). Die Neuformulierung des holistischen Axioms macht das ganz deutlich (vgl. Ropohl 1978, S.11 u. 16 sowie Fricke 1998, S. 161–171). Dann erst kommt es zu einem Prozess mit der Tendenz zu einem Zusammenschluss, wie wir ihn aus der Gestaltwahrnehmung kennen und wie er in den Gestehtgesetzen formuliert ist. In experimentellen Untersuchungen zur Psychologie des Hörens sind

- streaming effekte,
- continuity illusion,
- Gesetz der Nähe (principle of proximity),
- Erkennen von Ähnlichkeit,

als grundlegende Eigenschaften des Hörens bestimmt worden. Sie stehen alle irgendwie mit den Gestehtgesetzen im Zusammenhang und präzisieren sie in Bezug auf das Hören von Musik. In allen Fällen geht es darum, dass durch Ordnungsbeziehungen eine gewisse Stabilität von prägnanten Figuren vor einem weniger stark strukturierten Hintergrund zustande kommt.

Auch in der Schematheorie ist Stabilität ein wichtiger Faktor. Die Besetzung der Leerstellen des Schema-Gerüsts ist nicht beliebig, sondern an die Bedingung geknüpft, dass ein stabiler Zustand erreicht wird (vgl. Louven 1998, S. 37).

Selbstorganisation liegt in allen Anpassungsvorgängen an veränderte Umweltbedingungen vor. Sie ist in der Optimierung von Lebensbedingungen ebenso nachzuweisen wie in der Musik. Viele Beispiele drängen sich auf, hier genannt zu werden. Eines von ihnen, das nur deshalb herangezogen sei, weil es mir am nächsten liegt, betrifft die Wechselwirkung von Kompositionsstil und Musikinstrumenten (vgl. Reuter 1996 u. 2002 sowie Fricke 2004, S. 561–582). Durch die gegenseitige Bedingtheit, dargestellt in einem Regelkreis, in den auch das Hören eingeschaltet ist, wird ein Anpassungsprozess in Gang gesetzt, der als ein ständi-

ger Optimierungsvorgang zu bezeichnen ist. An heute noch zugänglichen Belegen in Form von Musikinstrumenten und Kompositionen lässt sich in diesem Fall nachweisen, wie und warum Musik und Instrumentarium zueinander passen.

Prozesse der Selbstorganisation werden von Joseph Carl Robnett Licklider auch beim Hören angenommen. Die erste Version von seiner Hörtheorie, die Duplex Theory der Tonhöhenwahrnehmung, erweitert er mit einem selbstorganisierenden Netzwerk zur Triplex Theory, um auch einige spezielle Fälle des Hörens erklären zu können (vgl. Licklider 1959, S. 41–144).

Ordnungsgenerierung ist wie ein Zwang in uns. Keine Nachricht, keine Botschaft unserer Wahrnehmungsorgane lassen wir im luftleeren Raum stehen. Wir versuchen vielmehr stets, Verbindungen herzustellen zu Kenntnissen und Vorstellungen, die wir bereits besitzen. Anlagerung an eine vorhandene Struktur (Assimilation und Akkomodation) ist das Bild, das Jean Piaget (1948, S. 60 u. 73) uns für den Vorgang vermittelte. Diese Einordnung in bereits vorhandenes Wissen ist, wie daraus hervorgeht, immer abhängig von unserem Weltbild, unseren Wertvorstellungen und Erfahrungen. Es ist meist eine kategoriale Einordnung (in ein vorhandenes kategoriales Gefüge) oder eine assoziative Anlagerung mit Sinnbezügen. Auf jeden Fall ist der Drang zur Ordnungsherstellung so stark, dass man sagen darf: Wir machen uns lieber eine falsche, das heißt inadäquate Ordnung, als ganz auf eine Ordnung zu verzichten (vgl. Fricke 1995, S. 363–376).

Aber was heißt hier schon falsch und unangemessen. In der kognitiven Umgebung, die gerade vorhanden ist, ist die Anlagerung sicher im jeweiligen Moment die einzig richtige, auch wenn sie später einer anderen Auffassung weichen muss. Das Grundlegende ist, dass es eine Tendenz zur Ordnungsherstellung gibt. Denn Ungeordnetheit im Bereich der Kognitionen – und diese ist gemeint, nicht Unordnung unserer Umgebung – ist mit Unsicherheit verbunden, die bis an Hilflosigkeit grenzen kann und die es unbedingt zu vermeiden gilt. Insbesondere das Gefühl von Hilflosigkeit gibt einen starken Impuls zur Vermeidung. Hier liegt die Quelle zur ordnungsgebenden Kraft (vgl. Willms 1991, S. 157–166).

Der Drang zur Ordnung wird zum Beispiel gespeist durch das Vergnügen, das es uns bereitet, eine komplizierte Figur oder Struktur in eine einfache umschlagen zu lassen (vgl. Creutzfeldt/Ojemann 1989, S. 451–475 u. S. 490–498). Etwas auf den Punkt zu bringen ist lustbringend, sagt Otto Creutzfeldt sogar. Es ist die Lust am Verstehen. Es ist lustbringend, eine vereinfachende, vereinheitlichende Darstellung zu erreichen (vgl. ebd.). Dies ist der positive Aspekt der Vermeidung von Ungeordnetheit, dessen negativer Aspekt die Unsicherheit und die daraus erwachsende Angst ist.

Mehrdeutigkeit und Abweichungen von der Regelhaftigkeit, die ein wesentliches Kennzeichen von Kunst sind (vgl. Bernstein 1985, S. 185 u. 189–253), machen – unter Umständen sogar erst nachträglich durchgeführte – Umstrukturierungen erforderlich, für die die Kippfiguren ein bekanntes Beispiel sind. Sie sind in der Musik mit mehrdeutigen Harmonien, überlappenden Formteilen (vgl. ebd., S. 115), zwittrigen Motiven und verschleierter Metrik (wie z. B. am Anfang des 3. Satzes in Beethovens *Symphonie Nr. 4*) zu belegen, die nachträglich zum Umdeuten zwingen oder erst in nachträglicher Deutung Klarheit gewinnen. In dem ständig wirksamen Prozess der Generierung von Ordnung, der sowohl in bewussten als auch unbewussten mentalen Prozessen aktiv ist, ist dies ein typischer Vorgang, der Interesse, Aufmerksamkeit und Freude erweckt.

Das Erfassen rhythmischer Strukturen erfolgt zum Beispiel in einem kognitiven Prozess, bei dem die Varianten der Realisation auf erlernte Kategorien zurückgeführt werden, ebenso wie dies bei Tonhöhenvarianten der Fall ist, wenn sie auf das jeweilige Tonstufengerüst bezogen werden. Dies ist eine kategoriale Zuordnung zu einer Ordnungsstruktur, die präsent ist und daher lernbar sein muss. Die Erlernbarkeit ist offenbar beschränkt auf einfache Gliederungen; das sind bei Dauer-Ordnungen einfache zeitliche Verhältnisse, denen ein gemeinsamer Teiler zugrunde liegt. Dem entspricht bei Tonhöhenordnungen die Erlernbarkeit des Oktav-Quint-Quart-Gerüsts, das innerhalb dieser Struktur variabel ausgefüllt werden kann. Ohne diese Ordnungsstruktur bleibt das Gesetz der Nähe – von den Ähnlichkeitsbeziehungen abgesehen – allein übrig. Zwar setzt dies allein schon starke Bindungskräfte frei, die in der

melodischen Gestaltung ein mächtiger Faktor sind (vgl. Hindemith 1937/²1940, S. 111 u. S. 216). Aber erst die Kombination von Ordnung generierender Beziehungsstruktur und Gesetz der Nähe ermöglicht das Maximum an Komplexität hörend nachvollziehbarer Gestaltung. Es ermöglicht diese unglaubliche Vielschichtigkeit künstlerischer Gestaltung, die wir in den Kulturen traditioneller Musik kennen gelernt haben.

Da dies sowohl für den Tonhöhen- als auch für den Zeitbereich gilt, sind Wahrnehmung, Erkennen und Identifizierung innerhalb von Tonhöhen-Ordnungen (Tonsystemen) und Dauer-Ordnungen (Metren) vergleichbar! In beiden Fällen gibt es auch neuronal nachweisbare Hintergründe für die mentalen Prozesse der Systembildungsfähigkeit (vgl. Fricke 1999, S. 69). Der Verzicht auf diese Art der Strukturbildung durch die Ignorierung der eine Ordnung ermöglichenden Eigenschaften bedeutet, sich von einer Gestaltungsebene auf dem Niveau einer Intervallskala hinunterzubgeben auf eine Ebene mit Ordinalskalenniveau.

Inzwischen ist der Begriff der Ordnungsgenerierung so etabliert, dass weitere Hinweise sich erübrigen. Es soll hier nur noch auf Rul Gunzenhäuser (1962) verwiesen werden, weil er als Max Bense-Schüler mit seinen Ausführungen zur Superzeichenbildung zu denen gehört, die ganz früh schon den Weg zu dieser Einsicht geebnet haben.

IV. Ausblick

Indem wir dem früh schon erkannten Impuls, der von der Selbstorganisation ausging, folgen und die Musik unter diesem Aspekt untersuchen, eröffnet sich uns eine Perspektive für weitreichende Erkenntnisse. Es wird sich herausstellen, dass die Vielfalt musikalischer Erscheinungen, die wir vor allem außerhalb des Abendlandes vorfinden, bei gleichbleibendem Kern auf die unterschiedlichen Randbedingungen zurückzuführen ist. Dieses Wechselspiel zwischen festen Größen (Invarianten) und variablen Intentionen, die mit kultischen und kulturellen Belangen zusammenhängen, scheint mir eines der spannendsten Themen innerhalb der Musikwissenschaft zu sein.

Es geht also darum, die kulturelle Verschiedenheit der Musik durch eine spezifische Selbstorganisation aufgrund unterschiedlicher kulturel-

ler Wirkungsfaktoren zu erklären. Ganz konsequent formuliert heißt das: Dasjenige, worin die Musik verschieden ist, ist die Folge verschiedener Mentalität – was auch immer das sein mag. Und dies zu bestimmen, sowohl (1) in der Erscheinungsform (rein phänomenal) als auch (2) darin, wie es zu dieser Erscheinungsform gekommen ist, das heißt das Zusammenspiel der Kräfte der Wirkungsfaktoren mit den unveränderlichen Gegebenheiten der Natur aufzuklären, ist eine Aufgabe zukünftiger systematischer Musikforschung im Sinne Guido Adlers (1885).

V. Quellenverzeichnis

Literatur

- Adler, Guido: *Umfang, Methode und Ziel der Musikwissenschaft*. In: *Vierteljahrschrift für Musikwissenschaft* 1 (1885), S. 5–20
- Bernstein, Leonard: *Musik – Die offene Frage*. München ³1985 (Originalausgabe: *The Unanswered Question. Six Talks At Harvard*. Cambridge/Mass. 1976)
- Creutzfeldt, Otto/Ojemann, George: *Neuronal Activity In The Temporal Lobe*. In: *Experimental Brain Research* 77 (1989), S. 451–475 und S. 490–498
- Fricke, Jobst P.: *Mikrotonale Klangbildungen – Identifikation und Systemfähigkeit*. In: *Mikrotöne I. Bericht über das interne Symposium »Mikrotonforschung« Salzburg 1985*. Hg. von Franz Richter Herf. Innsbruck 1986, S. 165–184
- Fricke, Jobst P.: *Systematische oder Systemische Musikwissenschaft?* In: *Systematische Musikwissenschaft H. 1/2: Tagungsbericht des 1. Internationalen musikwissenschaftlichen Symposiums »Zum Stand der Systematischen Musikforschung heute« in Moravany September 1993*. Bratislava 1993, S. 181–194
- Fricke, Jobst P.: *Über Fremdheit und Aneignung in der Musik*. In: *Lux Oriente. Begegnungen der Kulturen in der Musikforschung. Festschrift Robert Günther zum 65. Geburtstag*. Hg. von Klaus Wolfgang Niemöller, Uwe Pätzold und Chung Kyo-chul. Kassel 1995, S. 363–376 (= *Kölner Beiträge zur Musikforschung* Bd. 188)
- Fricke, Jobst P.: *Systemische Musikwissenschaft – eine Konsequenz des Dialogs zwischen den Wissenschaften*. In: *Musikwissenschaft zwischen Kunst, Ästhetik und Experiment. Festschrift Helga de La Motte-Haber zum 60. Geburtstag*. Hg. von Reinhard Kopiez, Barbara Barthelmes, Heiner Gembris, Josef Kloppenburg, Heinz von Loesch, Hans Neuhoff, Günther Rötter und Christian Martin Schmidt. Würzburg 1998, S. 161–171
- Fricke, Jobst P.: *Music Seen As A Game Using Language-trained Cognitive Abilities*. In: *Music And Signs: Semiotic And Cognitive Studies In Music* (Report of the 5th International Symposium on Systematic and Comparative Musicology in Berlin 1997). Hg. von Ioannis Zannos. Bratislava 1999, S. 59–70

- Fricke, Jobst P.: *Konzepte des Hörens Alter Musik und der Musik der Neuzeit*. In: *Musikgeschichte als Verstehensgeschichte*. Hg. von Joachim Brügge, Franz Fördermayr, Wolfgang Gratzner, Thomas Hochradner und Siegfried Mauser. Tutzing 2004, S. 561–582
- Gunzenhäuser, Rul: *Ästhetisches Maß und ästhetische Information; Einführung in die Theorie G. D. Birkhoffs und die Redundanztheorie ästhetischer Prozesse*. Diss. Stuttgart 1962 (Quickborn 1962)
- Hindemith, Paul: *Unterweisung im Tonsatz*. Mainz ²1940 (Erstausgabe: Mainz 1937)
- Kuckertz, Josef: *Gestaltvariation in den von Bartók gesammelten rumänischen Colinden*. Regensburg 1963 (= *Kölner Beiträge zur Musikforschung* Bd. 23)
- Licklider, Joseph Carl Robnett: *Three Auditory Theories*. In: *Psychology: A Study Of A Science, Study I, Vol. 1*. Hg. von Sigmund Koch. New York, Toronto und London 1959, S. 41–144
- Louven, Christoph: *Die Konstruktion von Musik. Theoretische und experimentelle Studien zu den Prinzipien der musikalischen Kognition*. Frankfurt am Main 1998 (= *Systemische Musikwissenschaft* Bd. 1)
- Peitgen, Heinz-Otto/Jürgens, Hartmut/Saupe, Dietmar: *Bausteine des Chaos – Fraktale*. Berlin, Heidelberg und Stuttgart 1992
- Peitgen, Heinz-Otto/Jürgens, Hartmut/Saupe, Dietmar: *Chaos – Bausteine der Ordnung*. Berlin, Heidelberg und Stuttgart 1994
- Piaget, Jean: *Psychologie der Intelligenz*. Zürich 1948
- Reuter, Christoph: *Die auditive Diskrimination von Orchesterinstrumenten. Heraus hörbarkeit und Verschmelzung von Instrumentalklangfarben im Ensemblespiel*. Frankfurt am Main 1996
- Reuter, Christoph: *Klangfarbe und Instrumentation*. Frankfurt am Main 2002 (= *Systemische Musikwissenschaft* Bd. 5)
- Ropohl, Günter: *Einführung in die allgemeine Systemtheorie*. In: *Systemtheorie als Wissenschaftsprogramm*. Hg. von Hans Lenk und Günter Ropohl. Königstein/Ts. 1978, S. 9–49
- Salber, Wilhelm: *Struktur in Entwicklung*. In: *Analytische Intensivberatung*. Hg. von Yuzhak Ahren und Werner Wagner. Köln 1984, S. 89–104
- Willms, Harm: *Umgang mit der Zeit und musikalisches Verhalten bei Zwangsneurotikern*. In: *Musikwissenschaft als Kulturwissenschaft – Festschrift zum 65. Geburts-*

tag von Hans-Peter Reinecke. Hg. von Klaus-Ernst Behne, Ekkehard Jost, Eberhard Kötter und Helga de la Motte-Haber. Regensburg 1991 (= *Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft* Bd. 15), S. 157–166

Holger Höge

Psychologie und Bewusstsein

Eine Geschichte mit Tücken

I. Einleitung

Was von außen auf unser Bewusstsein trifft, ist oft nur ein Rohmaterial, das der Veränderung, Verzerrung oder auch Anreicherung unterliegen mag – je nachdem, in welcher Sinnesmodalität und welchem Kontext dieses Etwas auf uns einströmt. Die begrifflichen Wendungen, die eine solche Stimulation erfahren kann, sind häufig weit auseinander liegend und dennoch auf einer gemeinsamen Folie gegründet. So verhält es sich auch mit auditiven Reizen: Ob es Musik ist oder eine ganz andere Kategorie dafür in Frage kommt, hängt jeweils davon ab, wer wo und unter welchen Umständen davon berührt wird. Allgemein gesehen ist Schall eine ›diffus ambiente‹ Variable unserer Umwelt (vgl. Kaminski/Bellows 1982). Wir hören aber nur in den seltensten Fällen Schall – wenn man voraussetzt, dass wir mit dem Wort Schall nichts anderes bezeichnen als die mehr oder weniger schnelle Folge von Druckwellen, die sich im Medium Luft fortsetzen (vgl. Guski 1987, S. 11–13). In der Regel hat Schall jedoch eine Kundgabe-Funktion¹, er verrät den Urheber oder die Ursache, die ihn entstehen lässt, und sagt uns noch zahlreiche weitere Dinge durch den Zusammenhang, in dem er auftritt – soviel zur Senderseite des Schalls. Was die Empfangsseite des Schalles angeht, so trifft er nicht nur auf unsere Ohren (und wird dort in vielfältiger Weise umgeformt), sondern auch auf ein damit verknüpftes Gehirn. Auf immer noch ungeklärte Weise entsteht daraus schließlich ein Etwas, das als phänomenales

¹ *Kundgabe* ist ein Terminus der älteren deutschen Psychologie – ein Terminus, den Edwin G. Boring (1921) noch in seiner Originalsprache zitiert. Er bezieht sich auf den fundamentalen Gegensatz in der Psychologie, den Gegensatz »of mental process and meaning, of content and object, of *Beschreibung* and *Kundgabe*« (Boring 1921, S. 450).

Erlebnis bezeichnet wird, und dies wiederum wird im Zusammenhang mit dem Bewusstseinsbegriff behandelt (vgl. Beckermann 1996).

Da die Verwendung des Bewusstseinsbegriffes nicht zu den Selbstverständlichkeiten einer sich physikalisch-empirisch gerierenden Psychologie gehört, müssen wir ein wenig ausholen und ein paar Bemerkungen zu seiner Geschichte machen – warum ist der Begriff fünfzig Jahre lang verschwunden und warum taucht er schließlich wieder auf? Die Gründe für die Verleugnung des Bewusstseins als psychologisch relevantem Tatbestand sind vielfältig, und es bedarf schon einer Erklärung, weshalb die Rede von einem *wieder* zunehmenden Interesse gerechtfertigt ist – handelt man sich nicht eine ganze Gruppe von Problemen ein, wenn man Bewusstsein erneut als legitimes Konzept der Psychologie zulässt? Probleme, die mit unseren Vorstellungen von Ethik, von Willens- und Handlungsfreiheit unmittelbar verknüpft sind (vgl. Cranach/Foppa 1996, Gillet 1985)? Und um gleich noch ein weiteres Reizwort einzuführen: Kommt man ohne eine Konzeption dessen aus, was mit ›Geist‹ bezeichnet wird? Ob diese begrifflichen Zumutungen notwendig sind oder gar gefallen – das lassen wir freilich offen; der Diskurs erst kann zeigen, ob sich eine Perspektive öffnet, die auf einen unverkrampfteren Umgang mit diesen Konzepten hoffen lässt. Immerhin zeigt die Publikationstätigkeit der letzten zehn Jahre ein klares Bild: Wir haben es mit einer Hochkonjunktur dieser Begriffe zu tun, immerhin führt sogar ein Journal diesen Titel: *Consciousness & Cognition*. Freilich sagt diese Hochkonjunktur nichts darüber aus, ob nicht doch wieder eine Zeit anbricht, in der man ohne Bewusstsein, phänomenales Erleben und Geist auskommen kann.

Im Augenblick sieht es jedoch ganz danach aus, dass sich eine generelle und dauerhafte Änderung anbahnt, die in die Richtung einer stärkeren Berücksichtigung dieser Termini insbesondere im Bereich ästhetischer Phänomene weist. Dies gilt freilich nicht nur für Schall, wie wir oben vorsichtig angedeutet haben, sondern auch für alle anderen Formen von ästhetischen Phänomenen, insbesondere visueller Ästhetik. Und man scheint sich daran zu erinnern, dass dies eine lange Tradition hat: Russell Epstein (2004) bezieht sich auf William James, der ›mental life‹ als Gegenstand empirisch-psychologischer Forschung definiert hat-

te. Dazu, so Epstein, ist es notwendig, eine Phänomenologie dessen zu betreiben, was man unter ›mental life‹ verstehen will. Da sich die gegenwärtig zu beobachtende Re-Biologisierung der Psychologie mit den Mechanismen dieses Geisteslebens beschäftigt, ist es wohl berechtigt, zunächst eine gute Beschreibung der Phänomene zu leisten, »for one cannot begin to explain something without having some idea of what one is trying to explain« (Epstein 2004, S. 214). Sicher kann man daraus keinen generellen Vorwurf ableiten, den man jenen Forscherinnen und Forschern ernsthaft machen könnte, die sich mit der Klärung neurophysiologischer Mechanismen beschäftigen, von denen man hofft, dass sie einen Zusammenhang mit den Phänomenen des so genannten Geisteslebens haben. Allerdings fragt man sich zu Recht, wie es denn zur Kenntnis dessen gekommen ist, was doch in neurophysiologischer Perspektive erst durch die nachgewiesenen Aktivitäten bestimmter Hirnareale einen eindeutigen Hinweis auf das Phänomen, das Erlebnis, geben soll.

Zweifellos sind bei der Erläuterung von (nicht nur aber insbesondere ästhetischen) Phänomenen jeweils die Besonderheiten der sensorischen Stimulation zu bedenken. Für musikalische Reize ist dies anders als für bildnerische, und für die Rezeption von Literatur gelten wiederum andere Bedingungen. Damit liegt zwar ein Schwergewicht auf der Wahrnehmungsseite des Geschehens, aber bereits Ernst Hans Gombrich (1960) hatte gemahnt, dass keine Analyse der Wahrnehmung je die Geheimnisse der ästhetischen Erfahrung lösen wird. Es gibt jedoch Beschreibungen, die das thematisieren, was in der Psychologie stets als Gegenstandsbestimmung enthalten war², aber – wie Ludwig Pongratz (1984) ausführt –, selten genauer definiert wurde: Es geht um die Bestimmung dessen, was mit ›Erleben‹ eigentlich gemeint ist. Epstein (2004) bezieht sich auf die Beschreibungen, die Marcel Proust in Bezug auf dieses Erleben liefert und in der Tat als Beschreibung der »*nature of experience itself*« gelten können (Epstein 2004, S. 217). Wenn Epstein

² Das weltweit wohl am weitesten verbreitete Lehrbuch der Psychologie definiert wie folgt: »Gegenstand der Psychologie sind Verhalten, Erleben und Bewußtsein des Menschen, deren Entwicklung über die Lebensspanne und deren innere (im Individuum angesiedelte) und äußere (in der Umwelt lokalisierte) Bedingungen und Ursachen« (Zimbardo/Gerrig⁷1999, S. 2).

aber Prousts Werk *Auf der Suche nach der verlorenen Zeit* als Begründung für die Existenz von Erleben bemüht und man hinzufügt, dass dieses Werk in den Jahren 1913 bis 1927 entstanden ist, dann ergibt sich die Notwendigkeit, den Gang der Entwicklung nachzuzeichnen, der die Vokabeln ›Bewusstsein‹ und ›Geist‹ als nicht-Psychologie-geeignet ausgewiesen hatte.

II. Zur Geschichte des Bewusstseinsbegriffes in der Psychologie

Mit dem Bewusstsein hat es eine merkwürdige Bewandnis – nicht nur die Auffassung von dem, was Bewusstsein sei, unterliegt einem ständigen Wandel (vgl. z. B. Baars 1997), sondern auch die Kontroverse um die Existenz des Bewusstseins beziehungsweise der Berechtigung, diesen Begriff überhaupt noch zu verwenden – insbesondere in der Psychologie (z. B. James 1904). Nach wenig mehr als einhundert Jahren empirisch-psychologischer Forschung konstatiert Jochen Brandtstädter, dass in den letzten Jahren »ein wieder zunehmendes Interesse an bewusstseinspsychologischen Themen zu beobachten« sei (Brandtstädter 1991, S. 66, vgl. auch Beckermann 1996, Bunge/Ardila 1990, S. 352, Foppa 1996, S. 173, Heineken 1987, S. 15, Hopf 1979, Werth 1983, S. 1). Noch 1980 beklagt Ernest Hilgard: »Experimental psychology [...] excluded [...] and anachronistically still excludes many areas of psychology« (Hilgard 1980, S. 2), und dazu gehört auch jenes Gebiet, das anfangs zum Zentrum psychologischer Forschung zählte: »the study of the generalized human mind« (ebd.). Hilgard spricht aber auch hoffnungsvoll von der neuen Freiheit, die sich in der Psychologie ankündigt, Themen wieder aufzunehmen, die zum verbotenen Terrain zählten – und dazu gehört auch das Bewusstseinsthema.

Die Diskussion um den Begriff des Bewusstseins ist mindestens so alt wie seine erste Formulierung durch Christian Wolff, der im Jahre 1719 dieses deutsche Substantiv gebraucht (s. Diemer 1971, Graumann 1990; es gab jedoch in anderen Sprachen bereits vorher ähnliche Begriffe, vgl. Pongratz 1984, vgl. auch Wolff 1751/1983). Hier bestimmt Wolff Bewusstsein als das Bemerken des Gewährwerdens, dass Dinge

außer uns *sind*. Diesen Vorgang nenne man Denken, und demnach seien die Gedanken Veränderungen der Seele, deren sie sich bewusst ist. Folglich könne von einem Gedanken das Bewusstsein nicht abgetrennt werden. Dass diese Formulierung nicht als *Deus ex machina* erscheint, wird am Verweis Wolffs auf den Sprachgebrauch deutlich: »Und also bringet es die Gewohnheit zu reden mit sich, dass von einem Gedancken das Bewußt seyn nicht abgesondert werden kan.« (zit. nach Diemer 1971, S. 887).

Wenn es bereits damals eine ›Gewohnheit zu reden‹ gab, dann zeigt sich deutlich, dass die Wurzeln des Begriffes weiter in die Geschichte zurückreichen. Alwin Diemer (1971) weist auf diese begriffsgeschichtliche Entwicklung hin, wir können ihr jedoch an dieser Stelle nicht nachgehen. Der Wandel aber, den die Behandlung des Begriffes durchlaufen hat (noch durchläuft und sicher auch in Zukunft noch durchlaufen wird), soll hier ebenso vermerkt werden wie das methodische Vorgehen Wolffs: Durch das Zurückgreifen auf den *Gebrauch* der Sprache erfolgt keine logisch-begriffliche Analyse, sondern Empirie.

Entscheidend ist für unseren Zusammenhang, dass mit der Formulierung der untrennbaren Verbindung von Denken und Bewusstsein das Thema der Psychologie nicht mehr im Seelischen besteht, sondern sich dem Bewusstsein zuwendet – »Psychologie war damit schon in ihrer Entstehung als neuzeitliche Erfahrungswissenschaft primär Bewusstseinswissenschaft« (Graumann 1990, S. 6). Ganz ähnlich formuliert George Trumbull Ladd für den amerikanischen Wissenschaftsbetrieb: »Psychology may be defined as the description and explanation of states of consciousness as such« (1887, zit. nach Hilgard 1980, S. 2). Und der Aufbruch in eine neue Welt wissenschaftlicher Betätigung wird schließlich von Wilhelm Wundt (1907, Bd. I, S. 20) mit diesem Satz gekrönt: »Die Psychologie, als die Lehre von den geistigen Vorgängen überhaupt, bildet so die Grundlage aller Geisteswissenschaften.« Damit verschafft Wundt der Psychologie den Rang einer Basiswissenschaft, ohne die alle anderen Geisteswissenschaften nicht mehr auskommen.

Diese Situation ergibt sich in einer Zeit, die von einem generellen Konflikt geprägt ist, »the conflict between the new scientific naturalism and the older beliefs in a transcendent spiritual reality« (Leahey ²1987,

S. 171). Aus anderer, aber verwandter Perspektive betrachtet, fällt die Entstehung der Psychologie in einen Zeitraum, der (zugegeben: grob vereinfachend) auch mit den Vokabeln Romantik (Gefühl) und Aufklärung (Ratio) charakterisiert werden kann – beides hatte spezifische Auswirkungen auf die Wissenschaften und insbesondere auf die Psychologie. Oft wird das Erscheinungsjahr von Gustav Theodor Fechners *Elemente der Psychophysik* (1860) als Gründungsjahr angesehen (vgl. Pongratz 1984, S. 99, Scheerer 1987), andere Autoren ziehen das Datum der Einrichtung des ersten psychologischen Laboratoriums durch Wundt 1879 in Leipzig vor (vgl. Lück 1991).

Mit der Abkehr von der religiösen Denkweise über die Ordnung der Welt – Giordano Bruno und Galileo Galilei sind lediglich zwei markante Punkte in dieser Entwicklung – hatte sich auch der Begriff von Wissenschaft gewandelt. Unter vielen anderen Kriterien, die als Maßstab der Wissenschaftlichkeit gelten können, hatte Immanuel Kant eine Forderung aufgestellt, die besagt, dass die Möglichkeit der Mathematisierung bestehen müsse, um ein Fachgebiet zur Wissenschaft werden zu lassen. Psychisches aber sei nicht formalisierbar oder mathematisierbar, daher handele es sich bei der Psychologie auch nicht um eine Wissenschaft. Dies ist sicher *ein* Grund, weshalb bis heute die Methodologie und die von ihr entwickelten Methoden so entscheidend an der Definition einer Disziplin als Wissenschaft beteiligt sind (vgl. Westermann 1987). Genau diese Tendenz zur Mathematisierung setzt aber mit Fechners *Psychophysik* ein – hier wird nicht mehr und nicht weniger versucht, als psychische Phänomene (Empfindungen) in regelhafte, mathematisch beschreibbare Beziehungen zu physikalischen zu bringen.

Für die Psychologie kommt als weiteres Konstituens hinzu, dass Psyche nicht ohne ein Soma auskommen kann, das heißt es muss irgendeine Form von Abhängigkeit oder Zusammenhang des einen vom oder mit dem anderen bestehen. Spielt man in einem Gedankenexperiment die beiden Möglichkeiten durch (a: Psyche hängt von Soma ab; b: Soma hängt von Psyche ab), so zeigt sich schnell, dass wohl die Möglichkeit a die zutreffende ist, es ist kein Fall der Existenz einer Psyche ohne ein Soma bekannt. Also muss hier ein Zusammenhang bestehen, der für die Psychologie nicht ohne Diskussion bleiben kann, denn die

Frage nach der Art und Weise dieses Zusammenhanges ist damit ja noch nicht beantwortet. Diese Kluft – Somatisches versus Psychisches – durchzieht die Gegenstands- und Methodendiskussion der Psychologie von ihren Anfängen bis heute.

Das Leib-Seele-Problem hat vielerlei Wendungen erfahren – angefangen von der Teilhabe der Seele am Göttlichen (Antike) über die dualistische Konzeption René Descartes' bis zur Hinwendung zum ›inneren Menschen‹ in der Scholastik und schließlich der Untersuchung des Verhältnisses von Psyche und Physis³. Dennoch scheint das Leib-Seele-Problem auch heute von unverminderter Aktualität zu sein. Im Augenblick sieht es ganz nach einer erneuten Biologisierung der Psychologie aus, gewissermaßen als Erfüllung des Satzes von Johannes Müller *Nemo psychologus nisi physiologus* (zit. nach Pongratz 1984, S. 91): die Vorsilbe ›Neuro-‹ wird ein neues Zentrum der Psychologie werden (vgl. z. B. Schönpflug 1996) – wir wollen aber nicht vorgreifen.

Mit dem Bewusstseinsbegriff hängt jedoch noch ein weiteres Problemfeld zusammen, das sich im Laufe der Zeit zu einem philosophischen Gebiet entwickelt hat, nämlich die Frage nach der Erkennbarkeit der Welt, also der Erkenntnistheorie. Hier hatte sich Ende des 19. Jahrhunderts eine Kontroverse herausgebildet, die mit den Schlagworten Psychologismus und Antipsychologismus gekennzeichnet werden kann (vgl. Hartmann 1949, Katz 1953). Als Psychologismus bezeichnet man dabei jene Auffassung innerhalb der Erkenntnistheorie, die das Gebiet der Psychologie als Grundwissenschaft ansieht und meint, »alles Gegebene sozusagen in Psychologie auflösen zu können«. Hier wird schlicht konstatiert: »Ohne erlebendes Bewusstsein existiert nichts auf dieser Welt« (Katz 1953, S. 405). Dies ist ein weiterer Grund, psychologische Wissenschaft als Bewusstseinspsychologie zu betreiben und – wie etwa bei Wundt und Edward Bradford Titchener – die Methode der Introspektion, ausgeführt von einem trainierten Beobachter, zum Königsweg psychologischer Forschung zu erklären (vgl. Graumann 1990⁴).

³ Eine Übersicht gibt Pongratz (1984).

⁴ Zum Verhältnis von Denken, Logik und dem Problem des Psychologismus vgl. Messer (1908, S. 182).

Dem Psychologismus wurde bereits früh die Transzendenz des Bewusstseinsaktes gegenübergestellt, worunter man versteht, »dass sich in diesem Akt etwas dem Bewusstsein gegenüberstellt. Ich sehe eine Farbe, ich höre einen Ton ...«; allgemeiner ausgedrückt: Ich nehme nicht nur wahr, sondern ich nehme ein Etwas wahr – dies ist die Position des Anti-Psychologismus. In dieser Transzendenz kommt es »zur Dingkonstitution, wobei unter Ding beides verstanden werden soll, das sinnlich wahrgenommene Ding und das nur gedachte Ding, der Gedanke« (Katz 1953, S. 405).

Diese beiden Pole des Denkens findet man auch heute noch, etwa in der Behauptung James Gibsons (1982), dass die Information, die wir bei der Wahrnehmung aus der Umwelt entnehmen (*pick up of information*), dort bereits vorhanden sei, oder in der Position einer kognitiv orientierten Psychologie konstruktivistischer Prägung: Wahrnehmung ist nicht nur die Aufnahme von Information, sondern auch deren In-Beziehung-Setzen mit Gedächtnisinhalten et cetera; hier kann also die Gefahr des Psychologisierens wieder auftauchen. Doch bleiben wir noch eine Weile bei der Geschichte der Psychologie.

Zwei Fakten wollen wir aus der großen Zahl der Gründe, die zur Entstehung der Psychologie als Wissenschaft geführt haben, herausheben: zum einen das zunächst weit entfernt erscheinende Beispiel der Astronomie, nämlich Friedrich Wilhelm Bessels ›persönliche Gleichung‹ (Laucken/Schick/Höge ⁷1996, S. 140–142, Leahey ²1987, S. 161 f.; vgl. auch Bruner 1990, S. 132), zum anderen das drängend gewordene Problem der subjektiven Beteiligung an der objektiven Erkenntnis (vgl. Wundt ²1907, S. 24), das natürlich mit dem ersten eng zusammenhängt. Das erstgenannte Problem bietet überdies den Vorteil, dass ihm ein empirischer Befund zugrunde liegt. Was war geschehen?

1795 verliert am *Royal Observatory* in Greenwich ein Assistent namens David Kinnebrook seinen Arbeitsplatz, weil der leitende Astronom Nevil Maskelyne (1732–1811) eine Abweichung von einer Sekunde in der Messgenauigkeit zwischen seinen eigenen Daten und denen seines Assistenten feststellte. Da bei der Beobachtung eines zu verortenden Sternes das Teleskop genau ausgerichtet und nur der Durchgangszeitpunkt des Sternes durch die Mitte des Fadenkreuzes zu notieren

war, ergeben bereits geringfügige Zeitunterschiede bei der Beobachtung und Registrierung eine recht große interstellare Distanz. Weichen also die zeitlichen Beobachtungen der Astronomen voneinander ab, so ist die Berechnung der Sternposition mit einem Fehler behaftet.

Für einen bei dieser Messmethode ungenau arbeitenden Mitarbeiter gab es daher nur eine Konsequenz: Entlassung wegen Unfähigkeit. Bessel (1784–1846) fand nun aber heraus, dass die Mitteilungen seiner Astronomenkollegen ebenfalls Abweichungen über die ›gemessenen‹ Durchgangszeitpunkte aufwiesen, die er dadurch zu beseitigen suchte, dass er für jeden seiner Kollegen eine ›persönliche Gleichung‹ aufstellte (1816), die den beschriebenen Sachverhalt korrigieren konnte. Damit war – ohne dass diese Formulierung benutzt wurde – die differentielle Psychologie ins Leben gerufen worden, also jener Zweig der Psychologie, der sich mit der Untersuchung der individuellen Unterschiede hinsichtlich psychologischer Merkmale befasst. Es sei noch vermerkt, dass die Hoffnung, die mit der ›persönlichen Gleichung‹ verbunden war, später nicht bestätigt wurde, die Voraussetzung für diese Gleichung – nämlich die Stabilität der Abweichung der Individuen – ist nicht erfüllt.

Für uns ist hier nur interessant, dass ein Sachverhalt vorliegt, in dem deutlich wird, dass ein individuelles, Erkenntnis treibendes Subjekt verfälschend in diesen Prozess eingreift – ein Befund (oder genauer: ein Beobachtungsfehler), welcher der näheren Untersuchung wert war, denn eine der Maximen wissenschaftlichen Arbeitens besteht bis heute in der Forderung nach Gültigkeit und Präzision. Anders gesagt: Beobachtungen müssen intersubjektiv *übereinstimmen*, zumindest müssen sie hoch miteinander korrelieren; ist dies nicht der Fall, so liegt die Annahme nahe, dass es sich um Beobachtungsfehler handelt (vgl. Bortz 1984, S. 135, Bungard/Lück 1982, S. 328, Klapprott 1975, S. 70, Selg/Klapprott/Kamenz 1992, S. 35, Wottawa 1977, S. 86).

Mit diesem Thema zusammenhängend ergibt sich das größere Problem, zu untersuchen, in welcher Weise Subjektives die Prozesse der Erkenntnis beeinflusst.

»Daß alles Erkennen an ein erkennendes Subjekt gebunden ist, läßt sich wohl nicht im Ernst bestreiten. [...] Das Subjekt ist so gut wie das Objekt Bedingung der Erkenntnis. Der Gedanke liegt daher nahe, in dieser Bedingtheit die wesent-

lichen Aufschlüsse über Bau, Fortgang und Wahrheitsanspruch der Erkenntnis zu suchen« (Hartmann 1949, S. 17).

Der Psychologismus wird nun dahingehend kritisiert, dass die Prüfung des Wahrheitsanspruches der Erkenntnis mit den Mitteln der Psychologie untauglich ist. Denn der eigentliche Erkenntniswert »liegt nicht in irgendwelchen innerpsychischen Zusammenhängen, sondern in einem nach außen übergreifenden Zusammenhang: dem der Übereinstimmung mit dem Gegenstand« (Hartmann 1949, S. 18, vgl. auch Messer 1908).

Zwei Dinge sind an dieser Stelle bemerkenswert: erstens, dass es sich um eine *Übereinstimmung* handelt und zweitens, dass diese sich am *Gegenstande verankern* lassen müsse. Der Erkenntnisfortschritt – so Nicolai Hartmann – habe seine »*unpsychologische Gesetzmäßigkeit*«, die weder vom psychischen Prozess abhängt noch mit ihm zusammenfällt, »weil er an einer das Bewusstsein transzendierenden Relation zum Objekt hängt« (Hartmann 1949, S. 21). Mit anderen Worten: Die Psychologie ist als Wissenschaft untauglich, über den Wahrheitswert einer Erkenntnis zu entscheiden. Wenn aber nicht geleugnet werden kann, dass Erkenntnis stets an ein Subjekt gebunden ist, so muss geklärt werden, welche Mittel und Funktionen et cetera diesem Subjekt zur Verfügung stehen, um die geforderte Leistung zu vollbringen. Fasst man das Subjekt – respektive das Bewusstsein – sozusagen als Messinstrument auf, so gilt die Frage also der Zuverlässigkeit dieses Messinstrumentes (Wundt ²1907, S. 24 und 37). Erst wenn diese Frage geklärt ist, kann man etwas über die Funktionsqualität des Bewusstseins sagen und damit über die Verlässlichkeit, die Veridikalität der resultierenden Erkenntnis.

Immerhin weist unser obiges Beispiel auf die Notwendigkeit hin, (zumindest bestimmte) Beobachtungen korrigieren zu müssen. Da die Aufgabe des Registrierens eines Sterndurchgangszeitpunktes nicht als übermäßig schwierig anzusehen ist, hieß dies natürlich, dass das Bewusstsein als Messinstrument ungeeignet zu sein scheint oder zumindest mit Fehlern behaftet ist, also Artefakte liefert (vgl. Janich 1997, S. 85 f.). Kennt man aber den Einfluss der Moderatorvariablen ›Bewusstsein‹, so muss es möglich sein, den ›wahren Zusammenhang‹ unter Verrechnung eines noch zu entwickelnden Koeffizienten wiederherzustellen. Die ›persönliche Gleichung‹ Bessels war ein solcher Versuch, die

offensichtlich mangelnde Validität der Sternbeobachtung zu korrigieren – ein Befund, den man leicht auf andere Aufgaben und Sinnesmodalitäten verallgemeinern kann, wodurch die Tragweite der Problematik deutlich wird.

Ein weiteres Problem, das sich um den Begriff des Bewusstseins rankt, liegt in seiner Bindung an metaphysische Bereiche, wodurch er nur zu leicht zu einem Spielball der Weltentzauberer werden kann. Was jenseits der Physik liegt, hat im allgemeinen Wissenschaftsverständnis einen unguten Klang, es ist stets mit der Frage der prinzipiellen Nachweisbarkeit konfrontiert. Man mag es auf die allgemeine Kurzformel bringen: Was nicht existiert, danach muss nicht geforscht werden. Hält man Bewusstsein also für einen metaphysischen Begriff, so ergibt sich auch keine Notwendigkeit, sich damit zu beschäftigen oder gar danach zu forschen. Die phänomenologische Überzeugung, dass es ein Etwas gibt, das regelnd, bewertend und entscheidend in den Gang der Dinge eingreift und nicht (oder zumindest nicht vollständig) von außen gesteuert wird, schafft Unbehagen in einer auf Kausalität ausgerichteten Wissenschaftlichkeit.

Selbst wenn man der Meinung ist, dass es keinen Graben zwischen Materie und Geist gibt und damit metaphysische Ansichten vom Bewusstsein als irrelevant oder falsch ablehnt, muss gesagt werden, dass die Annahme einer durchgehend materialen Beschaffenheit auch mentaler Inhalte ja noch nicht bewiesen ist. Solange aber diese Identität von hirnpfysiologischen Prozessen und Bewusstseinsvorgängen nicht geklärt ist, wird das Konzept des Bewusstseins überleben. Aus dieser Not heraus plädieren wir für die Tugend, den Begriff des Bewusstseins nur in einem deskriptiven Sinn zu verwenden und offen zu lassen, ob es sich dabei um einen physiologischen oder einen anderen Zustand oder Prozess handelt – wie immer dieser geartet sein mag (vgl. Beckermann 1996, Pöppel 1989, Tack 1990). Wir wagen aber die Vorhersage, dass sich selbst dann, wenn besagte Identität nachgewiesen sein sollte, kein neuer Begriff einstellen wird – wir können uns nicht vorstellen, wie man zum Beispiel ein Kunstwerk *im physiologischen Zustand seiner Historizität* beurteilen sollte, wohl aber, dass man dasselbe Werk *im Bewusstsein seiner Historizität* beurteilt. Selbstverständlich gilt aber auch hier die

Warnung, dass Begriffe nur zu leicht reifiziert werden. Die bloße Existenz eines Begriffes leistet weder eine Garantie, dass mit ihm auch ein reales Etwas bezeichnet wird, noch folgt daraus, dass ein solches Etwas postuliert werden muss.

Auch wenn immer noch zu konstatieren ist, dass das Problem des Bewusstseins jene zentrale Stellung, die es einst innehatte, nicht wiedererlangt hat, so scheint es nun nicht mehr ausgeklammert werden zu können (vgl. dazu auch die Gründe, die Hilgard für die Wiedereinführung des Bewusstseinsproblems gibt; s. u.). Wenn wir nicht allzu sehr irren, dann ist es verräterisch, wenn in einer ganzen Anzahl von Kontexten Formulierungen verwendet werden, die den Begriff des Bewusstseins doch nur mühsam verstecken:

»Was gemeint ist ergibt sich aus dem theoretischen Zusammenhang: Bewusstsein ist eine Repräsentationsstufe höherer Ordnung, ein Selbstüberwachungssystem, ein Arbeitsspeicher, ein Aufmerksamkeitszustand, dem im EEG ein bestimmtes Muster korrespondiert, ein Dämon, der bestimmte Funktionen im Geschäft der Informationsverarbeitung erfüllt« (Brandtstädter 1991, S. 67).

Jerome Bruner beschreibt recht anschaulich, welche Probleme sich stellten, als er sich mit Denken beschäftigen wollte; es gehöre – so die seinerzeit vorherrschende Meinung – »nicht zu den traditionellen Themen der Psychologie. Zu mentalistisch, zu subjektiv, zu undurchsichtig! Ein Thema für Ausländer wie die Würzburger Schule ...« (Bruner 1990, S. 130). Der Sündenfall bestand aber insbesondere in *einer* Vokabel:

»[...] das Thema Denken roch nur so nach Geist [!]. Um es zu untersuchen, musste man es tarnen, ganz wie Tolmans Methode von ›Versuch und Irrtum‹ das Schaf ›Bewusstsein‹ im Wolfspelz ›Verhalten‹ in die Lerntheorien hineingeschmuggelt hatte. Es war 1952.« (ebd.).

Es scheint so, als bestünden intensive Berührungängste zum Begriff des Bewusstseins wie auch dem des Geistes.

III. Bewusstsein und Behaviorismus

Die Psychologie hat sich in Bezug auf den Umgang mit dem Bewusstseinsbegriff in besonderer Weise ausgezeichnet. Zunächst hatte sie ihn

zum zentralen Gegenstand ihrer Forschungen erklärt (z. B. Wundt 1913); generelles Thema: Erforschung jener die Sinnesdaten begleitenden Empfindungen, die als Elemente des gesamten psychischen Lebens aufgefasst wurden, deren Verbindung zu psychischen »Gebilden«⁵, die wiederum »Zusammenhänge« bilden können, und schließlich deren Hinführungen zu »Entwicklungen« (ebd., S. 33). Für die aufkommende experimentelle Methode galten höhere Bewusstseinsinhalte und –funktionen zwar als weniger geeignet, dennoch war die Psychologie des ausgehenden 19. Jahrhunderts eine Bewusstseinspsychologie. Kenntnisse über dieses Bewusstsein erhielt man am besten durch Introspektion, denn »die Methoden der experimentellen Psychologie richten sich nach ihren Quellen. Weil das Bewusstsein die primäre Quelle ist, ist folgerichtig die Selbstbeobachtung die primäre Methode« (Lindworsky⁵ 1931, S. 9 f.). Wundt (²1907, S. 54) formuliert als Ziel der Psychologie:

»Es ist die Erkenntnis des geistigen Lebens in der Gesamtheit seiner Entwicklungen von den dunklen Regungen der Einzelseele in den Anfängen ihres Werdens an durch die Stufenfolge der individuellen Bewusstseinszustände bis hinauf zu den höchsten geistigen Leistungen in Gemeinschaft und Geschichte.«

Und daran schließt sich eine Unterscheidung in personalen, objektiven und objektivierten Geist an (Messer 1914/⁵1934, S. 42–45). Die »dunklen Regungen der Einzelseele« sind keineswegs ein bloß antiquiertes Relikt, das nicht weiter zu verfolgen wäre. Epstein (2004) zeigt mit Bezug auf Proust sehr genau, dass die Jamessche Konzeption eines »Bewusstseinsrahmens« ziemlich präzise diesen Sachverhalt thematisiert. Freilich ist es ungewöhnlich, dass eine schriftstellerische Arbeit bemüht wird,

⁵ Da der Begriff des Gebildes später noch einmal in anderer Bedeutung gebraucht wird, wollen wir zur Klarstellung anmerken, dass Wundt unter Gebilde Vorstellungen, Gefühle, Affekte, Willenshandlungen et cetera verstand: »Unter einem ›psychischen Gebilde‹ verstehen wir jeden zusammengesetzten Bestandteil unserer unmittelbaren Erfahrung, der durch bestimmte Merkmale von dem übrigen Inhalte derselben derart sich abgrenzt, daß er als eine relative selbständige Einheit aufgefasst wird« (Wundt 1913, S. 246). Die Zusammenhänge solcher Gebilde machen das Bewusstsein aus. Der Gebildebegriff hat also Ähnlichkeiten mit dem Jamesschen Begriff des nucleus (vgl. Epstein 2004).

dieses Dunkel zu erhellen. Zumindest kann man daran aber ablesen, was mittlerweile erlaubt ist ...

Dennoch: Kurz nach der Definition der Psychologie als Bewusstseinswissenschaft verbannte die Psychologie den Bewusstseinsbegriff aus der wissenschaftlichen Diskussion – und zwar hauptsächlich aus methodischen Gründen. Was sich geändert hatte, war das, was Thomas Kuhn als das ›Paradigma‹ bezeichnet (vgl. Poser 2001). Die Fragen: »[...] was ist in den Wissenschaften jeweils überhaupt als erklärungsbedürftig anzusehen? Und was wird als dasjenige vorausgesetzt, was nicht weiter erklärungsbedürftig ist und unbefragt hingenommen werden kann?« (Poser 2001, S. 142), fanden für die Psychologie eine neue Antwort. Jetzt sollte nur das, was von *außen* beobachtet und registriert werden konnte, als wissenschaftlich verwertbares Datum gelten – die behavioristische Revolution war ausgebrochen (vgl. Westmeyer 1981), verbunden mit dem Namen John B. Watson. Allerdings sei hinzugefügt, dass Watson zumindest nicht die alleinige Schuld an diesem radikalen Schnitt trifft, es gab Vorläufer, die aber nicht die durchschlagende Wirkung im Wissenschaftsbetrieb hatten; aus diesem Grund lässt sich der Beginn der revolutionären Bewegung recht genau angeben. Meist wird zum Beweis sein Artikel *Psychology As The Behaviorist Views It* (1913) angeführt, in dem er tatsächlich den Funktionalisten vorwirft, sie gingen nicht weit genug in ihrer Forderung nach Objektivität, weil sie die Beobachtung lediglich als *Ergänzung* der Introspektion zuließen. Selten werden jedoch seine Argumente zitiert, mit denen er die Abwendung von einer *ausschließlich* am Bewusstsein interessierten Psychologie forderte.

Watsons Hauptargument bestand darin, dass mit der Konzentration auf das Bewusstsein der Arbeitsbereich der Psychologie zu stark eingeschränkt würde. So könne man keine Tiere untersuchen, auch seien die introspektiven Berichte von psychisch gestörten Menschen nicht zu erheben, weil sie (a) dazu vielleicht nicht in der Lage sind, es wurde ja meist ein *trainierter* Introspekteur verlangt oder (b) ihre Berichte nicht zuverlässig und damit unglaubwürdig sind. Schließlich schreibt er 1919 einen Hinweis, der überhaupt nicht in das Bild der gegenwärtigen Behaviorismusrezeption passt: Die Ermahnung an diejenigen, die Psycholo-

gie lehren, »to get the beginner to view the organism as a whole as rapidly as possible and to see in the performance of each and all its acts the working of an integrated personality« (Watson ²1924/1983, S. XII).

Diese Bemerkungen sollen natürlich nicht von jenem radikalen Bruch ablenken, der durch das neue Paradigma vollzogen wurde.

»If behaviorism is ever to stand for anything (even a distinct method), it must make a clean break with the whole concept of consciousness. Such a clean break is possible because the metaphysical premises of behaviorism are different from those of structural psychology. Behaviorism is founded upon natural science; structural psychology is based on a crude dualism, the roots of which extend far back into theological mysticism« (ebd., S. VIII).

Das bedeutete allerdings nicht, dass Bereiche wie Denken oder Emotionen nun von der Bildfläche psychologischer Forschung zu verschwinden hätten, sondern Watson konzentrierte sich auf jene Teile psychischer Prozesse oder Zustände, die im Rahmen seines Paradigmas formulierbar waren: Denken wurde als subvokales Sprechen aufgefasst (und dazu konnten experimentelle Belege beigebracht werden!), Emotionen wurden als »pattern-reactions« (ebd., S. 229) auf externe Stimuli betrachtet und fast ausschließlich physiologisch bestimmt.

Erstaunlich bleibt aber – und dies wird nur selten erwähnt (vgl. auch Pongratz 1984, S. 298–300, Westmeyer 1981, S. 118) –, dass Watson in Bezug auf den verbalen Bericht von Versuchspersonen recht konservativ blieb, der *verbal report* war weiterhin ein legitimes Datenmaterial psychologischer Forschung (vgl. Pongratz 1984, S. 8), freilich hießen verbale Berichte jetzt »relevantes Verbalverhalten«. Und dies ist gewissermaßen das Schlupfloch, das der Introspektion als Methode geblieben war, denn verbales Verhalten ist ja – wie jedes andere Verhalten auch – von außen beobachtbar, berichtet aber auch über innere Vorgänge. Dies war die »damaging concession« (Boring 1957, S. 645, zit. nach Pongratz 1984, S. 300; Baars 1997), die den Behaviorismus von Beginn an mit dem Virus der Bewusstseinspsychologie infizierte. Mehr noch: Watson (1924/1983, S. 359) empfahl sogar die Methode des lauten Denkens zur Untersuchung von Denkprozessen! Schließlich definierte er: »For the behaviorist, psychology is that division of natural science which takes human behavior – the doings and sayings, both learned and unlearned,

of people as its subject matter« (ebd., S. 4). Dies war gleichbedeutend mit der Gewinnung eines neuen Areals, denn zu Recht hielt er der klassischen Bewusstseinspsychologie vor, dass die Verhaltensanteile menschlichen Daseins wenig oder gar nicht berücksichtigt worden waren. Und gleichzeitig wollte er fort von den nur dem Individuum zugänglichen introspektiven Phänomenen und durch die Forderung nach intersubjektiv verifizierbaren Beobachtungen eine Datenbasis schaffen, die der Gesamtheit der Scientific Community als Ausgangsbasis für die Theoriebildung zur Verfügung steht (community data; vgl. ebd., S. 2). Erst damit sei – so Watson – ein wissenschaftlicher Austausch möglich, der in den Naturwissenschaften schon lange erreicht war. Sein Anliegen war also die allgemeine Zugänglichkeit der Daten – eine durchaus emanzipatorisch gemeinte Intention⁶.

Die primäre Methode der Bewusstseinspsychologie – Introspektion – wurde aber generell als unwissenschaftlich abgelehnt, weil sie (a) auf einen Gegenstand bezogen war, von dem Watson behauptete, dass man nicht wissen könne, ob er überhaupt existiert (Bewusstsein), und weil sie (b) mit den subjektiven Sichtweisen des Individuums untrennbar verknüpft ist, also verzerrte Daten liefert (vgl. Traxel 1974) – in dieser Hinsicht folgten viele dem Ansatz von Watson. Schließlich schlug sein Anliegen, die Psychologie in ihrem Arbeitsbereich zu erweitern, aber ins Gegenteil um. Das Feld der Phänomene wurde enger, Geist und Bewusstsein wurden eliminiert oder restlos auf Verhalten und die Beziehung von Reiz zu Response reduziert (vgl. Wilson 1978, S. 6). Und die Gewinn- und Verlustrechnung der Psychologie sieht schließlich so aus: »Pity poor psychology. First it lost its soul, then its mind, then consciousness and now is having trouble with behavior« (zit. nach Pongratz 1984, S. 297⁷).

⁶ Am Rande sei vermerkt, dass Watson auch politische Phänomene als legitimen Bereich behavioristischer Forschung betrachtete. Er fragte zum Beispiel nach den Auswirkungen, welche die damals neue Regierungsform Sowjet-Russlands auf das Verhalten des einzelnen Individuums haben würde, oder nach dem Effekt der seinerzeit liberalisierten schwedischen Ehescheidungsgesetze auf das sexuelle Verhalten der schwedischen Bürger.

⁷ Die Entstehung dieses Zitates wird auch dort nicht restlos geklärt.

Freilich bleibt das Argument bestehen, dass man mit Introspektion der wissenschaftstheoretischen Forderung nach intersubjektiver Nachprüfbarkeit von Daten nicht gerecht werden kann. Dass die Beschränkung der zulässigen Daten dennoch nicht durchzuhalten war, hat schließlich zur Abkehr von behavioristischen Konzepten geführt, allerdings nicht wegen einer neuen Auffassung über die Qualität von Daten, sondern weil Ergebnisse berichtet wurden, die mit einem rein behavioristischen Ansatz nicht zu erklären waren. Als sich zeigte, dass Lernen nicht nur von der Kontingenz von Stimulus und Response abhängig ist, sondern auch (zum Beispiel) von artenspezifischen Fähigkeiten (*constraints on learning*), wurde damit die interne Organisation eines Organismus zu einem Faktor im Lerngeschehen, der außerhalb des Bereiches der Lerntheorie steht (vgl. Wilson 1978⁸).

Diese Phase der Psychologie ist mittlerweile vorbei – und das gilt auch für die in der Psychologie verwendeten Methoden; es ist eine Wiederbelebung der Introspektionsmethode zu beobachten. Die Methode des ›lauten Denkens‹ – scheinbar neu entdeckt und nicht mit dem Namen Watson verbunden – heißt zwar nicht ›introspektiver Bericht über simultan ablaufende intrapsychische Geschehnisse‹, soll aber genau diese Forderung erfüllen und wird zum Beispiel von Jürgen Bortz (1984, S. 229) als Methode vorgestellt, die für beschreibende Untersuchungen geeignet ist. Leistete sie dies, so wäre eine Methode gefunden, die den in der Theoriebildung überall anzutreffenden Versuch mit Inhalt füllen würde, die zu erschließenden Vorgänge (intervenierende Variablen, hypothetische Konstrukte) direkt darzustellen. Beispielsweise wäre die Frage ›Was geschieht in der Zeit zwischen Darbietung einer semantischen Differentialskala und dem Ankreuzen eines Zahlenwertes im Individuum?‹ mit ihrer Hilfe beantwortbar, *wenn* sie tatsächlich einen klaren und unverzerrten Bericht über diese Vorgänge erbrächte (vgl. Gadenne/Oswald 1991, Blackmore 2002).

Allerdings wurde auch noch eine weitere Methode in der Bewusstseinspsychologie etabliert, die eine Verbindung von Bewusstseinser-

⁸ Bei Wilson (1978) finden sich noch weitere Beispiele, die die Grenze des Behaviorismus deutlich machen.

scheinung und dem darauf fußenden Bericht thematisiert. Dieser retrospektive Bericht wird von Lindworsky (⁵1931, S. 9) ebenfalls als »Äußerung des Bewusstseins« aufgefasst und stellt die sekundäre Quelle der psychologischen Forschung dar; sekundär, weil es der Bericht *von* einem Bewusstseinsphänomen ist, nicht das Phänomen selbst. Man kann also zwei Versionen solcher Berichte unterscheiden: »Die Äußerungen des Bewusstseins sind entweder fließende und begleiten einen gleichzeitig ablaufenden psychischen Vorgang, oder sie verbleiben als dauernde Wirkungen früherer Bewusstseinserscheinungen« (ebd.) und können später erinnert, also verbal beschrieben werden. Entscheidend an dieser Auffassung ist, dass *alle* Äußerungen als Index eines zugrunde liegenden Bewusstseinsphänomens gelten; damit war der Bezug zum Gegenstand ›Bewusstsein‹ stets gegeben, basiert aber auf der *Annahme* einer Indexbeziehung.

Festzuhalten bleibt also, dass im Behaviorismus der Begriff des Bewusstseins als unwissenschaftlich abgelehnt wurde, weil mit den zur Verfügung stehenden Methoden keine intersubjektiv prüfbare und unverzerrt niedergelegte Datenbasis erreichbar schien. Und damit geriet gleichzeitig das zu beobachtende Phänomen in die Schattenkammer der psychologisch erlaubterweise zu untersuchenden Bereiche. Nach etwa fünfzig Jahren der fast unumschränkten Herrschaft dieser methodischen Restriktion lässt sich aber eine maßvollere Behandlung des Themas feststellen, auch die methodische Diskussion um den Königsweg zum Bewusstsein scheint sich einer erneuten und positiveren Bewertung zuzuwenden.

IV. Bewusstsein und Psychoanalyse

Die Entthronung des Bewusstseinskonzeptes wurde noch aus einer ganz anderen psychologischen Richtung betrieben, nämlich durch Sigmund Freuds Psychoanalyse, denn »Das Unbewußte ist das eigentlich reale Psychische...« (Freud, zit. nach Wyss 1977, S. 42). In ihr rückt die eben erwähnte *Annahme* der Index-Beziehung zwischen Äußerung und Bewusstseinsphänomen ins Zentrum der Betrachtung, allerdings mit dem Unterschied, dass die Indexbeziehung nun für unbewusste Ereig-

nisse oder Zustände bemüht wird (Symptom und Symptomenese). Freuds Modell von unbewussten Vorgängen in der menschlichen Psyche hatte nach erheblichen anfänglichen Schwierigkeiten so großen Erfolg, dass er heute in der breiten Öffentlichkeit als Begründer der Psychologie angesehen wird (was natürlich nicht richtig ist).

Das Unbewusste war also nun Thema Nummer Eins, und gemessen an der Wirksamkeit, der Dynamik und der damit verbundenen verhaltensbestimmenden Bedeutung, die dem Unbewussten zugeschrieben wurden, trat das Bewusstsein in den Hintergrund und wurde beinahe zu einem bloßen Epiphänomen degradiert (vgl. Wyss 1977, S. 71).

Wundt sah das Problem, verdeutlichte es mit folgendem, seinerzeit nicht selten gebrauchtem Bild und verwies diese Form des Psychologiebetreibens in das Reich der logisch falschen Wege einer Wissenschaft:

»Die Vergleichung des Bewusstseins mit einer Schaubühne wird hier nicht bloß wie ein Bild behandelt, sondern der Wirklichkeit selbst untergeschoben. Denn als eine Hauptaufgabe des Psychologen gilt es nun, nicht nur zu beobachten, was auf dieser Bühne geschieht, sondern irgendwie herauszubringen, was hinter den Kulissen vor sich geht. In Wahrheit sind jedoch die Vorstellungen ebenso wenig wie die Willensakte beharrende Substanzen, sondern Tätigkeiten. Als solche sind sie, unter dem allgemeinen Gesichtspunkt unseres inneren Erlebens betrachtet, Bewusstseinsakte, und wenn sie aufhören dieses zu sein, so hören sie überhaupt auf zu sein« (Wundt 1907, S. 138–139).

Jene Instanz, die in Freuds Denken zwar eine zentrale Stellung innehat – das Ich –, wird in seiner theoretischen Konzeption jedoch als bloßes Stellglied der Vermittlung der Ansprüche aus dem Es und dem Über-Ich funktional eingezwängt. »Das Ich«, so schreibt Ewald Bohm (1967, S. 177) unter Zitierung Freuds,

»ist [...] eine seelische Organisation des Menschen, »die zwischen seine Sinnesreize und die Wahrnehmung seiner Körperbedürfnisse einerseits, seine motorischen Akte andererseits eingeschaltet ist und in bestimmter Absicht zwischen ihnen vermittelt« (Freud, *Gesammelte Werke*, Bd. 14, S. 221 f.)«;

Bewusstsein wird als Teil der physischen Nerventätigkeit der Wahrnehmung aufgefasst, es ist gewissermaßen ein Anhängsel der Sinnesorgane, das im Laufe der Zeit lernt, Sinnesqualitäten zu unterscheiden, das heißt

seinen Geltungsbereich auf die äußere Welt auszudehnen, nachdem es zunächst nur in der Lage war, Lust von Unlust zu unterscheiden. Da das Unbewusste nach eben diesem Lust-Prinzip arbeitet (Primär-Prozess), gerät das Bewusstsein in die Rolle des Vermittlers, der nach Befriedigungsmöglichkeiten in der Umwelt zu suchen hat, also im Dienste des Unbewussten das Realitätsprinzip entwickelt (deshalb: Sekundär-Prozess). Anders gesagt: Jede psychische Aktivität beginnt im Unbewussten, das Ich beziehungsweise das Bewusstsein hat nachgeordnete Funktionen (s. Strange 1978, S. 20 f., vgl. auch Suarez 1981).

Die therapeutische Intervention muss nun dieser bedrängten Instanz zu Hilfe eilen. Nur am Rande sei bemerkt, dass der solcherart geknechteten Instanz eine therapeutische Verhaltensregel gegenübergestellt wird, die sich ›freie Assoziation‹ nennt und kathartisch wirken soll – begrifflich gesehen eine Unmöglichkeit, dass etwas funktional Bedrängtes, also Unfreies, einer Kur unterzogen wird, die darin besteht, das zu leisten, was sie per definitionem nicht oder nur sehr mühsam kann: Freisein.

Mit dieser therapeutischen Grundregel hat die Psychoanalyse Freud-scher Prägung der psychologischen Wissenschaft keinen neuen Weg aufgezeigt, denn der Assoziationsversuch stammt bereits von Francis Galton und wurde vor allem von Carl Gustav Jung weiter ausgebaut (vgl. Hiltmann ³1971, S. 533–535); überdies war der Begriff Assoziation zu Freuds Zeiten die beherrschende Vokabel der sich empirisch verstehenden Psychologie. Die Änderung bestand jedoch im Ziel des zu entdeckenden Terrains: nicht Analyse bewusster Erlebnisse und Studium der sich zu einem Gebilde verbindenden Assoziationen als Grundformen jedes geistigen Erlebens, sondern Aufdecken des unbewussten Anteils psychischer Erlebnisse und Funktionen. War Introspektion der Königsweg einer Bewusstseinspsychologie und der Assoziationsversuch das Mittel, Gesetze der Assoziation aufzustellen, so wird unter psychoanalytischer Ägide die freie Assoziation der Königsweg zum Unbewussten. Der zweiten Methode – Traumdeutung – liegt die Annahme zugrunde, dass jeder von uns Wünsche hegt, die für das Bewusstsein nicht akzeptabel sind (das ist ein allgemeinspsychologischer Aspekt (!) und nicht nur für Neurotiker zutreffend; vgl. Leahey ²1987, S. 218). Solche

Wünsche werden ins Unbewusste verdrängt und aufbewahrt. Allerdings bleiben sie weiterhin aktiv, gerade *weil* sie verdrängt sind und daher keiner (bewussten) Verarbeitung zugeführt werden können. Aber auch hier bleibt der entscheidende methodische Zugang zu den Inhalten der Wünsche die freie Assoziation (und mit *frei* ist eigentlich nur gemeint, dass die Assoziationen unzensiert geäußert werden können). Mit dieser Dynamik verliert aber die Instanz des Bewusstseins ihre zentrale Stellung, das Bewusstsein hat aufgehört, Herr im eigenen Haus zu sein, vielmehr wird es bedrängt von den nach Erfüllung verlangenden unbewussten Wünschen.

Noch weiter als in Freuds Theorie wird das Ich (d. h. das Bewusstsein) bei Jung in den Hintergrund gedrängt; im Entwurf seiner komplexen Psychologie haben mythische Kräfte einen ungleich höheren Stellenwert als das, was man üblicherweise als Bewusstsein bezeichnet. Dieter Wyss behauptet sogar, dass jene Instanz, in der sich das bewusste Erleben abspielt – das Ich –, nur eine Randerscheinung in Jungs System darstellt. »Selbst die Frage, ob das Ich bewusst oder unbewusst ist, könnte bei Jung nach beiden Richtungen positiv und negativ beantwortet werden« (Wyss 1977, S. 229). Nur einmal – 1921 – definiert Jung das Ich als »Komplex von Vorstellungen, der mir das Zentrum meines Bewusstseinsfeldes ausmacht« (zit. ebd., S. 229), worin das Bewusstsein als der größere Bereich erscheint, dem ein zentrales Ich innewohnt. Aber dieses Feld bleibt wenig ausformuliert, verglichen mit dem enormen Aufwand, persönliches und kollektives Unbewusstes einer näheren Analyse zuzuführen.

Nachdem beide Systeme – Behaviorismus und Psychoanalyse – nun gründlich mit der jetzt mehr als zweifelhaft erscheinenden Instanz des Bewusstseins aufgeräumt hatten, fragt sich selbstverständlich um so mehr, warum dieser Begriff, wie kein anderer vorher, ein *come back* erlebt: Trotz der geschilderten Einbußen des Bewusstseinsthemas zeigt sich augenblicklich eine deutliche Tendenz, dass der Bewusstseinsbegriff neuerlich auf eine Hochkonjunktur zusteuert (vgl. Gadenne/Oswald 1991). Es sieht ganz so aus, als ob sich die wiedererstandene Diskussion auch auf die mit dem Bewusstseinsthema einhergehende Methode bezieht: Introspektion. Immerhin findet sich in neueren Metho-

denbüchern die Bemerkung, dass die Psychologie ohne diese Methode »recht blutleer und belanglos bliebe« (Selg 1992, S. 82). Bevor wir zu methodischen Betrachtungen übergehen, wollen wir aber zunächst noch einige Gründe angeben, die aus unserer Sicht die Beschäftigung mit dem Bewusstseinsbegriff notwendig machen.

V. Zwölf Gründe für die Wiederaufnahme der Bewusstseinsfrage in den Themenkanon der Psychologie

Es ist eigentlich eine merkwürdige Angelegenheit, wenn ein Bereich der Psychologie, der fraglos *das* zentrale Thema gewesen ist, nun einer eigenen Begründung bedarf, um behandelt zu werden – wir haben versucht, zu schildern, warum dies so ist. Hilgard (1980) macht eine ganze Reihe von Gründen für dieses neue Interesse verantwortlich. Wir wollen versuchen, in einer Zusammenstellung solche Themen zu streifen, die eine Umgehung des Bewusstseinsthemas unmöglich machen; diese Auswahl ist – wie stets – subjektiv, man kann weitere und andere Gründe angeben, sicher auch die ein oder andere Begründung für zu knapp halten; wie dem auch sei, wir halten zumindest an folgenden Argumenten fest:

- (1) Die Definition von ›Verhalten‹ ist nicht befriedigend gelöst, ebenso gibt es wohl keine einheitlich geteilte Definition von Reiz (vgl. Gundlach 1976). Betrachtet man Burrhus F. Skinners Ausführungen über den Verhaltensbegriff, dann ergeben sich zugleich Zweifel an der ursprünglich begeistert begrüßten Objektivität und Nachprüfbarkeit von Verhaltensdaten: »Behavior is a difficult subject matter, not because it is inaccessible, but because it is extremely complex. Since it is a process, rather than a thing, it cannot be easily held for observation« (Skinner 1953, S. 15, zit. nach Heimstra/McFarling ²1978, S. 4). Hinzu kommt, dass es auch Probleme bereitet, eine Verhaltenseinheit zu definieren. Klaus Foppa (1965, S. 382) schlägt vor, dies nicht ohne Rückgriff auf die Gesamtsituation zu tun, diese ist aber als »Wahrnehmungs-Handlungssequenz« charakterisiert, geht also

über rein muskuläre Prozesse hinaus und kommt damit nicht mehr ohne mentale Ereignisse aus, wenn man voraussetzt, dass zumindest menschliche Organismen Absichten und Ziele verfolgen.

Spätestens nach Eingeständnis dieser Schwierigkeiten ist nicht mehr einsichtig, weshalb der Begriff des Verhaltens die Grundlage für die *gesamte* Psychologie abgeben soll, wenngleich die genannten Schwierigkeiten noch nicht zur Wiederaufnahme des Bewusstseinskonzeptes zwingen. Aber: Wird ein Biologe, der bei einer Untersuchung biochemischer Prozesse des Gehirnes Verhalten beobachtet, automatisch zum Psychologen? Und umgekehrt: Ist ein Informatiker, der Denkprozesse auf seiner Maschine simulieren will, mit einem Problem beschäftigt, das für die Psychologie irrelevant ist, weil kein Verhalten kontrolliert oder beobachtet wird (vgl. Pribram 1981, S. 142)? Zudem ist der Begriff des Verhaltens eng begrenzt, wenn andere als offen beobachtbare Phänomene untersucht werden sollen – die ursprünglich von Watson betriebene Erweiterung des Gegenstandsbereiches der Psychologie hatte also den Bumerangeffekt, dass gleichzeitig eine ganz erhebliche Einengung eintrat.

Die Abhilfe, die vom Behaviorismus geschaffen wurde, lautete, dass es sich bei solchen Phänomenen um Zustände oder Prozesse handele, die unter die Rubrik *covert behavior* fielen – eine Formel, die im Nachhinein Themen in den Behaviorismus aufnahm, deren Korrelat man zwar nicht offen beobachten konnte und damit eigentlich für den Behavioristen keine Datengrundlage hatte, für die aber Indikatoren beigebracht werden konnten (rudimentäre Muskelbewegungen⁹).

- (2) Galt im Behaviorismus *Verstärkung* als verhaltensbegründendes Agens (genauer: als Bedingung für die Änderung des Verhaltens), so musste diese Vormachtstellung aufgegeben werden,

⁹ Vgl. auch Hugo Münsterbergs »Motor-Theorie des Bewusstseins«, Leahey ²1987, S. 269, Pongratz 1984, S. 299; damit konnte man auch Denken noch unter den Verhaltensgesichtspunkt subsumieren!

weil sich gezeigt hatte, dass Lernen auch dann stattfinden kann, wenn keine Bekräftigung erfolgt, man sprach von latentem Lernen – ein Befund, der schon 1918 bekannt war (vgl. die Diskussion bei Foppa 1965, S. 116–121). Später zeigte sich aus einer ganz anderen Forschungsrichtung, dass Biofeedback – das heißt eine von Reinforcement verschiedene Form der Information – ebenso Einfluss auf Lernprozesse zeigt. Biofeedbackverfahren wurden (und werden) eingesetzt, um *willentliche* Kontrolle bestimmter Körperfunktionen (wieder) herzustellen (einen Überblick geben Elmore/Tursky 1978).

Damit werden zwei Annahmen eingeführt, die über die einfache Verknüpfung von Reiz und Response weit hinausgehen. Man muss voraussetzen, »[...] that the ›information‹ provided by the response-contingent signal is prima facie associable with the internal response being manipulated« (ebd., S. 134), was impliziert, dass eine Information bereitgestellt wird, die bedeutungshaltig assoziierbar ist. Die zweite Behauptung lautet, dass diese Information vom Organismus direkt gebraucht werden kann, um die Funktion eines spezifischen Response-Systems zu kontrollieren oder zu modifizieren.

Weiterentwicklungen der Lerntheorie mündeten in probabilistische Lernmodelle, womit ebenfalls eine Aufgabe der starren S-R-Verbindung verbunden war – sämtlich Thesen, die mit einem ›reinen‹ Behaviorismus nicht in Einklang zu bringen sind.

- (3) Denken, Problemlösen und das Anfertigen von Handlungsentwürfen, von Plänen – alle diese Themen lassen sich ohne Rückgriff auf mentale Konzepte nicht diskutieren (z. B. Miller/Galanter/Pribram 1960). Die Geschichte dieses Teilbereiches psychologischer Forschung gibt ziemlich deutliche Hinweise darauf (Lüer/Spada 1990), von ersten Überlegungen im englischen Empirismus, der die Konzepte psychologischer Denkforschung beeinflusst hat (*tabula rasa*, Verknüpfung von Gedächtnisinhalten durch Assoziation), über die Würzburger Schule, die sich vor allem mit der Genese von Assoziationen befasste und ausgiebigen Gebrauch von der Methode der Introspektion machte,

die Gestaltpsychologie, die eine Umstrukturierung des Problems als Denkoperation thematisierte, bis schließlich zur Konzeption einer mentalen Repräsentation und symbolverarbeitender Vorgänge, die das Denken und Problemlösen ausmachen. Diese Linie der Entwicklung erfährt ihre Unterbrechung lediglich durch die Watsonsche Aversion gegen mentale Mystizismen.

- (4) Das wachsende Interesse an Jean Piagets kognitiver Entwicklungspsychologie – Genese der Intelligenz in aufeinander folgenden Stadien, von der Adaptation der Sensusmotorik über verschiedene Stadien des Denkens zur konkreten und formalen Operation – führte zu einer Rezeption von Modellen, die nicht dem S-R-Schema zugerechnet werden können und in der Folge davon zu einer allgemeinen Hinwendung zu kognitiven Ansätzen in der Psychologie.
- (5) Psycholinguistische Untersuchungen erhielten zunehmend Bedeutung, Sprache als hervorstechendes menschliches Kommunikationsmittel geriet in den Blick. Sprachliches Geschehen konnte man nicht unter ausschließlichem Bezug auf beobachtbare Daten erklären. »Was in einem Satz geschieht, kann ohne Heranziehung cognitiver Prozesse und Mechanismen nicht erklärt werden« (Hörmann 1970, S. 276).
- (6) Befunde über Traumerleben als physiologisch messbare Größe (*Rapid-Eye-Movement-Phase*) und deren Korrelation mit mündlichen Berichten über die Traum inhalte, die mit der REM-Phase einhergingen, zeugten ebenfalls von Vorgängen, die mit einer Beschränkung auf von außen beobachtbares Material dem Gebiet der Psychologie verlorenzugehen drohten. Ulric Neisser (1974, S. 19) formuliert schließlich, dass auch »Vorstellungen und Halluzinationen« zu den Gegenständen einer sich kognitiv verstehenden Psychologie gehören; und für eine behavioristische Position noch gefährlicher, rechnet er auch solche Ereignisse zum Gegenstand der Psychologie, die »ohne das Vorhandensein entsprechender Stimulation verlaufen« (ebd.) – Res-

ponse ohne Stimulus! (vorausgesetzt, man darf dann noch das Wort *Response* verwenden).

- (7) Ähnliches gilt für die Befunde zur pharmakologischen Wirkung verschiedener psychotroper Substanzen (LSD, Meskalin etc.), die eine erheblich veränderte Bewusstseinstätigkeit bewirken (vgl. Sugerman/Tarter 1978, S. XI f.). Solche Zustände können nur durch Berichte über die ausgelösten Erlebnisse analysiert werden, und damit erhielt der verbale Bericht über Bewusstseinszustände neue Dignität. Mit Hilfe des *verbal report* kann sich zwar auch der Behaviorist noch Zugang zu den Phänomenen verschaffen, aber dieser Bericht bezieht sich auf Vorgänge und Ereignisse, die nur introspektiv gewonnen werden können – und das sollte ja ausdrücklich ausgeschlossen bleiben.
- (8) Auch in der Sozialpsychologie wurden interne Prozesse zur Erklärung von Verhaltensweisen notwendig (z. B. »kognitive Dissonanz«). Hatte sich der Behaviorismus als Naturwissenschaft verstanden, die in der Sprache der Physik – Zentimeter, Gramm und Sekunde – operiert, so ist interessanterweise festzustellen, dass dieses Programm von Beginn an nicht durchgehalten wurde:

»Wenn z. B. F. H. Allport (1924) von »attitudes« spricht, so stiftet er zwischen diesen und den durch sie »bewirkten« Verhaltensweisen inhaltliche Beziehungen: Aus dem inhaltlichen Gehalt von Attitüden entspringen inhaltlich gehaltvoll definierte Verhaltensweisen« (Laucken 1994, S. 110).

Attitudes als Werthaltungen gegenüber anderen sozialen Objekten oder Handlungen sind aber ohne eine semantische Konzeption nicht möglich, und auf die Vernachlässigung der Inhalte durch den Behaviorismus hatte Carl Duncker bereits 1927 aufmerksam gemacht (worauf Laucken hinweist; ebd.). Das bedeutet auch, dass eine Dimension, die anfangs als überflüssig erachtet wurde, de facto nie von der Forschungspraxis ausgeschlossen wurde, denn »nicht nur das Verhalten wird semantisch segmentiert, sondern auch die Stimuli« (ebd.), die Be-

schreibung von Stimuli orientiert sich weniger an ihren physikalischen Merkmalen als vielmehr an ihrer potenziellen Bedeutung. Semantik aber ist der Sündenfall des Behaviorismus.

- (9) Schließlich ist die Karriere der Wörter *Kognition* und *kognitiv* zu bemerken, die mittlerweile in kaum einer psychologischen Disziplin fehlen (z. B. kognitive Verhaltenstherapie). Hatte Neisser (1974, S. 19) schon angedeutet, dass »jedes psychologische Phänomen auch ein kognitives Phänomen ist« und hinzugefügt, dass es einen ausgezeichneten Grund gibt, kognitive Phänomene psychologischer Analyse zuzuführen, nämlich »weil es sie gibt« (ebd., S. 21), so erfährt dieser Begriff eine steile Karriere wie kein anderer zuvor, sogar Zeitschriften führen diesen Begriff in ihrem Titel (z. B. *Memory & Cognition*, *Sprache und Kognition*, und schließlich: *Consciousness & Cognition*), und ein Ende dieser Entwicklung ist nicht abzusehen.
- (10) Studien zur Wirkung von Hypnose haben ebenfalls das Problem der Beeinflussung des Bewusstseins und der nachfolgenden Verhaltensweisen deutlich gemacht. Nicht, weil auch Hypnose – Neisser folgend – zu den kognitiven Vorgängen gerechnet werden muss, sondern weil mit dieser Methode Verhaltensweisen provoziert werden können, die bei der hypnotisierten Person nie zuvor aufgetreten waren und daher auch kein Reinforcement erhalten haben konnten. Wenn aber beides möglich ist – psychische Phänomene ohne Stimulation und Responses ohne Verstärkung –, dann ist die Konzeption des klassischen Behaviorismus nicht mehr haltbar, mehr noch, das gesamte Programm ist in seiner Begrenztheit deutlich.
- (11) In der klinischen Psychologie waren kognitive Anteile nie ganz verschwunden (von der klassischen Verhaltenstherapie einmal abgesehen), freilich sind sie mit unterschiedlicher Gewichtung in den einzelnen Richtungen vertreten (Beispiele: Logotherapie, Rational-emotive Therapie, Kellys fixierte Rollentherapie etc.). Hellmuth Benesch (1994, S. 341) legt den Zeitrahmen, in dem kognitive Therapien entstehen, zwar auf die Zeit nach der »kog-

nitiven Wende« der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts fest (vgl. seine Zusammenstellung auf S. 343), das gilt aber keineswegs in dieser Ausschließlichkeit. Sicher sind die tiefenpsychologischen Schulen nicht so einfach unter dem Stichwort *Kognition* aufzuführen, wenn aber Neissers Definition für Kognition gültig sein soll, dann gehört auch Träumen und Traumdeutung in diesen Bereich – dies ist der Grund für die Feststellung, dass kognitive Elemente nie aus der Therapie psychischer Störungen verschwunden sind.

- (12) Schließlich hat auch das Aufkommen der Humanistischen und Transpersonalen Psychologie für ein Interesse an Bewusstseinsphänomenen gesorgt. Eine Auffassung vom Menschen als einem selbstorganisierenden System, mit einer optimistischen Sicht auf die menschliche Natur, verträgt sich prinzipiell nicht mit einem von unbewussten Trieben oder kontingent gesetzten *reinforcements* abhängigen Verhalten. Ganzheitlichkeit, Selbstverwirklichung und Bewusstsein um Verantwortung für den Anderen und die Welt setzen eine bewusste Umgehensweise mit sich selbst und der Welt voraus (vgl. Hinte/Runge 1994). Freilich ist das Verdikt gegen den Behaviorismus – »Rattenpsychologie« plus dessen Erweiterung auf die Methode des Experimentes (vgl. Herrmann 1990, S. 5) – ebenso inadäquat wie die umgekehrte Sichtweise, das Konzept des Bewusstseins sei nichts als mentale Mystik. Wechselseitige Warnungen vor den *nothing but*-Ansätzen (z. B. Watsons Hinweis auf den Gesamtzusammenhang der Persönlichkeit, s. o.), haben freilich nicht verhindert, dass schließlich doch eine Integration versucht wurde. Hier bleibt aber festzuhalten, dass der Behaviorismus es nie geschafft hatte, eine vollständig geschlossene, in der Sprache der Physik formulierte Psychologie und Psychotherapie zu etablieren.

Diese Punkte mögen genügen, um den Mangel offen zu legen, der durch den Versuch entstanden war, nur *eine* Datenart als die der Psychologie angemessene zuzulassen. Allerdings wurde nach dieser Phase nicht einfach das zurückgedrängte Gebiet des Bewusstseins mit allen seinen me-

thodischen Implikationen wieder aufgenommen – zu tief saß das Verdikt der Spekulation, zu fest war das Modell naturwissenschaftlicher Vorgehensweise als einziger *wissenschaftlicher* Methode verankert; dies übrigens nicht erst seit der behavioralen Revolution, sondern bereits seit den Anfängen der Psychologie (Fechner, Wundt). Eine kognitive Psychologie brachte es sogar fertig, fast zwanzig Jahre lang Psycholinguistik zu betreiben, ohne den Terminus Bewusstsein zu bemühen, mehr noch: Das Zauberwort Information hat den alten Begriff vom Geist und vom Geistigen bis jetzt im Würgegriff gehalten. Aus all dem geht aber hervor, dass das wiedererwachte Interesse an Fragen des Bewusstseins mit der kognitiven Wende in der Psychologie zusammenhängt.

Insbesondere seit Erfindung der funktionalen Magnetresonanz als Methode zur Sichtbarmachung der Orte, an denen physiologische Aktivitäten im Gehirn nachgewiesen werden können, nimmt die Tendenz zu, die gerade gewonnene Freiheit im Umgang mit dem Bewusstseinsbegriff wieder zu verlieren. Bewusstsein – so das Credo – sei nichts anderes als eben jene physiologische Aktivität, es wird also die Identität von physiologischen Prozessen und ihrem psychologischen Korrelat behauptet, letztlich sogar die Identität von Physiologie und Psychologie. Man kann diese Identitätstheorie wegen ihrer Einfachheit bewundern – aber deshalb muss sie noch nicht richtig sein. Auf der Plus-Seite kann sie verbuchen, dass man sehr elegant dualistische Konzeptionen aufgeben kann, das heißt man benötigt nur *eine* Welt und nur die dieser Welt zugehörige Sprache (vgl. Poppers 3-Welten-Lehre; Popper in Popper/Eccles ²1982, S. 38 und Petersen 1985, S. 242). Aber: Noch hat niemand gezeigt, *welcher* Gedanke mit *welchen* physiologischen Aktivitäten dergestalt verknüpft ist, dass man von der Physiologie in die Semantik im Verhältnis 1:1 übersetzen kann. Und solange dies nicht zwingend nachgewiesen ist bleibt die Identitätstheorie eine Hypothese, mehr nicht.

VI. Quellenverzeichnis

Literatur

- Baars, Bernard J.: *Some Essential Differences Between Consciousness And Attention, Perception, And Working Memory*. In: *Consciousness & Cognition* 6 (1997), S. 363–371
- Beckermann, Ansgar: *Was macht für Philosophen Bewußtsein zum Problem?* Abstract in: *Abstracts – 40. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie*. 22.–26.9.1996. Hg. von Heinz Mandl. München 1996 [Elektronische Datenbank KonPro]
- Benesch, Hellmuth: *Klinische Psychologie*. In: *Handwörterbuch Psychologie*. Hg. von Roland Asanger und Gerd Wenninger. Weinheim 1994, S. 338–345
- Blackmore, Susan: *There Is No Stream Of Consciousness*. In: *Journal Of Consciousness Studies* 9 (2002), S. 17–28
- Bohm, Ewald: *Lehrbuch der Rorschach-Psychodiagnostik für Psychologen, Ärzte und Pädagogen*. Bern und Stuttgart 1967
- Boring, Edwin G.: *The Stimulus-error*. In: *American Journal Of Psychology* 32 (1921), S. 449–471
- Bortz, Jürgen: *Lehrbuch der empirischen Forschung für Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg, New York u. a. 1984
- Brandtstädter, Jochen: *Psychologie zwischen Leib und Seele: Einige Aspekte des Bewußtseinsproblems*. In: *Psychologische Rundschau* 42 (1991), S. 66–75
- Bruner, Jerome: *Das Unbekannte denken*. Stuttgart 1990
- Bungard, Walter/Lück, Helmut E.: *Nichtreaktive Meßverfahren*. In: *Feldforschung. Methoden und Probleme sozialwissenschaftlicher Forschung unter natürlichen Bedingungen*. Hg. von Jean-Luc Patry. Bern, Stuttgart und Wien 1982, S. 317–340
- Bunge, Mario/Ardila, Rubén: *Philosophy Of psychology*. New York, Heidelberg, New York u. a. 1987
- Bunge, Mario/Ardila, Rubén: *Philosophie der Psychologie*. Tübingen 1990

- Cranach, Mario von/Foppa, Klaus (Hg.): *Freiheit des Entscheidens und Handelns – ein Problem der nomologischen Psychologie*. Heidelberg 1996
- Diemer, Alwin: Bewußtsein. In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Hg. von Joachim Ritter. Darmstadt 1971, Sp. 887–896
- Elmore, A. M./Tursky, B.: *The Biofeedback Hypothesis: An Idea In Search Of A Theory And Method*. In: *Expanding Dimensions Of Consciousness*. Hg. von A. Arthur Sugerman und Ralph E. Tarter. New York 1978, S. 130–154
- Epstein, Russell: *Consciousness, Art, And The Brain: Lessons From Marcel Proust*. In: *Consciousness & Cognition* 13 (2004), S. 213–240
- Fechner, Gustav Theodor: *Elemente der Psychophysik*. Leipzig 1860
- Foppa, Klaus: *Lernen, Gedächtnis, Verhalten. Ergebnisse und Probleme der Lernpsychologie*. Köln und Berlin 1965
- Foppa, Klaus: Über »Handlungsfreiheit« und die Restriktionen menschlichen Handelns. In: *Freiheit des Entscheidens und Handelns*. Hg. von Mario von Cranach und Klaus Foppa. Heidelberg 1996, S. 173–185
- Gadenne, Volker/Oswald, Margit E.: *Kognition und Bewußtsein*. Berlin, Heidelberg, New York u. a. 1991
- Gibson, James Jerome: *Wahrnehmung und Umwelt. Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung*. München, Wien und Baltimore 1982 (Originalausgabe: *The Ecological Approach To Visual Perception*. Boston 1979)
- Gillett, Grant R.: *Brain, Mind, And Soul*. In: *Zygon* 20 (1985), S. 425–434
- Gombrich, Ernst Hans: *Art And Illusion*. Princeton 1960
- Graumann, Carl-Friedrich: *Wiederannäherung an Psychologie*. In: *Über die richtige Art, Psychologie zu betreiben*. Hg. von Klaus Grawe, Rolf Hänni, Norbert Semmer und Franziska Tschan. Göttingen, Toronto und Zürich 1990
- Gundlach, Horst: *Reiz – Zur Verwendung eines Begriffes in der Psychologie*. Bern, Stuttgart und Wien 1976
- Guski, Rainer: *Lärm. Wirkungen unerwünschter Geräusche*. Bern, Stuttgart und Toronto 1987
- Hartmann, Nicolai: *Grundzüge einer Metaphysik der Erkenntnis*. Berlin 1949
- Heimstra, Norma W./McFarling, Leslie H.: *Environmental Psychology*. Monterey²1978

- Heineken, Edgar: *Bewußtsein und Gedächtnis. Erlebnisdaten in der Gedächtnisforschung*. Eschborn 1987
- Herrmann, Theo: *Die Experimentiermethodik in der Defensive?* In: *Sprache & Kognition* 9 (1990), H. 1, S. 1–11
- Hilgard, Ernest R.: *Consciousness In Contemporary Psychology*. In: *Annual Review Of Psychology* 31 (1980), S. 1–26
- Hiltmann, Hildegard: *Wortassoziation und verbale Ergänzungsverfahren*. In: *Psychologische Diagnostik*. Hg. von Robert Heiss. Göttingen ³1971, S. 533–555 (= *Handbuch der Psychologie* Bd. 6.)
- Hinte, Wolfgang/Runge, Rüdiger: *Humanistische Psychologie*. In: *Handwörterbuch Psychologie*. Hg. von Roland Asanger und Gerd Wenninger. Weinheim 1994, S. 300–306
- Hörmann, Hans: *Psychologie der Sprache*. Berlin, Heidelberg und New York 1970
- Hopf, Wilhelm: *Bewußtseinsformen der Mensch-Umwelt-Beziehung*. In: *Ökologie und Entwicklung*. Hg. von Heinz Walter und Rolf Oerter. Donauwörth 1979, S. 112–133
- James, William: *Does ›Consciousness‹ Exist?* In: *Journal Of Philosophy, Psychology And Scientific Methods* 1 (1904), S. 477–491
- Janich, Peter: *Kleine Philosophie der Naturwissenschaften*. München 1997
- Kaminski, G./Bellows, S.: *Feldforschung in der ökologischen Psychologie*. In: *Feldforschung. Methoden und Probleme sozialwissenschaftlicher Forschung unter natürlichen Bedingungen*. Hg. von Jean-Luc Patry. Bern, Stuttgart und Wien 1982, S. 87–116
- Katz, David: *Die Psychologie als Mittlerin zwischen den Naturwissenschaften und den Geisteswissenschaften*. In: *Studium Generale* 6 (1953), S. 403–409
- Klapprott, Jürgen: *Einführung in die psychologische Methodik*. Stuttgart 1975
- Laucken, Uwe: *Individuum, Kultur, Gesellschaft. Eine Begriffsgeschichte der Sozialpsychologie*. Bern, Göttingen, Toronto u. a. 1994
- Laucken, Uwe/Schick, August/Höge, Holger: *Einführung in das Studium der Psychologie. Eine Orientierungshilfe für Schüler und Studenten*. Stuttgart ⁷1996
- Leahey, Thomas Hardy: *A History Of Psychology. Main currents in psychological thought*. Englewood Cliffs ²1987

- Lindworsky, Johannes: *Experimentelle Psychologie*. München ⁵1931
- Lück, Helmut E.: *Geschichte der Psychologie. Strömungen, Schulen, Entwicklungen*. Stuttgart, Berlin und Köln 1991
- Lüer, Gerd/Spada, Hans: *Denken und Problemlösen*. In: *Allgemeine Psychologie*. Hg. von Hans Spada. Bern, Stuttgart und Toronto 1990, S. 189–280
- Messer, August: *Empfindung und Denken*. Leipzig 1908
- Messer, August: *Psychologie*. Leipzig ⁵1934 (Erstausgabe: Stuttgart 1914)
- Miller, George A./Galanter, Eugene/Pribram, Karl H.: *Plans And The Structure Of Behavior*. New York 1960
- Neisser, Ulric: *Kognitive Psychologie*. Stuttgart 1974
- Petersen, Arne F.: *Toward A Rational Theory Of The Mind: Lifelines In Popper's Deductive Approach To Psychology*. In: *Et Cetera* 42 (1985), S. 228–253
- Pöppel, Ernst: *Eine neuropsychologische Definition des Zustands »bewußt«*. In: *Gehirn und Bewußtsein*. Hg. von Ernst Pöppel. Weinheim, Basel, Cambridge u. a. 1989, S. 17–32
- Pongratz, Ludwig J.: *Problemgeschichte der Psychologie*. Bern 1984
- Popper, Karl R./Eccles, John C.: *Das Ich und sein Gehirn*. München und Zürich ²1982 (Originalausgabe: *The Self And Its Brain*. Berlin und Heidelberg 1977)
- Poser, Hans: *Wissenschaftstheorie. Eine philosophische Einführung*. Stuttgart 2001
- Pribram, Karl H.: *Behaviorism, Phenomenology, And Holism In Psychology*. In: *The Metaphors Of Consciousness*. Hg. von Ronald S. Valle und Rolf von Eckartsberg. New York und London 1981, S. 141–151
- Scheerer, Eckart: *The Unknown Fechner*. In: *Psychological Research* 49 (1987), S. 197–202
- Schönpflug, Wolfgang: *Allgemeine Psychologie*. In: *Perspektiven der Psychologie. Eine Standortbestimmung*. Hg. vom PVU-Team. Weinheim 1996, S. 9–27
- Selg, Herbert: *Überblick über die Forschungsmethoden*. In: *Forschungsmethoden der Psychologie*. Hg. von Herbert Selg, Jürgen Klapprott und Rudolf Kamenz. Stuttgart, Berlin und Köln 1992, S. 12–95
- Selg, Herbert/Klapprott, Jürgen/Kamenz, Rudolf: *Forschungsmethoden der Psychologie*. Stuttgart, Berlin und Köln 1992

- Strange, J. R.: *A Search For The Sources Of The Stream Of Consciousness*. In: *The Stream Of Consciousness. Scientific Investigations Into The Flow Of Human Experience*. Hg. von Kenneth S. Pope und Jerome L. Singer. New York 1978, S. 9–29
- Suarez, Antonio: *Gefährdung der Psychologie durch den »Erkenntnistheoretischen Konstruktivismus« (»Konstruktionismus«)*. In: *Bericht über den 32. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Zürich 1980*. Bd. 1. Hg. von Wolfgang Michaelis. Göttingen 1981, S. 109–115
- Sugerman, A. Arthur/Tarter, Ralph E. (Hg.): *Expanding Dimensions Of Consciousness*. New York 1978
- Tack, W. H.: *Über den Status von Wissen und anderen Kognitionen*. In: *Über die richtige Art Psychologie zu betreiben*. Hg. von Klaus Grawe, Rolf Hänni, Norbert Semmer und Franziska Tschann. Göttingen, Toronto und Zürich 1990, S. 255–269
- Traxel, Werner: *Grundlagen und Methoden der Psychologie: eine Einführung in die psychologische Forschung*. Bern, Stuttgart und Wien 1974
- Watson, John Broadus: *Psychology As The Behaviorist Views It*. In: *Psychological Review* 20 (1913), S. 158–177
- Watson, John Broadus: *Psychology From The Standpoint Of A Behaviorist*. London und Dover 1983 (Reprint der 2. Auflage Philadelphia 1924 mit dem Vorwort der 1. Auflage 1919)
- Werth, Reinhard: *Bewußtsein. Psychologische, neurobiologische und wissenschaftstheoretische Aspekte*. Berlin, Heidelberg und New York 1983
- Westermann, Rainer: *Wissenschaftstheoretische Grundlagen der experimentellen Psychologie*. In: *Allgemeine experimentelle Psychologie*. Hg. von Gerd Lüer. Stuttgart 1987, S. 5–42
- Westmeyer, Hans: *Zur Paradigmadiskussion in der Psychologie*. In: *Bericht über den 32. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Zürich 1980*. Bd. 1. Hg. von Wolfgang Michaelis. Göttingen 1981, S. 115–126
- Wilson, David L.: *Brain Mechanisms, Consciousness, And Introspection*. In: *Expanding Dimensions Of Consciousness*. Hg. von A. Arthur Sugerman und Ralph E. Tarter. New York 1978, S. 3–23
- Wolff, Christian: *Vernünftige Gedancken. Von Gott, der Welt und der Seele des Menschen, auch allen Dingen überhaupt*. In: *Christian Wolff. Gesammelte Werke*.

I. Abteilung – Deutsche Schriften. Bd. 2. Hg. von Jean École, Hans Werner Arndt, Charles A. Corr, Joseph Ehrenfried Hofmann und Marcel Thomann. Hildesheim 1983 (Erstausgabe: Halle 1751)

Wottawa, Heinrich: *Psychologische Methodenlehre*. München 1977

Wundt, Wilhelm: *System der Philosophie*. 2 Bände. Leipzig 1907

Wundt, Wilhelm: *Psychologie*. In: *Die Philosophie im Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts. Festschrift für Kuno Fischer*. Hg. von Wilhelm Windelband. Heidelberg ²1907, S. 1–57

Wundt, Wilhelm: *Grundriß der Psychologie*. Leipzig 1913

Wyss, Dieter: *Die tiefenpsychologischen Schulen von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Göttingen 1977

Zimbardo, Philip G./Gerrig, Richard J.: *Psychologie*. Berlin ⁷1999

Eckart Altenmüller und Reinhard Kopiez

Schauer und Tränen: zur Neurobiologie der durch Musik ausgelösten Emotionen

Klaus-Ernst Behne in Freundschaft und Dankbarkeit zum
65. Geburtstag gewidmet

1. Musik als soziales Phänomen

Es ist ein Allgemeinplatz, dass Musik besonders starke Emotionen auslösen kann. Musizieren und Musikhören wird von der Mehrzahl der Deutschen immer noch als die wichtigste Freizeitbeschäftigung angesehen. Etwa vier Millionen Mitbürger musizieren regelmäßig an einem Instrument oder singen in einem Chor (Gembris 1998). Die neurobiologischen und anthropologischen Grundlagen dieser Vorliebe für Musik sind bislang wenig erforscht. Es ist weitgehend ungeklärt, wie Musik ihre Wirkungen auf die Emotionssysteme entfaltet. Offen ist auch, ob musikalische Ausdrucksmittel universell, Kultur übergreifend, ähnliche Reaktionen bei Hörern auslösen. Grundsätzlich stellt sich schließlich die Frage, warum Musik als zweites Kommunikationssystem neben der Sprache bis in die Neuzeit erhalten blieb.

Bevor wir uns der Frage nach der emotionalen Wirkung von Musik zuwenden, beginnen wir mit dem Versuch einer Definition von Musik. Im weitesten Sinn kann Musik als nach Regeln gestaltetes, in der Zeit strukturiertes akustisches Muster verstanden werden. In dieser reduktionistischen Musikdefinition fehlt allerdings noch eine wesentliche Eigenschaft von Musik, nämlich ihr kommunikativer Aspekt. Man sollte also eher sagen, *Musik ist die bewusst gestaltete, zeitlich strukturierte Ordnung von akustischen Ereignissen in sozialen Kontexten*. Als Argument für diese erweiterte Definition kann angeführt werden, dass Musik in zahlreichen sozialen Kontexten stattfindet und häufig spezifische Funktionen erfüllt. Ein viel zitiertes Beispiel sind die Wiegenlieder, die der

Mutter-Kind-Bindung und wahrscheinlich auch dem Spracherwerb dienen (Trehub 2003). Als weiteres Beispiel wird oft die Rolle von Musik bei der Werbung um Sexualpartner herangezogen (Miller 2000). Hier handelt es sich möglicherweise um die Demonstration verborgener Qualitäten. Man kann sich gut vorstellen, dass das Singen eines jungen Mannes nicht nur ästhetischen Zwecken dient, sondern auch Auskunft über seine Gesundheit geben kann. Denn ein kräftiger Sänger leidet höchst wahrscheinlich nicht unter einer floriden Lungentuberkulose, eine Information, die immerhin bis zu Beginn des letzten Jahrhunderts für eine potentielle Eheschließung von großer Bedeutung war. Die starke emotionale Wirkung, die von kräftigen Männerstimmen ausgeht, – man denke an das berühmt-berüchtigte ›hohe C‹ der Tenöre – könnte also mit einer derartigen Demonstration von Fitness in Zusammenhang gebracht werden. Aber es sind nicht nur die verborgenen Qualitäten des Musikers, sondern auch direkte akustische Merkmale von Musik, die bestimmte Wirkungen entfalten. So wissen wir heute, dass ausdrucksvolles Musizieren zur Ausschüttung von Endorphinen führen kann, wodurch Glücksgefühle ausgelöst werden, die beim gemeinschaftlichen Hören der Intensivierung einer Bindung dienen können (Panksepp/Bernatzki 2002).

Auf der Gruppenebene kommt Musik eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit Tanz zu. Tanz wird in zahlreichen Gesellschaften bei religiösen Festen und gesellschaftlichen Riten eingesetzt. Tanz fördert soziale Bindung und scheint über eine verstärkte Oxytocin-Ausschüttung der Hypophyse eine stabilere Gedächtnisbildung zu bewirken (Huron 2003). Damit wird die Erinnerung an ein spezifisches Gruppenerlebnis gefördert. In ähnlicher Weise wird Musik als Markersignal von Gruppenidentität bei zahlreichen anderen Gelegenheiten eingesetzt. Man denke nur an Nationalhymnen, Fußballgesänge und an die Identität stiftende Wirkung, die bestimmte Lieder von ethnischen Minderheiten in einem Staatswesen haben (Kopiez/Brink 1998). Ein eindrucksvoller Hinweis auf die Wertschätzung, die Musik als Mittel zur Organisation sozialer Gruppen genießt, ist der Einsatz von Musik beim Militär. Möglicherweise ist hier der vorrangige Zweck des Musizierens die Verhaltenssynchronisation. Dies kann auch beim Einsatz von Musik in der

Arbeitsorganisation, etwa als ›Spinnerlied‹, ›Dreschegefang‹ etc. angenommen werden. Wie William H. McNeill (1995) in seiner kulturgeschichtlichen Untersuchung über die sozialen und evolutionären Funktionen der Bewegungssynchronisation aufzeigt, haben gemeinsam und synchron ausgeführte rhythmische Bewegungen wie sie zum Beispiel beim Tanzen eingesetzt werden hauptsächlich eine gruppenbindende Funktion. Dies ergibt evolutionär auch Sinn: Erst durch die soziale Organisationsform der Gruppe konnte sich die Spezies *homo sapiens* gegenüber Tierspezies sowohl bei der Jagd als auch beim Schutz der Gruppenmitglieder durchsetzen. Diese Fähigkeit zur sozialen Organisation wäre evolutionär mindestens genauso bedeutsam wie der Werkzeuggebrauch, und Musik hätte aus dieser Sicht eine zentrale Bedeutung¹. Naturgemäß sind derartige Funktionen von Musik heute mit der Differenzierung und Individualisierung von Arbeitsvorgängen in den Hintergrund gedrängt worden. Als weitere Eigenschaft sozialer ›Wirkung‹ von Musik kann ihr Einsatz als Heilmittel angesehen werden. Musizieren kann zu einer verbesserten Körperabwehr führen und kann Angst lösend wirken. In vielen Kulturen wird Musik als begleitende Therapie bei medizinischen Eingriffen durchaus sinnvoll eingesetzt².

Zusammenfassend spricht der vielfältige Einsatz von Musik in sozialen Interaktionen für ihre wichtige Funktion bei der Organisation und Motivation von Gruppen. Nur durch eine starke Wirkung auf die Emotionssysteme können diese Funktionen erreicht und erhalten werden.

II. Was sind Emotionen?

Eine Emotion ist eine Reaktion auf einen bestimmten Reiz auf der Grundlage der Reizbewertung. Diese zunächst sehr allgemein gehaltene Definition ist mit den Sichtweisen von Zoologen, Neurobiologen und Psychologen vereinbar. Die *Reaktion* hängt von der *Motivation* ab, die wiederum an Hormone und Aktivität bestimmter neuronaler Netzwerke ge-

¹ Für weitere Ausführungen zu diesem Thema sei auf den Artikel von Reinhard Kopiez (2005) verwiesen.

² Eine Übersicht hierzu findet man bei Jaak Panksepp und Günter Bernatzki (2002).

bunden ist. Darüber hinaus hängen Emotionen von der *Erfahrung* ab, das heißt, sie sind Lernvorgängen unterworfen. Auch die Art der *Reizbewertung* kann entweder angeboren sein oder durch Lernen modifiziert werden. Im Zusammenhang mit der Emotionsdefinition bezeichnet der Begriff *Motivation* die Wahrscheinlichkeit, mit der ein bestimmter Reiz aufgesucht beziehungsweise gemieden wird. Mit einem derartigen Wahrscheinlichkeitsmaß können in der Tierphysiologie Rückschlüsse auf mögliche von Tieren ›erlebte‹ Emotionen gezogen werden. Beim Menschen ist ein objektives Maß der Motivation weniger wichtig, da hier die Möglichkeit besteht, durch Introspektion Berichte über Gefühle zu erhalten.

Die oben aufgeführten trockenen Definitionen sollen an einem Beispiel erläutert werden: Man stelle sich den Besuch der Aufführung von Johann Sebastian Bachs *Matthäuspassion* in einer altehrwürdigen Kathedrale am Karfreitagabend vor. In einer anrührenden Szene kurz nach dem Verhör durch die Hohenpriester wird Jesus von Pilatus der Menge vorgeführt und Pilatus fragt »Welchen wollet ihr, dass ich Euch losgebe? Barrabam, oder Jesum, von dem gesagt wird, er sei Christus?«. Daraufhin schreit die von den Hohenpriestern angestachelte Menge »Barrabas«. Musikalisch ist der Barrabas-Ruf vom Komponisten durch einen plötzlichen, sehr lauten und harmonisch unerwarteten dissonanten Akkord des Chores und Orchesters realisiert worden. Auch bei einem modernen Hörer führt dieser unerwartete Klang häufig zu einer starken emotionalen Reaktion, die sich unter anderem in einem den Rücken hinunter laufenden ›Schauer‹, in einem ›Gänsehautgefühl‹ manifestieren kann.

Die oben genannten Begriffe sollen nun auf dieses Phänomen angewandt werden. Der *Reiz* ist das von Chor und Orchester produzierte akustische Signal. Die *Reaktion* ist die unwillkürliche Aufrichtung der Körperbehaarung, ein vom autonomen Nervensystem ausgelöster Reflex, der uns als Gänsehaut bewusst wird. Die *Reizbewertung* ist im genannten Beispiel nicht ganz eindeutig. Eine angeborene Form der Reizbewertung wäre das Erschrecken durch die plötzliche Zunahme der Lautstärke. Die Reizbewertung wäre dann etwa so zu umschreiben: »Vorsicht, es tritt etwas Neues auf, ich muss aufpassen, dass mir nichts

passiert«. Diese Reizantwort wird in der neurobiologischen Sprache als ›Orientierungsreaktion‹ bezeichnet und erfolgt sehr rasch und unbewusst. Eine erlernte Form der Reizbewertung wären Gefühle des Mitleides beim Gedanken, dass hier ungerechterweise ein unschuldiger Mensch und Wohltäter vom Mob zum Tod verurteilt wird. Die *Motivation* wird bei den meisten Zuhörern hoch sein, da sie in der Regel wach und aufmerksam sind und ja auch freiwillig die Aufführung aufgesucht haben. Allerdings kann die Motivation durch eine besonders langweilige, qualitativ schlechte Aufführung sinken, und dann wäre es mehr als fraglich, ob bei einem vor sich hin dösenden oder verärgerten Zuhörer überhaupt ein Gänsehauteffekt eintritt. Bei einem erfahrenen Hörer, der das Werk sehr gut kennt, kann sich umgekehrt schon in der Erwartung des starken musikalischen Momentes eine Gänsehaut einstellen, ja vielleicht kann schon die reine Imagination dieser Stelle dazu führen. Wir hätten es dann mit einem konditionierten Reiz-Reaktionsschema zu tun.

Der Versuch einer Übertragung der Emotionsdefinition auf dieses musikalische Beispiel macht auch die Schwierigkeiten beim Beschreiben von Emotionen deutlich. Subjektive Empfindungen werden nämlich nicht berücksichtigt, obwohl sie ein ganz wesentliches Element in unserem Emotionsverständnis ausmachen. Die Definition der Emotion muss also wie folgt erweitert werden:

Beim Menschen versteht man unter einer Emotion ein Reaktionsmuster, das auf vier Ebenen wirksam wird:

- (1) *als subjektives Gefühl,*
- (2) *als motorische Äußerung, zum Beispiel als Ausdrucksverhalten in Mimik, Gestik, und Stimme*
- (3) *als physiologische Reaktion des autonomen Nervensystems zum Beispiel in einer Gänsehaut und*
- (4) *als kognitive Bewertung.*

III. Neurobiologie der Emotionen

Es existieren zahlreiche Emotionstheorien, die im Wesentlichen drei Ursprungstheorien zugeordnet werden können:

- (1) die James-Lange Theorie,
- (2) die Cannon-Bard Theorie und
- (3) die Lazarus-Schachter Theorie³.

Die James-Lange-Theorie besagt vereinfacht, dass man fühlt, nachdem der Körper reagiert hat. »Ich bin fröhlich, weil ich lache«. Ein auslösender Reiz erzeugt auf subkortikaler Ebene ohne zwangsläufige Einschaltung des Bewusstseins eine Erregung des autonomen Nervensystems und eine motorischen Aktion. Erst die bewusst wahrgenommene Erregung und die kognitive Interpretation der Handlung führen anschließend zur subjektiven Erfahrung einer Emotion.

Die zweite Theorie von Walter Cannon und Philip Bard dagegen postuliert, dass der auslösende Reiz zwei gleichzeitig ablaufende Reaktionen hervorbringt, nämlich die physiologische Erregung und die bewusste Wahrnehmung der Emotion. Keine der beiden Reaktionen bedingt die andere. Die Theorie geht also davon aus, dass die körperlichen Prozesse von den psychologischen unabhängig sind.

In einer dritten Theorie versuchten Richard Lazarus und Stanley Schachter beide oben genannten Vorstellungen stärker in den Kontext einzubinden, in dem eine Emotion ausgelöst wird. Der bewusst wahrgenommene emotionale Reiz und ein momentanes physiologisches Erregungsniveau bestimmen gemeinsam, wie die Bewertung von Erregung und Reiz erfolgen wird. Sie lösen dann an Hand von Situationshinweisen und Kontexten die Reaktion aus und führen gleichzeitig zur Emotionserfahrung.

Die Mechanismen der Verarbeitung von Emotionen und die beteiligten Hirnstrukturen sind in Abb. 12 dargestellt.

³ Eine Übersicht hierzu findet sich bei Philip Zimbardo und Richard Gerrig (⁶1999).

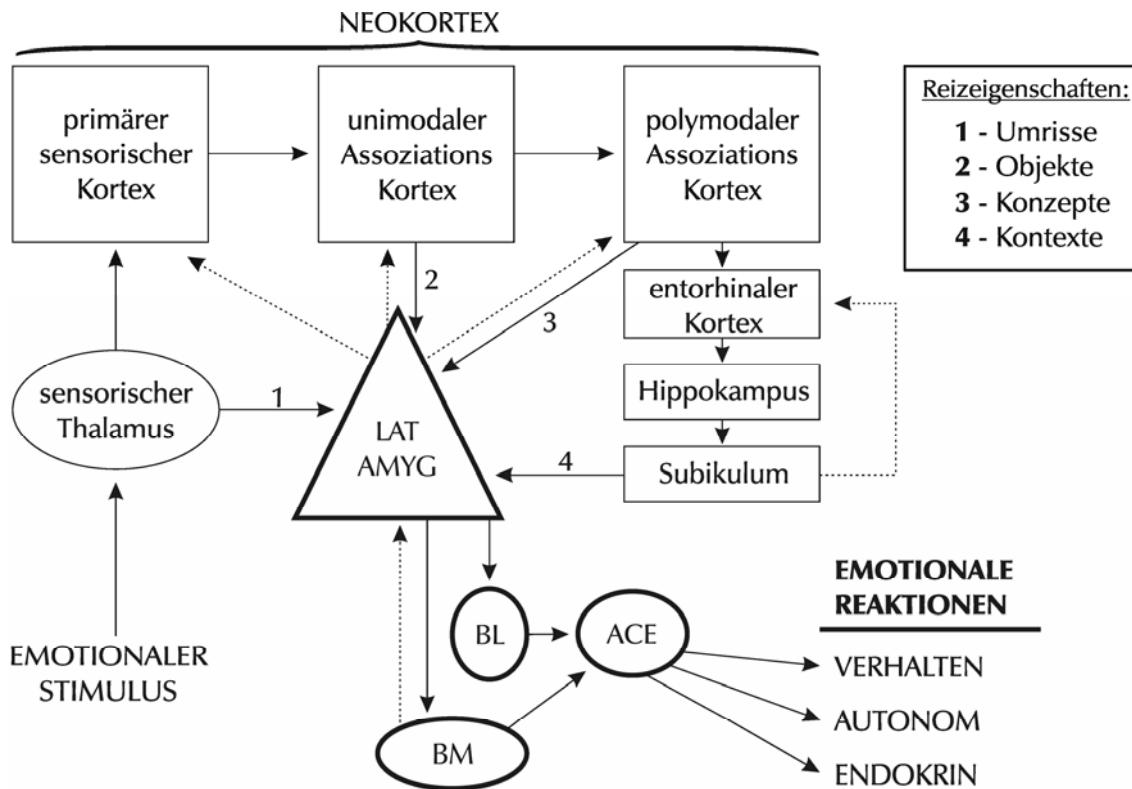


Abb. 12: Neurobiologische Mechanismen der Verarbeitung von Emotionen. »LAT AMYG« steht für laterale Amygdala, BL, BM und ACE sind weitere Teile des Nervenzellgebietes der Amygdala. Im Einzelnen handelt es sich um den basomedialen (BM), basolateralen (BL) und den zentralen Kern der Amygdala (ACE). Modifiziert aus Birbaumer/Schmidt (³1996)

Ein emotionaler Stimulus wird zunächst im sensorischen Thalamus kurzfristig verarbeitet. Auf einem schnellen, aber ungenauen Weg, der keine genaue Reizdiskrimination zulässt (Weg 1 in Abb. 12), gelangt die Information zu den lateralen Amygdala (Mandelkerne). Die Amygdala sind Hirnstrukturen, die tief im Innern des Gehirnes als Teile des Emotionen verarbeitenden limbischen Systems gelegen sind. Im Bereich der Amygdala wird über weitere Verschaltungen die emotionale Reaktion mit motorischem Verhalten, Reizantwort des autonomen Nervensystems und Hormonausschüttungen programmiert. Dieser schnelle Weg der Emotionsverarbeitung spielt vor allem in lebensbedrohlichen Situationen eine Rolle und gilt als der wichtigste Mechanismus der Angstkonditionierung.

Parallel zur oben geschilderten schnellen Reizverarbeitung wird die Großhirnrinde mit eingeschaltet (Weg 2). Die primären, beispielsweise in der Hörrinde des Schläfenlappens gelegenen Sinnesareale decodieren das empfangene Signal und leiten es weiter an den unimodalen Assoziationskortex. Dort wird das akustische Objekt als Musik identifiziert. Eine absteigende Bahn zu den Amygdala kann dann wiederum emotionale Reaktionen auslösen. Der polymodale Assoziationskortex schließlich bindet den identifizierten Reiz in bereits bestehende Konzepte ein (Weg 3) und ermöglicht über eine Kaskade von Erregungen im Bereich des unteren Stirnhirnlappens und der Gedächtnisstrukturen die Einbeziehung des Reizkontextes in die Bewertung der emotionalen Reaktion (Weg 4).

Die oben genannten Verarbeitungswege seien erneut an dem Beispiel aus der *Matthäuspasion* erläutert: Beim Hören des Barrabas-Rufes werden in einem sehr schnellen Verarbeitungsweg bereits im Bereich von Hirnstamm und Mittelhirn die Lautstärkeveränderungen, die ungewohnte Harmonie und die Klangfarben des mächtigen Chorgesanges kursorisch analysiert. Die Ergebnisse dieser groben Analyse werden an die lateralen Amygdala weitergegeben und lösen dort die Kaskade emotionaler Reaktionen aus (Weg 1). Die oben genannte Orientierungsreaktion wird über diesen Weg verschaltet und führt zu der schnellen Schreckreaktion und zur Gänsehaut. Parallel dazu wird die Musik an die primäre Hörrinde und an den unimodalen Assoziationskortex im Bereich der Schläfenlappen weitergegeben. Dort erfolgt die präzise Kategorisierung. Es wird erst jetzt bewusst erkannt, dass es sich um einen mächtigen Chorklang handelt. Erneut kann dies über die lateralen Amygdala emotionale Reaktionen auslösen (Weg 2). Im polymodalen Assoziationskortex wird dann der Chorklang mit schon früher erworbenen Konzepten verknüpft. Eine grundsätzlich positive Einstellung zu Chormusik, die Einordnung des harmonischen Geschehens in den musikalischen Zusammenhang, Vorstellungen über Barockmusik im Allgemeinen werden an dieser Stelle in die emotionale Bewertung mit eingebracht (Weg 3). Schließlich kann dieses musikalische Erleben mit zahlreichen biographischen Erinnerungen verbunden werden. Die Gedächtnisstrukturen des endorhinalen Kortex, des Hippokampus und des Su-

biculus stellen das eben Gehörte in einen Zusammenhang mit der Vergangenheit. Erinnerungen an früher gehörte Matthäuspasionen werden wach, liebe Menschen, mit denen das Werk damals gemeinsam gehört wurde, die Orte der Aufführung, und vergangene Lebensgefühle kommen in das Gedächtnis. Literarisch hat Marcel Proust in seinem Roman *Auf der Suche nach der verlorenen Zeit* diese durch Musik ausgelösten Erinnerungstürme meisterhaft geschildert (Proust 1979).

Wichtig ist, dass die in Abb. 12 gezeigten neuronalen Bahnen teilweise auch in umgekehrter Richtung verlaufen. Die lateralen Amygdala können den primären sensorischen Kortex, den unimodalen Assoziationskortex und den polymodalen Assoziationskortex beeinflussen. Das heißt, unsere bewusste Wahrnehmung ist nie objektiv, sondern wird durch die in den Amygdala programmierten Emotionen affektiv eingefärbt. Die ›rosarote Brille‹, durch die alles gesehen wird drückt diesen Vorgang umgangssprachlich aus.

IV. Musik als emotionale Kommunikationsform

Nachdem die grundsätzlichen Vorgänge der Emotionsneurobiologie an einem Beispiel aus der *Matthäuspasion* erörtert wurden, soll im Folgenden spezifischer auf die Emotionen beim Musikhören eingegangen werden. Eine mögliche Betrachtungsweise ist, Musik als ein Modell akustischer Kommunikation von Emotionen aufzufassen. In Abb. 13 ist dies auf vereinfachte Weise dargestellt.

Auf der linken Seite im Modell befindet sich der Komponist, der neuartige Repräsentationen von Musik erzeugt und im Symbolsystem der Notenschrift dokumentiert. Der Interpret liest diese Noten und produziert akustische Signale, die beim Hörer eine Emotion auslösen. Die kompositorische Leistung hängt von den künstlerischen Konzepten ab, die der Komponist verfolgt. Kompositorische Erfahrung, der affektive Zustand beim Komponieren und die Motivation des Komponisten sind weitere Faktoren, von denen die Komposition beeinflusst wird. Auf der Seite des Interpreten hängt dessen Interpretation des Musikstückes ebenfalls von seinen künstlerischen Konzepten ab, darüber hinaus von seinen technischen Fertigkeiten, von seiner Erfahrung, seiner Motivation und von seiner Emotion im Moment der Interpretation. Signal-

theoretisch gesehen kann der Interpret also auch als Stör- oder Rauschfaktor betrachtet werden, der die Botschaft des Komponisten auf dem Weg zum Hörer nach bestimmten Gesichtspunkten aktiv filtert.

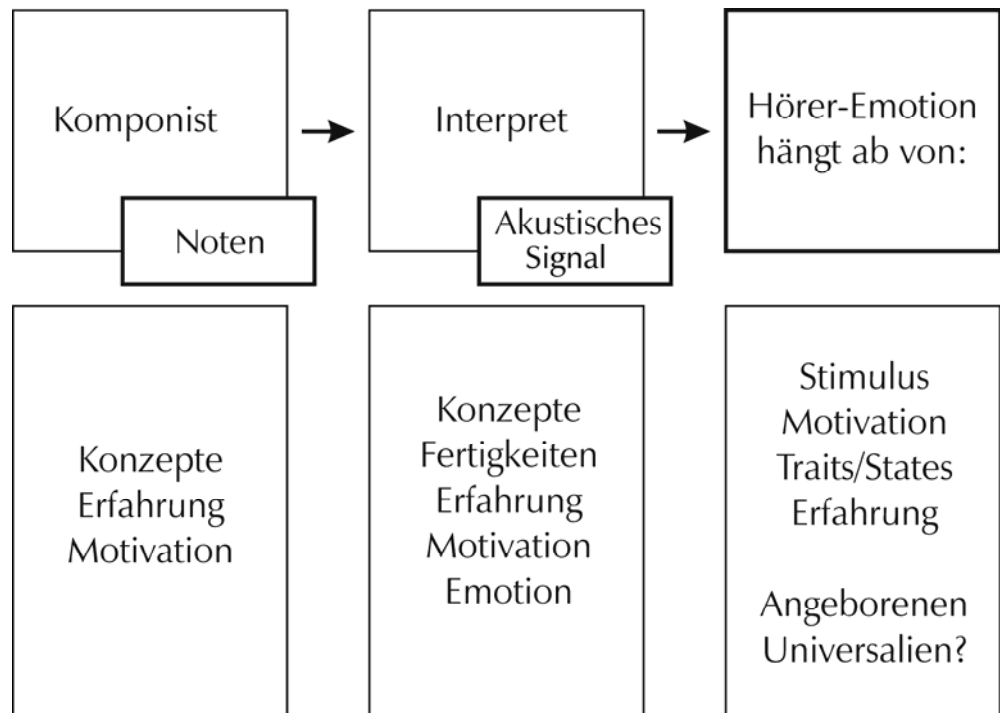


Abb. 13: Komponieren und Musizieren als Kommunikation von Emotionen

Beim Hörer hängt die Art der erzeugten Emotion nicht nur davon ab, was er hört. Wichtig für die emotionale Bewertung ist die momentane Motivation. Darüber hinaus spielen früh erworbene, eventuell angeborene Persönlichkeitsmerkmale mit Sicherheit eine wesentliche Rolle. Des Weiteren sind Hörerfahrung und Bekanntheitsgrad der gehörten Musik für das emotionale Erleben von Bedeutung. Schließlich kann spekuliert werden, dass angeborene emotionale Reaktionsmuster auf bestimmte akustische Signaleigenschaften Emotionen auslösen können. Die neurobiologischen Grundlagen dieser Höreremotionen sind noch so gut wie unbekannt.

Um darüber etwas präziseres Wissen zu erhalten, haben wir in Zusammenarbeit mit Klaus-Ernst Behne in einem Experiment untersucht, ob sich die Hirnaktivierung bei angenehm und unangenehm empfundener Musik (d. h. Musik mit positiver oder negativer Valenz) unterschei-

det. Ausgangspunkt waren dabei Versuche in der visuellen Modalität. Mit Bildern, die negative oder positive Valenzurteile auslösten, konnte gezeigt werden, dass je nach Valenz unterschiedliche neuronale Netzwerke beteiligt sind. Diese Versuchsidee wurde auf die Musik übertragen. Als zugrunde liegendes Emotionsmodell wurde ein Valenz-Arousal Modell (Russell 1989) herangezogen. In diesem Modell wird versucht, die verschiedenen Emotionen in einem zweidimensionalen Raum zu beschreiben, nämlich einerseits in der Dimension ›Valenz‹ (mag ich – mag ich nicht) und in der Dimension ›Arousal‹ (regt mich an – beruhigt mich). Positive Valenz und hohes Arousal charakterisieren die Emotion ›Fröhlichkeit‹, negative Valenz und hohes Arousal charakterisieren die Emotion ›Ärger‹, negative Valenz und niedriges Arousal charakterisieren die Emotion ›Trauer‹, positive Valenz und niedriges Arousal charakterisieren ›Schläfrigkeit‹.

Hinsichtlich der Hirnsubstrate dieser Emotionen existieren zwei Theorien nebeneinander. Die *Valenz-Theorie* besagt, dass unterschiedliche Emotionen in verschiedenen Hirnhemisphären verarbeitet werden, nämlich positive Emotionen in der linken, negative in der rechten Hirnhälfte. Wichtiger moderner Vertreter der Valenztheorie ist Richard Davidson (1995). Dem gegenüber steht die *Hemisphärentheorie*, die besagt, dass alle Emotionen, unabhängig von ihrer Valenz in der rechten Hirnhälfte verarbeitet werden. Sie wird von der Mehrheit der Neuropsychologen bevorzugt (z. B. Blood/Zatorre 2001). Um festzustellen, welche der beiden Theorien zutrifft, variierten wir im Experiment systematisch den Parameter Valenz beim Musikhören. Der Parameter Arousal wurde möglichst konstant gehalten um eindeutige Aussagen bezüglich der Valenz zu erhalten (Altenmüller/Schürmann/Parlitz und andere 1997, Altenmüller/Schürmann/Lim und andere 2002).

Sechzehn jugendliche Versuchspersonen im Alter zwischen zwölf und vierzehn Jahren mit vergleichbarer Musikerfahrung und ähnlichem soziobiographischem Hintergrund hörten einhundertzwanzig Musikausschnitte und vierzig Umweltgeräusche, die jeweils 15 Sekunden dauerten. Alle Reize besaßen nach Vortests eine ähnliche Arousal-Dimension und wurden als mittelgradig aktivierend empfunden. Die Musikausschnitte hatten wir nach den Vortests so zusammengestellt, dass

achtzig Hörbeispiele eher positive, achtzig eher negative Emotionen erwarten ließen. Nach jedem Musikstück hatten die Versuchspersonen die Aufgabe, die Musikstücke auf einer fünfstufigen Skala nach Schulnoten zu bewerten.

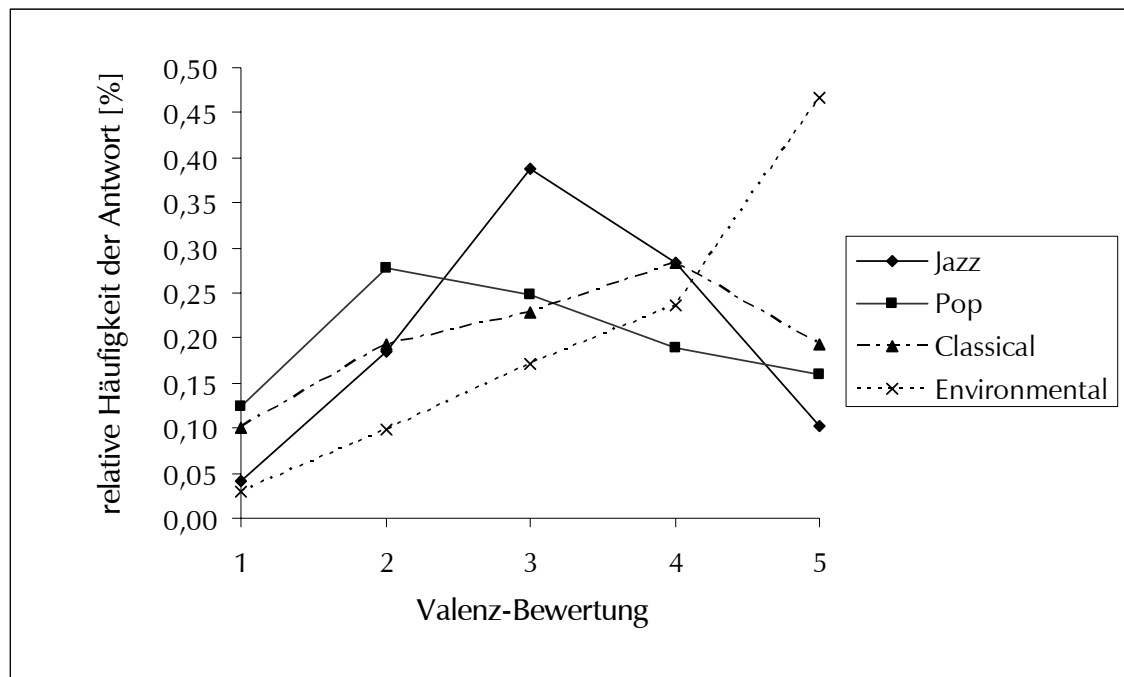


Abb. 14: Valenzurteile der Jugendlichen für die vier unterschiedlichen Kategorien Jazz, Pop, klassische Musik und Umweltgeräusche. Die Jugendlichen hatten die Aufgabe, ihre Bewertung auf einer fünfstufigen Punkteskala anzugeben: (1) = mag ich sehr, (2) = mag ich, (3) = unentschieden, (4) = mag ich nicht, (5) = mag ich überhaupt nicht (Abbildung modifiziert aus Altenmüller/Schürmann/Lim und andere 2002).

In Abb. 14 sind die Bewertungen der Jugendlichen dargestellt. Grundsätzlich wurde dissonante Musik negativer bewertet als konsonante Musik. Aber auch je nach Musikstil fallen die Benotungen unterschiedlich aus. Auf der rechten Seite sind die relativen Häufigkeiten von Bewertungen für Musikstücke aufgetragen, die die Jugendlichen weniger mögen (Noten 4 u. 5), auf der linken, für diejenigen, die sie mehr mögen (Noten 1 u. 2). Exzerpte aus klassischer Musik führen zu einer Rechtsverschiebung, Jazzmusik erzeugt eine symmetrische Verteilung, Pop-

musik eine eher positive Bewertung. Umweltgeräusche erzeugen häufiger negative Bewertungen.

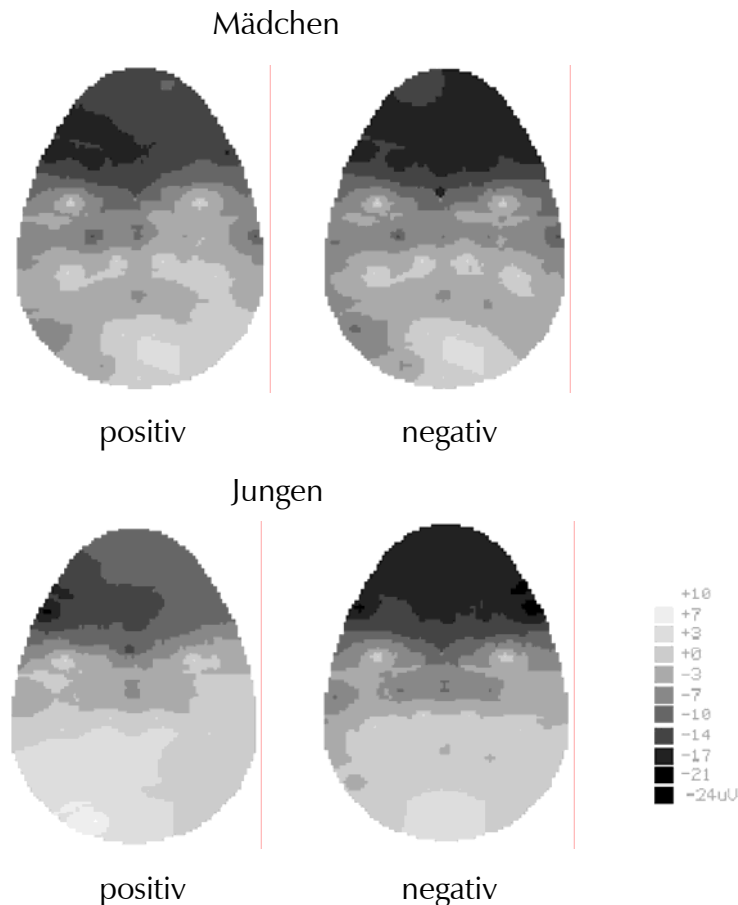


Abb. 15: Ergebnisse der Gleichspannungs-EEG-Messung beim Hören von positiv (links) oder negativ (rechts) bewerteten Musikausschnitten. Gemittelte Aktivierungen über jeweils acht weibliche (oben) und acht männliche (unten) Jugendliche. Blick von oben auf das Gehirn. Die Stirn wäre in den topographischen Darstellungen jeweils oben. Die linke Hirnhälfte ist jeweils auf der linken Seite der einzelnen Kopfdiagramme aufgetragen, die rechte Hirnhälfte rechts (modifiziert aus Altenmüller/Schürmann/Lim und andere 2002).

Die Hirnaktivierung wurde anschließend bei jedem Jugendlichen je nach individueller Bewertung der Musikstücke getrennt für positiv und negativ bewertete Musik ausgewertet. Es zeigte sich, dass positiv bewertete Musik eine stärkere linkshemisphärische Aktivierung vor allem im Be-

reich der Stirnhirnrinde erzeugte, negative eine stärker beidseitig symmetrische Aktivität. In Abb. 15 sind die Mittelwerte der Hirnaktivierungen getrennt für Mädchen (oben) und Jungen (unten) dargestellt.

Man sieht hier von oben auf die Gehirne der Jugendlichen. Links aufgetragen sind die Aktivierungsmuster während der positiv bewerteten Musikstücke, rechts während der negativ bewerteten. Je stärker die Hirnregionen aktiviert sind, umso dunkler ist die Färbung. Als wesentliches Ergebnis der Untersuchung kann festgehalten werden, dass positive Bewertung der Musikausschnitte mit einer stärkeren Asymmetrie der Hirnaktivität zu Gunsten der linken Hemisphäre bei Mädchen und bei Jungen einhergeht.

Zusammenfassend sprechen diese Daten für die Valenz-Hypothese. Nachteil des Experimentes ist, dass möglicherweise bei der Bewertung der Musikstücke die Schüler mehr angelernten Konzepten vertrauten als ihren wahren Emotionen. Valenzurteile müssen ja nicht notwendigerweise den gefühlten Emotionen entsprechen.

V. Gänsehaut und Kloß im Hals: Starke Emotionen beim Musikhören

Aus diesem Grund suchen wir als Projektgruppe in einer interdisziplinären Forschergruppe derzeit nach objektiven Parametern, die über die gefühlte Emotion Auskunft geben können⁴. Dafür kann man sich ein Phänomen zunutze machen, das als SEM (»Strong Emotions in Music«) bekannt ist (Gabrielson 2001). Es handelt sich um starke Musikerlebnisse, die zu Reaktionen des autonomen Nervensystems führen. Sie werden als »Gänsehaut«, »Tränen«, »Kloßgefühl im Hals«, »Flattern im Bauch« oder »Herzrasen« beschrieben. Derartige starke emotionale Erlebnisse und entsprechende autonome Antworten beim Musikhören sind wohl ein recht häufiges Phänomen. Nach Jaak Panksepp (1995) erleben 86 Prozent amerikanischer Studenten dieses Phänomen regelmäßig, John Sloboda (1991) fand es bei neunzig Prozent erwachsener Studienteilnehmer und Albert Goldstein (1980) bei neunzig Prozent der Musik-

⁴ Aktuelle Informationen finden sich auf der Webseite der Forschergruppe.

studenten, aber nur bei 53 Prozent der untersuchten Krankenhausangestellten. Nach unseren aktuellen Ergebnissen treten allerdings ›Strong Emotions in Music‹ bei deutschen Hörern deutlich seltener auf (persönliche Mitteilung Frederik Nagel und Oliver Grewe). Offensichtlich besteht nach den drei oben zitierten, allerdings eher explorativen Studien kein Unterschied zwischen den Geschlechtern. Unklar blieb bisher, ob es sich um konditionierte oder unkonditionierte Reaktionen handelt. Konditionierungs-Prozesse scheinen jedoch eine Rolle zu spielen, da nach Panksepp (1995) die Wahrscheinlichkeit für Gänsehaut bei schon bekannten Musikstücken höher ist als bei völlig unbekannten. Allerdings tritt Gänsehaut auch regelmäßig bei vollkommen unbekannter Musik auf, was gegen die Annahme einer ausschließlich konditionierten Antwort spricht. Die ›Strong Emotions in Music‹ auslösenden musikalisch-strukturellen Parameter sind von Sloboda (1991) genauer beschrieben worden. Er untersuchte an einer Stichprobe von 83 musikalisch ausgebildeten Probanden ausschließlich ›Strong Emotions in Music‹ bei klassischer Musik. Für die Auslösung von Gänsehaut waren die wesentlichen musikalisch-strukturellen Parameter neue und unerwartete harmonische Wendungen. Tränen und ein Kloßgefühl im Hals traten bei abfallenden Quintfall-Sequenzen und melodischen Vorhalten auf. Allerdings mussten die Teilnehmer an Slobodas Studie alle Musiker sein, denn nur sie konnten die stark emotional wirkenden Stellen in der Partitur markieren. Ob seine Ergebnisse auch für Nichtmusiker gültig sind, ist bisher ungeklärt. Panksepp (1995) brachte die ›Strong Emotions in Music‹ mit einem eher traurigen, ›zartbitteren‹ Gefühl von sozialem Verlust und Sehnsucht in Verbindung und identifizierte als akustische Auslöser vor allem das Anschwellen der Lautstärke und das Herauslösen eines Instrumentes aus dem Gesamtklang. Panksepp deutet diese Befunde als Hinweis auf einen evolutionären Ursprung der ›Strong Emotions in Music‹ in den Trennungsrufen der Primaten. Die Isolation des einzelnen Instrumentes aus dem Gesamtklang wird als soziale Metapher der Vereinsamung aufgefasst. Diese metaphorisch soziale Komponente scheint auch nach unseren Erfahrungen ein wichtiger Faktor zur Auslösung von ›Strong Emotions in Music‹ zu sein. So kann die starke emotionale Reaktion beim Hören des Barrabas-Ruf aus der *Matthäus-*

passion sehr gut mit sozialen Gefühlen in Verbindung gebracht werden. Musik kann hier also als universal verstandene Metapher für soziale Konstellationen des Einzelnen im Verhältnis zur Gruppe betrachtet werden.

Andere Studien lieferten dann Erklärungsmodelle für diese starken emotionalen Wirkungen von Musik: Bereits Goldstein (1980) vermutete, dass die Vermittlung von ›Strong Emotions in Music‹ neurobiologisch durch das endogene Opiatsystem erfolgt. Bei drei von zehn Versuchspersonen war die Gänsehaut nach Injektion des Opiatantagonisten Naloxon signifikant reduziert. Eine neue Hirnaktivierungsstudie unterstützt diese Befunde. Anne Blood und Robert Zatorre (2001) erfassten durch Messung der Zunahme der lokalen Hirndurchblutung die Großhirnaktivierung während Probanden an selbst mitgebrachten Musikstücken ›Strong Emotions in Music‹ erlebten. Unter den Stücken befanden sich Werke, die bereits in der Studie von Sloboda (1991) genannt worden waren, etwa Serge Rachmaninoffs *Klavierkonzert Nr. 3 in d-Moll* oder Samuel Barbers *Adagio für Streicher*. Die Hirnaktivierungsmuster während der ›Strong Emotions in Music‹ ergaben Aktivierungen im Bereich des Mittelhirnes, der Basalganglien, des Stirnhirnes, des inneren Schläfenlappens und der Amygdala. Alle diese Hirnstrukturen werden zum limbischen System gezählt, das Emotion, Motivation und Selbstbelohnung programmiert. Dieselben Strukturen sind auch aktiv, wenn Probanden Kokain einnehmen oder in sexuelle Erregung geraten.

Bereits in seiner umfassenden Studie zu den verschiedenen Hörertypen hat Behne (1986, S. 139) betont, dass die Gruppe der vegetativen Hörer (»Es kann sein, dass mir die Musik regelrecht unter die Haut geht«) zusammen mit den motorischen (»Wenn ich Musik höre, singe ich oft mit«) und den assoziativen Hörern (»Wenn ich Musik höre, habe ich oft bildhafte Vorstellungen«) (ebd., S. 127) das größte Cluster der verschiedenen Typengruppierungen bilden. Obwohl seit Theodor Wieselgrund Adornos Diffamierung des emotionalen Hörers in seinen ›Typen musikalischen Verhaltens‹ (Adorno 1962) gerade in der Musikpädagogik bis heute dieser Hörertyp mehr oder weniger verachtet wird, ist es doch Behnes Verdienst, darauf hingewiesen zu haben, dass gerade das emotionale und vegetative Hören »den Zugang zur Musik und zwar

auch und vor allem zur europäischen Kunstmusik deutlich stärker begünstigt [...] als das ›strukturell‹ fetischisierende Hören« (Behne 1986, S. 179). Hiermit ist Behne einer wirklichkeitsnahen Beschreibung musikalischen Verhaltens sehr viel näher gekommen als alle vorher gehenden Autoren. Gerade die emotionalen Wirkungen von Musik sind für die Mehrzahl der Menschen das eigentliche Motiv, warum sie das Radio einschalten, Geld für CDs ausgeben oder ein Konzert besuchen.

VI. Musik als Sprache der Gefühle?

Worin liegen nun die evolutionären Ursprünge dieser emotionalen Wirkung von Musik und warum hat sich Musik als Kommunikationssystem bis in unsere Zeit erhalten? In Abb. 16 schlagen wir ein nach Steven Brown (2000) weiterentwickeltes hypothetisches Modell zur Beantwortung dieser Fragen vor.

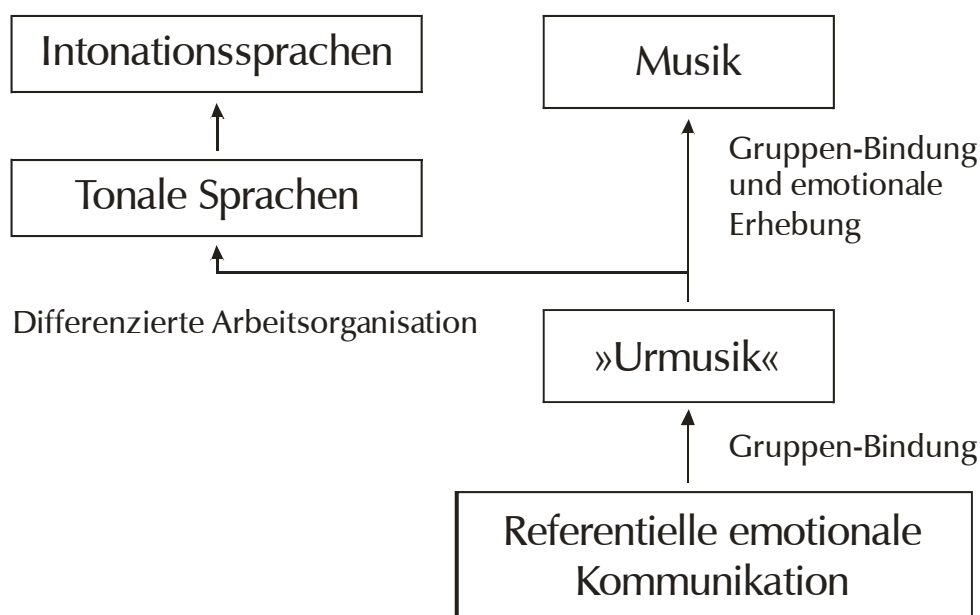


Abb. 16: nach Brown (2000) modifiziertes Modell, das die Entwicklung der Musik und der Sprache verdeutlicht

Viele in Gruppen lebende Säugetiere verfügen über eine referentielle emotionale Kommunikation. Murmeltiere beispielsweise warnen ihre Artgenossen bei Angriffen durch einen Greifvogel aus der Luft mit anderen Rufen als bei Angriffen auf ebener Erde durch einen Fuchs. Ein derartiges innerartliches referentielles Kommunikationssystem verbessert die Überlebenschancen der Gruppe und kann auch in der Vermittlung von Emotionen für Gruppenziele eingesetzt werden. Möglicherweise haben frühe Hominiden über eine Form der gesungenen Urmusik eine stärkere Gruppenbindung gegenüber konkurrierenden, nicht singenden Primatenarten erzielt. Diese ersten Formen von Musik dienten dann nicht nur der Gruppenorganisation sondern erzeugten bei anstrengender körperlicher Arbeit Trance und ›Flow‹ und ermöglichten dadurch Höchstleistungen – ähnlich wie es heute bei tanzenden Jugendlichen in Diskotheken beobachtet werden kann. In zunehmendem Ausmaß benötigte jedoch die differenzierte Arbeitsorganisation eine effizientere Kommunikation. Anthropologen vermuten, dass zunächst Gebärdensprachen entwickelt wurden, aus denen sich dann die gesprochene Sprache ausdifferenzierte. Dafür spricht, dass die Broca-Sprachregion der linken Stirnhirnrinde nicht nur beim Sprechen, sondern auch bei symbolischen Gesten aktiviert wird (Corina/McBurney 2002). Strittig ist derzeit, ob zunächst tonale Sprachen entstanden, in denen Tonhöhen Wortbedeutungen verschlüsselten. Dies ist zum Beispiel in vielen asiatischen und afrikanischen Sprachen der Fall. So kann zum Beispiel das chinesische Wort ›ma‹ – je nach Tonhöhenverlauf beim Sprechen – entweder die Bedeutung ›Mutter‹ oder ›Pferd‹ haben. Möglicherweise sind die Intonationssprachen parallel entstanden. Sie setzen Tonhöhenkonturen und nicht absolute Tonhöhen für die Kodierung ein. Musik wurde als zweites Kommunikationssystem beibehalten, um Gruppenprozesse zu fördern und um über Glückserlebnisse das harte Leben erträglicher zu machen. Proust hat die einzigartige Rolle der Musik und ihr Verhältnis zur Sprache meisterhaft in einer Passage seines Romans *Auf der Suche nach der verlorenen Zeit* in Worte gefasst. Es ist eine Szene, in der der Erzähler ein bewegendes Konzert verlässt und ihn mehrere alte Bekannte im Foyer des Konzertsaales ansprechen:

»Aber was bedeuteten ihre Worte, die wie jede nur am äußern haftende menschliche Rede mich so gleichgültig ließen, verglichen mit dem himmlischen musikalischen Thema, mit dem ich mich zuvor unterhalten hatte? Ich fühlte mich wahrhaft wie ein Engel, der, aus dem Rausch des Paradieses herabgestürzt, in die trivialste Wirklichkeit fällt. Und ich fragte mich, ob nicht [...] die Musik das einzige Beispiel dessen sei, was – hätte es keine Erfindung der Sprache, Bildung von Wörtern, Analyse der Ideen gegeben – die mystische Gemeinschaft der Seelen hätte werden können. Sie ist wie eine Möglichkeit, der nicht weiter stattgegeben wurde; die Menschheit hat andere Wege eingeschlagen, die der gesprochenen und geschriebenen Sprache. Aber diese Rückkehr zum Nichtanalysierbaren war so berauschend, dass mir beim Verlassen des Paradieses die Berührung mit mehr oder weniger klugen Menschen außerordentlich banal erschien.« (Proust 1979, S. 3096 f.).

VII. Danksagung

Klaus-Ernst Behne sei für die zahlreichen Anregungen, die er uns zu dem Thema ›Musik und Emotion‹ gegeben hat, herzlich gedankt. Ein gemeinsames Seminar des Erstautors mit Behne im Jahr 1996 kann als Keimzelle der neurobiologischen Emotionsforschung an der *Hochschule für Musik und Theater Hannover* gelten. Viele in diesem Seminar diskutierte Ideen wurden Ausgangspunkt für empirische Forschungen.

Ganz herzlich möchten wir unseren Kollegen Elke Zimmermann und Sabine Schmidt für fruchtbare Diskussionen zu den Themen des Artikels danken. Unseren Mitarbeitern im *Institut für Musikphysiologie und Musiker-Medizin*, insbesondere den ›Emotionsprojektlern‹ Oliver Grewe, Frederik Nagel und Katja Goydke sei ebenfalls für zahlreiche produktive, oft auch emotionale Emotionsdiskussionen gedankt. Die Valenzexperimente konnten nur durch den unermüdlichen Einsatz von Kristian Schürmann und die Unterstützung von Dietrich Parlitz realisiert werden. Der *Deutschen Forschungsgemeinschaft* danken wir für die Möglichkeiten, experimentell die Wirkung von Musik auf die Emotionen untersuchen zu können (Al.269/51).

VIII. Quellenverzeichnis

Literatur

- Adorno, Theodor W.: *Einleitung in die Musiksoziologie*. Frankfurt am Main 1962
- Altenmüller, Eckart/Schürmann, Kristian/Parlitz, Dietrich/Behne, Klaus-Ernst: *Brain Activation Patterns During Music Processing Reveal Emotion-related Hemispheric Differences*. In: *Proceedings Of The Third Triennial ESCOM Conference*. Hg. von Alf Gabrielsson. Uppsala 1997, S. 675–680
- Altenmüller, Eckart/Schürmann, Kristian/Lim, Vanessa/Parlitz, Dietrich: *Hits To The Left – Flops To The Right. Different Emotions During Music Listening Are Reflected In Cortical Lateralisation Patterns*. In: *Neuropsychologia* 40 (2002), S. 2242–2256
- Birbaumer, Nils/Schmidt, Robert: *Biologische Psychologie*. Heidelberg ³1996
- Behne, Klaus-Ernst: *Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks*. Regensburg 1986
- Blood, Anne/Zatorre, Robert: *Intensely Pleasurable Responses To Music Correlate With Activity In Brain Regions Implicated In Reward And Emotion*. In: *Proceedings Of The National Academy Of Science* 98 (2001), S. 11818–11823
- Brown, Steven: *The »Musilanguage«-Model Of Music Evolution*. In: *The Origins Of Music*. Hg. von Nils Wallin, Björn Merker und Steven Brown. Cambridge 2000, S. 271–300
- Corina, Dorothee/McBurney, Steven: *The Neural Representation Of Language In Users Of American Sign Language*. In: *Journal Of Communication Disorders* 34 (2001), S. 455–71
- Davidson, Richard: *Cerebral Asymmetry, Emotion And Affective Style*. In: *Brain Asymmetry*. Hg. von Richard Davidson und Kenneth Hugdahl. Massachusetts 1995, S. 361–387
- Gabrielson, Alf: *Emotions In Strong Experiences With Music*. In: *Music And Emotion: Theory And Research*. Hg. von Patrique Juslin und John Sloboda. Oxford 2001, S. 431–452
- Gembris, Heiner: *Grundlagen musikalischer Entwicklung*. Augsburg 1998

- Goldstein, Albert: *Thrills In Response To Music And Other Stimuli*. In: *Physiological Psychology* 8 (1980), S. 126–129
- Huron, David: *Is Music An Evolutionary Adaptation*. In: *The Cognitive Neuroscience Of Music*. Hg. von Isabelle Peretz und Robert Zatorre. Oxford 2003, S. 57–78
- Kopiez, Reinhard/Brink, Gerhard: *Fußball-Fangesänge. Eine Fanomenologie*. Würzburg 1998
- Kopiez, Reinhard: *Musikalischer Rhythmus und seine wahrnehmungspsychologischen Grundlagen*. In: *Rhythmus im Prozess*. Hg. von Christa Brüstle, Nadia Ghattas, Clemens Risi und Sabine Schouten. Bielefeld (2005, im Druck)
- McNeill, William H.: *Keeping Together In Time. Dance And Drill In Human History*. Cambridge 1995
- Miller, Geoffrey: *Evolution Of Human Music Through Sexual Selection*. In: *The Origins Of Music*. Hg. von Nils Wallin, Björn Merker und Steven Brown. Cambridge 2000, S. 315–328
- Panksepp, Jaak: *The Emotional Sources Of ›Chills‹ Induced By Music*. In: *Music Perception* 13 (1995), S. 171–207
- Panksepp, Jaak/Bernatzki, Günter: *Emotional Sounds And The Brain: The Neuro-affective Foundations Of Musical Appreciation*. In: *Behavioural Processes* 60 (2002), S. 133–155
- Proust, Marcel: *Auf der Suche nach der verlorenen Zeit*. In der Übersetzung von Eva Rechel-Mertens, Frankfurt am Main 1979
- Russell, John: *Measures Of Emotion*. In: *Emotion: Theory Research And Experience*. Vol. 4. Hg. von Robert Plutchik und Henry Kellerman. New York 1989, S. 81–111
- Sloboda, John: *Music Structure And Emotional Response: Some Empirical Findings*. In: *Psychology Of Music* 19 (1991), S. 110–120
- Trehub, Sandra: *Musical Predispositions In Infancy: An Update*. In: *The Cognitive Neuroscience Of Music*. Hg. von Isabelle Peretz und Robert Zatorre. Oxford 2003, S. 57–78
- Zimbardo, Philip G./Gerrig, Richard J.: *Psychologie*. Berlin ⁶1999

Andreas C. Lehmann

Zum Zusammenhang zwischen der Intensität des emotionalen Musikerlebens und dem affektiven Erleben von Alltagssituationen¹

I. Einleitung

Kein Mensch gleicht dem anderen, selbst eineiige Zwillinge sind, trotz gleichem Erbgut, oftmals erstaunlich verschieden in Aussehen und Persönlichkeit. Seit langem wissen wir, dass Verhalten nicht nur angeboren ist, sondern in vielfältiger Weise durch die Interaktion des Menschen mit seiner Umwelt erworben wird. Da dieser Allgemeinplatz kaum eine Kontroverse heraufbeschwören wird, ist es bemerkenswert, dass in der musikalischen Rezeptionsforschung individuelle Unterschiede vergleichsweise wenig untersucht worden sind (von den Arbeiten des Jubilars einmal abgesehen). Den Medien und vielen anderen Akteuren in unserer Umwelt ist die Vielgestaltigkeit der menschlichen Seele allem Anschein nach egal, denn sie beschallen jeden im Alltagsleben auf Schritt und Tritt mit der gleichen Musik, geleitet von der Devise ›viel hilft viel‹. Damit wird ein musikalisches Wirkungsmodell verfolgt, das zwar demokratisch anmutet, aber gleichzeitig oben genannte Annahmen über die Verschiedenartigkeit der Menschen vollständig ignoriert. Der folgende Bericht möchte die Frage aufwerfen, ob Hörer sich in ihren affektiven Hörerlebnissen voneinander unterscheiden.

¹ Dieser Aufsatz basiert auf einer kleinen Studie (Mitte der neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts in den USA durchgeführt; Lehmann 1997), die im Anschluss an die Veröffentlichung der Dissertation des Verfassers (Lehmann 1994; Betreuung durch Klaus-Ernst Behne) entstanden ist.

II. Individuelle Unterschiede als (musik)psychologischer Forschungsgegenstand

In der Psychologie hat die Erforschung individueller Unterschiede eine lange Tradition, die nahezu alle Bereiche menschlichen Handelns und Erlebens betrifft. Bereits im letzten Jahrhundert hat Sir Francis Galton versucht, den Einfluss der Erbanlagen auf hohe Leistungen zu erforschen. Neben den einfach zu konstatierenden Höchstleistungen von Sportlern, Musikern, Dichtern und Denkern gibt es andere individuelle Unterschiede in unserem täglichen Leben, die zwar weniger auffällig, aber nicht minder wichtig sind, wie zum Beispiel die Persönlichkeit.

Die allgemeine Psychologie hat nach einem Abschied von den philosophisch inspirierten Ideen zu den Temperamenten und Menschentypen seit der letzten Jahrhundertwende ein Modell der Persönlichkeit herausgearbeitet, in dem fünf Faktoren eine Rolle spielen (in der Literatur oft als ›Big Five‹ bezeichnet). Diese Faktoren (Extraversion, soziale Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus, Offenheit/Intellekt) beschreiben die Persönlichkeit nach aktuellem Kenntnisstand umfassend, die Diskussion um sie und ihre Gewichtung sowie ihre Genese und Veränderlichkeit geht allerdings weiter. Das ›Big Five-Modell‹ ist im Wesentlichen ein Ansatz, der die Persönlichkeit des Menschen als zeitlich stabiles und genetisch disponiertes Konstrukt (›trait‹) ansieht, und damit gleichzeitig die systemische Interaktion von Person und Umwelt unterbewertet. Aus diesem Grund ist das Modell im klinisch-psychologischen Bereich nicht immer beliebt (vgl. Fiedler 1995; Kemp 1996, 1997). Interessant wäre eine Art musikalische Persönlichkeitspsychologie, wie sie in Studien zum Musikerleben immanent ist.

Einen phänomenologischen Ansatz zu einer ›differenziellen Psychologie der Musikrezeption‹ hat es sicherlich immer gegeben. Am wohl bekanntesten, weil heute noch in jedem Antiquariat erhältlich, ist die populärwissenschaftliche Abhandlung zur *Psychologie der Kunst* von Richard Müller-Freienfels (1922), in welcher der Autor verschiedene Hörertypen skizziert: den Sinnesmenschen, den Motoriker, den Phantasie-menschen, den Gefühls- und den Verstandesmenschen. Die Bezeichnungen sprechen für sich und deuten an, welche Art von Musikrezeption

tion die dazugehörigen Personen favorisieren. Wie etliche Autoren vor und nach ihm (vgl. Kündig 1961, S. 18 f.) verstand Müller-Freienfels das Musikhören als aktiven Prozess, der den ganzen Menschen beteiligt. Es gibt auch später noch Hörertypologien, wie beispielsweise die von Theodor W. Adorno (1968/1989), die nicht empirisch erarbeitet wurden und trotzdem einen großen Einfluss auf die Musikwissenschaft hatten. Die meisten modernen Musikpsychologen orientieren sich allerdings eher an der psychologisch-empirischen Forschungstradition.

Unter den musikwissenschaftlichen Studien zur Rezeptionsforschung gibt es einige Versuche, die Person-Umwelt-Interaktion zu thematisieren (im Überblick: Lehmann 1994). Im Wesentlichen geht es den Autoren darum, Hörweisen in einen Zusammenhang mit der Funktion von Musik sowie der Vorliebe für bestimmte Musikstile (Präferenzen) zu bringen. Klaus-Ernst Behne (1986) stellte ein Modell mit acht musikalischen Umgangsweisen vor, die man eventuell als personentypisch ansehen könnte: motorisch, kompensatorisch, vegetativ, diffus, emotional, sentimental, assoziativ, distanzierend.

Obwohl die zeitliche Stabilität der Umgangsweisen von Behne selbst nicht untersucht worden ist, ist die überzeitliche Konsistenz ein wichtiger Faktor, da sonst kein trait-theoretischer Ansatz vorliegt. Der fehlende Beweis für die Konsistenz wurde im Rahmen einer ähnlichen Untersuchung geliefert, die mit Messwiederholung gearbeitet hat (Lehmann 1993). Die musikalischen Umgangsweisen waren zumindest über einen Zeitraum von einem Vierteljahr relativ stabil (Retestrelabilität $\alpha = .88$), außerdem veränderten sich auch die Mittelwerte nicht überzufällig. Damit kann man diese Umgangsweisen als habituelles Hörverhalten bezeichnen, beziehungsweise als »habituelle Rezeptionsmuster«, und eine Analogie zu allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen erscheint möglich. Lehmann (1994, S. 136) definiert diese »habituellen Rezeptionsweisen« als

»eine aufgrund vergangener Wirkungs- und Funktionserfahrungen erlernte Verhaltensintention bzw. Überzeugung im Hinblick auf ein musikalisches Einstellungsobjekt. Die habituelle Rezeptionsweise ist durch Gewohnheit verfestigt und daher dauerhaft. Sie wird ausgelöst, wenn kein Anlass für zusätzliche kogni-

tive Entscheidungen besteht, die die habituelle Rezeptionsweise modifizieren würden.«

Sinngemäß können situativ modifizierte andere Hörweisen als »situative« Rezeptionsweisen bezeichnet werden. Lehmann (1994) fand heraus, dass habituelle musikalische Rezeptionsweisen hoch mit situativen Rezeptionsweisen korrelierten, aber je nach gehörtem Musikstück in ihrer Intensität variierten und zwar dergestalt, dass Personen, die das Stück präferieren, ein intensiveres Erlebnis berichten als Personen, die das Stück weniger schätzen (s. Abb. 17).

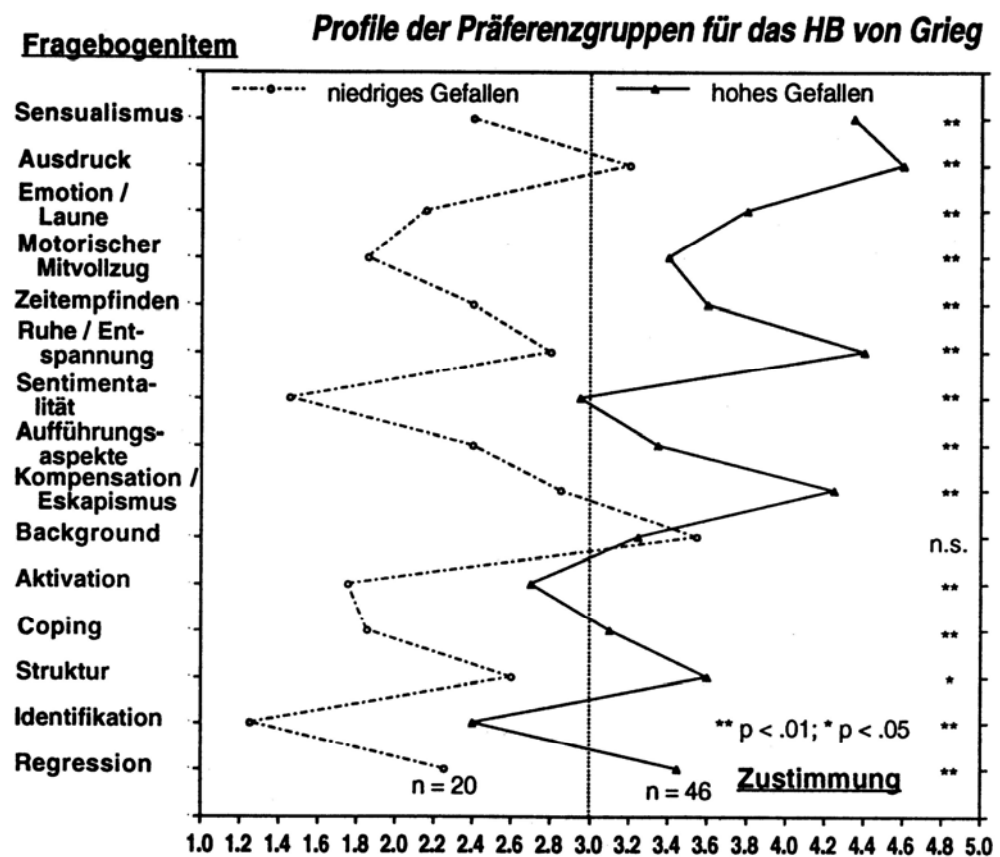


Abb. 17: Unterschiede zwischen Polaritätsprofilen bei Versuchspersonen mit hoher und niedriger Präferenz für ein bestimmtes Hörbeispiel (Orchesterstück von Edvard Grieg)

Musikalische Umgangsweisen sind also zwar stabil, werden aber von der Art des Stückes und Präferenzen moduliert. Wie zu erwarten war, un-

terschieden sich Hörer im Hinblick auf ihre Rezeptionsweisen. Mit Hilfe der Clusteranalyse konnte man Versuchspersonen in Gruppen mit ähnlichen Verhaltensmustern einteilen. Beispielsweise gab es Versuchspersonen, denen emotionale Aspekte besonders wichtig waren, während bei anderen die motorisch mitvollziehende Komponente bestimmend für das Hörerlebnis war (s. auch Behne 1986). Leider ist die Theoriebildung in der Musikwissenschaft noch nicht so weit gediehen, als dass man dieses und ähnliche Modelle zu musikalischen Persönlichkeitsmerkmalen direkt mit den Big Five vergleichen könnte.

Es gibt einige Studien zur Verbindung von Persönlichkeit, musikalischen Präferenzen und situativen Aspekten sowie Wirkungen von Musik, die hier aus Platzgründen nicht referiert werden sollen (s. dazu Kemp 1996, 1997, Gembris 1991, Lehmann 1994). Der gefundene Zusammenhang zwischen Persönlichkeit, die man in diesem Kontext als gewohnheitsmäßige Verhaltensdisposition im Alltag ansehen kann, und der musikalischen Reagibilität, die als Disposition zum musikalischen Verhalten gelten kann, ist schwach. Außerdem stellt sich die Situation so dar, dass es massive Präferenzeffekte gibt, die sowohl auf der psychologischen als auch der physiologischen Ebene wirksam werden, und die vermutlich andere Einflussfaktoren überdecken. Deshalb müssten Studien zur Musikrezeption neben der Präferenz für die dargebotenen Hörbeispiele auch die Persönlichkeit erfassen, damit eventuelle Unterschiede zwischen Gruppen von Probanden im Hinblick auf das Erleben sinnvoll erklärt werden können, beziehungsweise die Erklärung durch die Persönlichkeit weitgehend ausgeschlossen werden kann. Die im Folgenden beschriebene Studie versucht, Musikerleben, Präferenz und Persönlichkeit in Zusammenhang zu bringen.

Wo die meisten Autoren stillschweigend davon ausgehen, dass sich eine allgemeinspsychologische Erlebensdisposition auf Musik überträgt (warum sonst die Forschung zur Musikerpersönlichkeit?), könnte man alternativ annehmen, dass Intensität und Qualität des Erlebens an bestimmte Gebiete gebunden, also bereichsspezifisch sind. Beobachtungen aus dem täglichen Leben stützen diesen Eindruck. So erscheinen zum Beispiel die eigenen Kinder niedlicher und ›engelhafter‹ als die der Nachbarn, der eigene Partner attraktiver und ansprechender als andere

Personen, präferierte Musik ausdrucksvoller als nicht-präferierte. Die vorliegende Studie soll darüber Aufschluss geben, ob oben genannter Transfer wirklich stattfindet, oder ob eine höhere Reagibilität für affektive Inhalte bereichsspezifisch, also auf den Alltag oder die Musik beschränkt ist.

III. Studie zum emotionalen Erleben von Musik

Materialien

Neben drei Musikbeispielen aus unterschiedlichen Stilbereichen fanden zwei Fragebögen Verwendung, von denen einer das emotionale Erleben von Alltagssituationen, der andere das emotionale Erleben von Musik erfasste.

Affect Intensity Measure (AIM)

Randy Larsen und Edward Diener's *Affect Intensity Measure (AIM)* ist ein Inventar zum Erfassen der Affektintensität (vgl. Larsen/Diener 1987 für einen Überblick). Die Autoren definieren Affektintensität als das allgemeine und überdauernde Persönlichkeitsmerkmal, Emotionen unterschiedlicher Valenz, sowohl negative als auch positive, in typischen Alltagssituationen mehr oder weniger intensiv zu erleben. Beispiele für die Fragebogenitems sind: »Wenn ich etwas erreicht habe, bin ich sehr erfreut oder freudig erregt.« »Ich fühle mich schuldig, wenn ich lüge.« »Meine Freunde bezeichnen mich als emotional.« Dieses emotionale Erleben ist weitgehend unabhängig von der Häufigkeit und objektiven Schwere des die Emotionen evozierenden Ereignisses, und unabhängig von der Valenz der Emotion (positiv, negativ). Nach Meinung der Autoren erleben Personen mit hoher Affektintensität Ereignisse in ihrem Leben intensiver als Personen mit einer geringeren Affektintensität, obwohl die Ereignisse (z. B. ein Autounfall) objektiv betrachtet für beide Personen die Gleichen sind. Larsen und Diener fanden auch heraus, dass Personen mit hoher Affektintensität kein aufregenderes Leben führten als die anderen, nur erlebten (interpretierten) sie ihre Umwelt und die darin stattfindenden Ereignisse intensiver. Allerdings scheint es auch

einen Zusammenhang mit anderen Persönlichkeitsaspekten zu geben, denn das *Affect Intensity Measure* korreliert positiv (ca. 0.35) mit Messungen der Extraversion. Die interne Reliabilität und die Retestreliabilität des Inventars sind akzeptabel, allerdings gibt es auch Kritiker, die diese Reliabilität zum Teil als methodisches Artefakt ansehen (Cooper/McConville 1993, vgl. Lehmann 1997). Larsen, Diener und Russell Cropanzano (1987) glauben, dass sich Versuchspersonen mit unterschiedlichen Affektintensitäten im Hinblick auf ihre emotionsbezogenen Kognitionen unterscheiden. Weniger affektintensive Personen bezögen die Situationen auf sich und erlebten sie deshalb intensiver als die weniger affektintensiven.

Habituelle und situative Rezeptionsweisen

Das hier verwendete Inventar zum Erfassen habitueller und situativer Umgangsweisen mit Musik (Rezeptionsweisen) wurde im Rahmen einer kulturvergleichenden Studie entwickelt (Lehmann 1994, s. dort für Details). Es werden rezeptionsbezogene Items vorgestellt, zu denen die Befragten ihre Zustimmung auf einer fünfstufigen Antwortskala angeben (vgl. Behne 1986). Beim Erheben der habituellen Rezeptionsweise werden die Befragten aufgefordert, an diejenige Musik zu denken, die sie am liebsten und häufigsten hören. Bei den situativen Rezeptionsweisen wird jeweils zu dem gleichen Inventar eine bestimmte Musik vorgespielt. Die einzelnen Rezeptionsweisen (motorisch, affektiv, kognitiv, vegetativ, diffus etc.) werden mit mehreren Items erfasst; so betreffen beispielsweise folgende fünf Items die emotionalen Aspekte der Rezeption:

- Wenn ich diese Musik höre, achte ich darauf, welche Stimmungen und Gefühle in der Musik ausgedrückt werden.
- Wenn ich diese Musik höre, möchte ich weit weg sein oder träume ich gern.
- Wenn ich diese Musik höre, kann ich mich beruhigen, wenn ich vorher aufgeregt war.
- Wenn ich diese Musik höre, fühle ich mich geborgen.

- Wenn ich diese Musik höre, bekomme ich gute Laune.

In der vorliegenden Studie wurden lediglich diese, auf das emotionale Erleben bezogene Items zu einem Index verrechnet und in der Analyse verwendet.

Hörbeispiele

Jeweils ein Stück wurde aus drei verschiedenen Stilrichtungen ausgewählt:

Jazz: *Four Hands* von Charlie Mingus;

Rock: *Wham* von Stevie Ray Vaughn;

Romantische Musik: *Kitty-Valse* aus der *Dolly-Suite* von Gabriel Fauré.

Die Stücke waren zwischen zwei und drei Minuten lang.

Versuchspersonen

An der Studie beteiligten sich 107 Studenten, die im ersten Semester an einer großen Universität immatrikuliert waren. Gut die Hälfte (56 %) der Befragten waren Musikstudenten. Die Verteilung der Geschlechter war mit 47 Prozent (Männer) zu 53 Prozent (Frauen) annähernd symmetrisch.

Durchführung

Zunächst füllten die Versuchspersonen den Fragebogen zum Erleben von Alltagssituationen aus und als nächstes den Fragebogen zu den habituellen Rezeptionsweisen (ohne Musik). Anschließend wurden die drei Hörbeispiele vorgestellt, zu denen jeweils am Schluss eine Anzahl Items beantwortet wurden, die mit denen des Fragebogens der habituellen Rezeptionsweise identisch waren. Außerdem wurde zu jedem Hörbeispiel Präferenz, Interesse und Vertrautheit erfasst.

Ergebnisse

Musikbezogene und alltagsbezogene Affektintensität

Zunächst interessiert das Verhältnis von Affektintensität im Alltag und musikalischer Ansprechbarkeit. Wenn die Transferhypothese zutrifft, dass affektive Ansprechbarkeit im Alltag mit emotionaler Reagibilität im Bereich der Musik einhergeht, dann sollte diese Korrelation positiv und von praktischer Relevanz sein. Die Ergebnisse sind gegenläufig, denn das AIM-Gesamtscore und habituelle oder situative Reagibilität korrelieren nicht signifikant miteinander ($r[105] = .16$, n. s.). Wenn man dem Rat von Kevin Weinfurt, Fred Bryant und Paul Yarnold (1994) folgend eine vierfaktorielle Struktur des *Affect Intensity Measure* annimmt und jeden Faktor einzeln mit der habituellen Rezeptionsweise korreliert, erhält man zwar einige statistisch signifikante Korrelationen, die aber auch niedrig ausfallen (s. Tab. 1). *Man kann also sagen, dass die Erlebnisintensität im Hinblick auf Alltagssituationen nur wenig Aufschluss über die habituelle Erlebnisintensität bei Musik zulässt.*

Tab. 1: Korrelationen zwischen habituellem Musikerleben und Reagibilität in Alltagssituationen (AIM-Subskalen)

Habituelles Musikerleben				
AIM-Negative Intensität	n. s.			
AIM-Negative Reaktivität	.22*	.39**		
AIM-Positive Affektivität	.31*	.41**	.29**	
AIM-Trauer	n. s.	.22*	n. s.	.31**
*p < .05; **p < .01				

Das situative Erleben bestimmter Musik.

Wenn das habituelle Rezeptionsverhalten nicht mit der emotionalen Ansprechbarkeit im alltäglichen Leben korreliert, wie steht es dann mit real erklingender Musik, die bei der Messung der situativen Rezeptionsweise zu hören war? Dieser Frage bin ich mit einer schrittweisen, hierarchischen Regressionsanalyse nachgegangen, bei der die emotionale Reaktion auf jedes einzelne Stück mit Hilfe der AIM-Werte, der Werte der habituellen Rezeptionsweise (emotionale Skalen, s. o.) sowie der Präfe-

renz für das jeweilige Stück vorausgesagt wurde. Auch in dieser Analyse zeigte sich, dass Affektintensität im Alltag kein guter Prädiktor war, während habituelle Rezeptionsweise und Präferenz zusammen zwischen 43 Prozent und 61 Prozent der Varianz aufklärten. Aus Gründen der Vereinfachung sind die Faktoren, die zur Varianzaufklärung beitrugen, in Tab. 2 durch ›+‹-Zeichen gekennzeichnet. *Also findet man auch im Hinblick auf klingende Beispiele keine Übertragbarkeit von alltagsbezogener Affektintensität auf musikalische Ansprechbarkeit. Außerdem bestätigt sich wieder einmal die große Bedeutung der Präferenz für musikalisches Erleben.*

Tab. 2: Ergebnis der Regressionsanalyse (schematisch)

	AIM	Habituelle Rezeptionsweise	Präferenz	Erklärte Varianz (%)
Hörbeispiele				
Jazz	–	+	+	43
Rock	+ (Negative Reaktivität)	+	+	57
Klassik	–	+	+	61
Gesamt	~0 %	22 %	30 %	52
+ trägt zur Varianzaufklärung bei; – trägt nicht zur Varianzaufklärung bei				

Unterschiede zwischen Musikern und Nicht-Musikern

Eine weitere Frage ergibt sich aus der Beteiligung zweier Versuchspersonengruppen, nämlich Musikern und Nicht-Musikern. Dieser Unterschied ist insofern relevant, als Vorbildung sich bereits häufig als wichtiger Kristallisationspunkt von Unterschieden in der Wahrnehmung und im Erleben herausgestellt hat. Wenn Musiker in dieser Studie generell sensibler wären, sollten sie auf alltägliche Dinge und Musik emotionaler reagieren als die Nicht-Musiker. Eine einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung wurde über die beiden Messwerte (AIM und habituelle Rezeption) gerechnet, wobei die Gruppenzugehörigkeit den Faktor bildete (Musiker, Nicht-Musiker). Die Interaktion Gruppe mal Mess-

wiederholung war signifikant, wobei kein signifikanter Unterschied auf der Skala zur Affektintensität bestand. Bei der habituellen Rezeption erzielten die Musiker signifikant höhere Werte als die Nicht-Musiker, $F(1,101) = 5.75$, $p < .05$ (s. Abb. 18). *Musiker scheinen also ein erhöhtes musikspezifisches Erleben zu besitzen, das sich allerdings nicht auf den alltäglichen Bereich verallgemeinern lässt.*

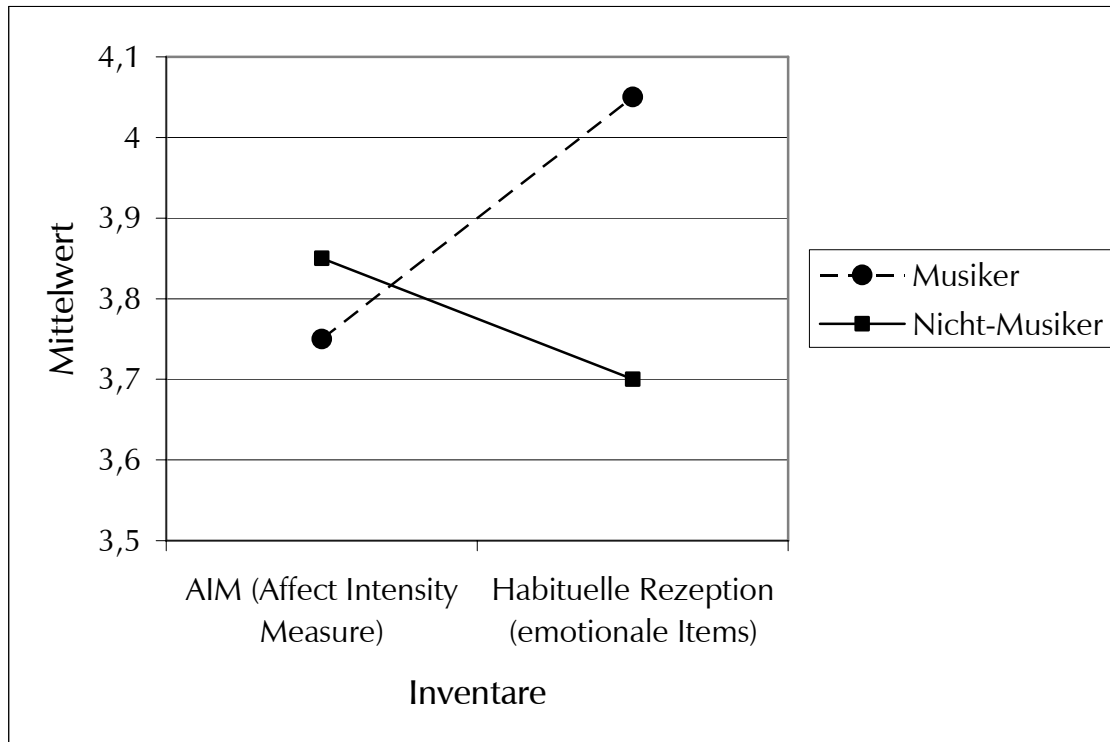


Abb. 18: Signifikante Interaktion von Vorbildung (Musiker, Nicht-Musiker) und Messwiederholung (AIM, habituelle Rezeptionsweise)

IV. Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse dieser Studie sind insofern erstaunlich, als keine relevante Korrelation zwischen alltags- und musikbezogenem emotionalen Erleben nachzuweisen war. Aus diesem Befund lässt sich wissenschaftstheoretisch kein Gewinn ziehen, da nichtsignifikante Ergebnisse nicht interpretierbar sind; dafür kann die signifikante Interaktion zwischen Gruppe und den Fragebogeninventaren gedeutet werden. Sie zeigt Ähn-

liches, allerdings nun im Zusammenhang mit der Vorbildung der Gruppe. Musiker und Nicht-Musiker reagieren tendenziell unterschiedlich intensiv auf Musik, und dieses gewohnheitsmäßige Erleben beeinflusst auch die Rezeption im konkreten Fall. Im Alltagserleben unterscheiden sich Musiker und Nicht-Musiker nicht systematisch, und es besteht auch kein überzufälliger Transfer (in emotionaler Hinsicht) auf eine konkrete Hörsituation. Ein weiterer wichtiger Faktor für das Musikerleben im konkreten Fall war die Präferenz, die sich intensivierend auf die Rezeption auswirkte.

Wie lässt sich der fehlende Unterschied zwischen Musikern und Nicht-Musikern im allgemeinen Persönlichkeitsbereich (*AIM*) erklären? Der erste Erklärungsversuch besteht darin, meine Befunde aus Ermangelung vergleichbarer Untersuchungen mit dem *Affect Intensity Measure* als singulär anzusehen. Sie und ähnliche Ergebnisse könnten bedeuten, dass es einen Transfer von emotionalem Alltagserleben auf Musikerleben nicht wirklich gibt. Dabei firmieren die untersuchten Musiker als Extremgruppe, die sich sowohl aufgrund der Forschung zur Musikerpersönlichkeit als auch durch ihre starke Vorbildung von anderen Personen unterscheidet.

Wie lässt sich der Unterschied auf dem Inventar zum Musikerleben erklären? Man könnte einen Effekt der sozialen Erwünschtheit vermuten: Musiker fühlen sich möglicherweise gemüßigt, eine höhere musikspezifische Emotionalität vorzugeben, weil sie Musiker sind. Obwohl diese Erklärung plausibel klingt, wären bei Musikern meines Erachtens eher andere Effekte sozialer Erwünschtheit aufgetreten. Hier würde eher die kognitive Beteiligung beim Musikhören betont (was auch geschieht; s. Lehmann 1994), da starke emotionale Ansprechbarkeit als Zeichen unreflektierten Genießens als ›Gefühlsduselei‹ negativ besetzt ist.

Welche Interpretation der Ergebnisse bietet sich an, wenn man einmal die zwei gerade gemachten Einwände unberücksichtigt lässt? Im Sinne eines Vorbildungseffektes könnte man annehmen, dass musikalische Reagibilität etwas ist, was sich im Laufe der Biographie entwickelt. Musiker haben mehr Erfahrung als Nicht-Musiker mit den psychohygienischen Wirkungen des Musikhörens und -machens und sie können

möglicherweise die emotionalen Inhalte der Musik besser dekodieren. Unter diesem Aspekt betrachtet ist eine bereichsspezifische emotionale Ansprechbarkeit durchaus plausibel. Vielleicht sollte man hier eine kleine Einschränkung machen: Es ist nicht ausgeschlossen, dass sich Menschen, die musikalisch besonders ansprechbar sind, zur Musik und zum Musizieren hingezogen fühlen und der beobachtete Effekt der Vorbildung eigentlich einer der Persönlichkeit ist. So vermuten Dina Kirnarskaya und Ellen Winner (1999) aufgrund ihrer Daten, dass musikalische Menschen sich durch ihre Fähigkeit auszeichnen, Musik expressiv zu hören. Diese Möglichkeit besteht allerdings theoretisch nur, wenn man eine *bereichsspezifische* Reagibilität annimmt.

Aus anderen Lebensbereichen (Sport, Essen, Spiel, Kunst etc.) kennen wir ähnliche Effekte. Jeder von uns war bestimmt schon einmal in der befremdlichen Situation, als absoluter Laie einen Kenner zu erleben, der förmlich ›aus dem Häuschen‹ gerät, während man selbst, objektiv der gleichen physikalischen Erfahrung (visuell, auditiv, gustatorisch, etc.) ausgesetzt, sich emotional unbewegt fühlt. Wer sich stark mit einer Sache beschäftigt, und für wen diese Sache persönliche Wichtigkeit besitzt, wird vermutlich auch auf passende bereichsspezifische Stimuli affektiv reagieren, während Bereiche von geringerer persönlicher Relevanz eher kühl betrachtet werden (s. Larsen/Diener/Cropanzano 1987). Dies würde bedeuten, dass eigentlich kognitive Prozesse für die gesteigerte Emotionalität verantwortlich wären, die dazu führten, dass die Wahrnehmung stärker personalisiert und übergeneralisiert wird (vgl. Dritschel/Teasdale 1991).

Die vorliegenden Ergebnisse könnten darauf hinzuweisen, dass der emotionale Umgang mit Musik nicht bei allen Personen in gleicher Art erfolgt und Musik damit vermutlich auch nicht mit dem gleichen psychohygienischen und musiktherapeutischen Erfolg von verschiedenen Personen eingesetzt wird. Dieser Schluss passt zu unseren Alltagsbeobachtungen, dass manche Menschen häufiger und gezielter mit Musik umgehen, während andere völlig auf ihren Einsatz verzichten. Die Präferenz ist dabei, es erstaunt uns kaum, ein wichtiger Faktor, der meines Erachtens insgesamt mehr zum emotionalen Erleben beiträgt als die Persönlichkeit, denn nur einer präferierten (oder zumindest stark tole-

rierten) Musik gegenüber wird sich ein Mensch öffnen und ein (positives) emotionales Erlebnis haben. Wenn Musiker stellvertretend für eine Gruppe stehen, die an musikalisch vermittelter Affektivität interessiert ist und dafür eine Sensibilität entwickelt hat, dann kann man vermuten, dass alle Menschen diese Sensibilität entwickeln können. Wie viele Studien im Bereich des Musikerlebens ist auch diese Studie vom allgemeinen Manko der Fragebogenmethode betroffen, nämlich dem Problem der fehlenden Validierung durch so genannte harte Daten (beobachtbares Verhalten, Physiologie etc.).

Zurück zu unserem Ausgangspunkt und der pseudo-demokratischen Musikbeschallung der Menschen durch ihre Umwelt. Trotz Versuchen aller Art, uns alle wie Schafe gleicher genetischer Ausprägung oder wie Personen aus futuristischen Romanen akustisch zu ›beglücken‹, zeigt sich bei näherem Hinsehen eine musikrezeptive Vielfalt, die ein einfaches Wirkungsmodell unrealistisch erscheinen lässt. Vielmehr wäre zu überlegen – wie Klaus-Ernst Behne (z. B. 1986, 1998) es auch häufig getan hat – ob die affektive Reaktion auf Musik nicht auch ein Produkt des Umganges mit (präferierter) Musik und ihren Wirkungen ist und damit stark von der individuellen Biografie abhängig.

V. Quellenverzeichnis

Literatur

- Adorno, Theodor W.: *Einleitung in die Musiksoziologie*. Frankfurt ⁷1989 (Originalausgabe: Reinbek 1968)
- Behne, Klaus-Ernst: *Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks*. Regensburg 1986
- Behne, Klaus-Ernst: *Zu einer Theorie der Wirkungslosigkeit von (Hintergrund-)Musik*. In: *Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie. Band 14*. Hg. von Klaus-Ernst Behne, Günter Kleinen und Helga de la Motte-Haber. Göttingen 1998, S. 7–23
- Cooper, Cecil/McConville, Christopher: *Affect Intensity: Factor Or Artifact*. In: *Journal Of Personality And Individual Differences* 14 (1993), S. 135–143
- Dritschel, Barbara/Teasdale, John D.: *Individual Differences In Affect-related Cognitive Operations Elicited By Experimental Stimuli*. In: *British Journal Of Clinical Psychology* 30 (1991), S. 151–160
- Fiedler, Peter: *Persönlichkeitsstörungen*. Weinheim ²1995
- Gembris, Heiner: *Situationsbezogene Präferenzen und erwünschte Wirkungen von Musik*. In: *Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie. Band 7*. Hg. von Klaus-Ernst Behne, Günter Kleinen und Helga de la Motte-Haber. Wilhelmshaven 1991, S. 73–96
- Kemp, Anthony E.: *The Musical Temperament: The Psychology And Personality Of Musicians*. Oxford 1996
- Kemp, Anthony E.: *Individual Differences In Musical Behaviour*. In: *The Social Psychology Of Music*. Hg. von David J. Hargreaves und Adrian C. North. Oxford 1997, S. 25–45
- Kündig, Alice: *Das Musikerlebnis in psychologischer und psychotherapeutischer Sicht mit besonderer Berücksichtigung seiner kompensatorischen Funktion*. Winterthur 1961
- Larsen, Randy J./Diener, Edward: *Affect Intensity As An Individual Difference Characteristic: A Review*. In: *Journal Of Research In Personality* 21 (1987), S. 1–39

- Larsen, Randy J./Diener, Edward/Cropanzano, Russell S.: *Cognitive Operations Associated With Individual Differences In Affect Intensity*. In: *Journal Of Personality And Social Psychology* 53 (1987), S. 767–774
- Lehmann, Andreas C.: *Habituelle und situative Rezeptionsweisen beim Musikhören oder: Versuchen wir, immer gleich zu hören?* In: *Musikvermittlung als Beruf*. Hg. von Marie Luise Schulten. Essen 1993 (= *Musikpädagogische Forschung*, Bd. 14), S. 78–92
- Lehmann, Andreas C.: *Habituelle und situative Rezeptionsweisen beim Musikhören: Eine einstellungstheoretische Untersuchung*. Frankfurt 1994 (= *Schriften zur Musikpsychologie und Musikästhetik*, Bd. 6)
- Lehmann, Andreas C.: *Affective Response To Everyday Life Events And Music Listening*. In: *Psychology Of Music* 25 (1997), S. 84–90
- Müller-Freienfels, Richard: *Psychologie der Kunst*. Leipzig 1922
- Weinfurt, Kevin P./Bryant, Fred B./Yarnold, Paul R.: *The Factor Structure Of The Affect Intensity Measure: In Search Of A Measurement Model*. In: *Journal Of Research In Personality* 28 (1994), S. 314–331

Reiner Niketta

Was ist eigentlich aus den New Experimental Aesthetics geworden?

Kollative Variablen gegen Prototypen

I. Einführung

Anfang der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts wurde von Daniel E. Berlyne eine Theorie der Neugiermotivation vorgelegt, die – als Motivationstheorie in der Hullschen Tradition angesiedelt – starke Beachtung fand (Berlyne 1960/1974, 1963, 1967). Dieser neue Ansatz wurde von Berlyne auf das Forschungsfeld der psychologischen Ästhetik übertragen und als ›New Experimental Aesthetics‹ bezeichnet. Dies hatte wissenschaftstheoretische und wissenschaftspolitische Vorteile: Es wurde eine neue allgemeine Theorie für einen speziellen problematischen Sachverhalt, Ästhetik und Kunst, formuliert, und ein eher marginales Forschungsfeld stieg in seiner Reputation. In den sechziger Jahren bis in die Mitte der achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts erfolgte eine rege Forschungstätigkeit. Berlyne hat die Forschungen in einer Monografie zusammengefasst (Berlyne 1971) und in einem weiteren Sammelband Originaluntersuchungen vorgestellt (Berlyne 1974). Die Theorie kann als behavioristisch und erkenntnistheoretisch als realistisch bezeichnet werden. Durch das starke Aufkommen kognitivistischer Strömungen mit ihrer zum Teil radikalen konstruktivistischen Erkenntnistheorie, die als antirealistisch bezeichnet werden kann, ist es um den theoretischen Ansatz still geworden.

In diesem Beitrag soll dargestellt werden, welche modifizierten theoretischen Ansätze im Rahmen des Paradigmas der New Experimental Aesthetics formuliert worden sind. Hierbei spielen vor allem die von Berlyne als »kollative Variablen« bezeichneten Merkmalsklassen eine Rolle, die durch unterschiedliche Ansätze der Prototypentheorie er-

gänzt beziehungsweise ersetzt werden sollten. Ich werde mich im Folgenden auf die theoretischen Probleme der New Experimental Aesthetics beschränken, der Beitrag soll also nicht als ›Geschichte der New Experimental Aesthetics‹ verstanden werden. Zum Schluss soll beleuchtet werden, welche Rolle meiner Meinung nach heute noch die New Experimental Aesthetics spielen.

II. Kollative Variablen

In der von Berlyne (1971, 1974) initiierten Tradition der New Experimental Aesthetics können solche Theorien zusammengefasst werden, in denen die so genannten kollativen Variablen, wie zum Beispiel Komplexität, für das ästhetische Urteil eine zentrale Rolle spielen. Interessant ist, dass alle Theorien im Sinne einer Erhöhung der ökologischen Validität erlauben, mit ›realen‹, also natürlichen Musikwerken zu arbeiten: Die kollativen Variablen, zum Beispiel Komplexität, können über Skalierungsverfahren erfasst werden. Allerdings werden die für den Zusammenhang zwischen Komplexität und dem ästhetischen Urteil verantwortlichen zugrunde liegenden Prozesse unterschiedlich akzentuiert. Drei Theorien möchte ich unter diesem Aspekt kurz erwähnen.

Der explorationstheoretische Ansatz von Berlyne

Dem explorationstheoretischen Ansatz von Berlyne liegt das ›arousal‹-Konzept zugrunde. Für Berlyne ist die Erregung (arousal) die vermittelnde Instanz zwischen Kunstwerk und Rezeption. Seine Theorie kann im Sinne von Irvin Child (1972) als eine interaktionale Theorie bezeichnet werden: Interaktionstheorien sind dadurch gekennzeichnet, dass bestimmte Eigenschaften eines Musikstückes auf Empfängerseite bestimmte Prozesse auslösen. Erkenntnistheoretisch optimal wären universelle Eigenschaften, die auch für andere Sachgebiete, zum Beispiel Malerei gelten. Derartige Eigenschaften besitzen Determinanten wie beispielsweise Komplexität. Diese strukturellen ›kollativen‹ Eigenschaften (Komplexität, Neuartigkeit, Ambiguität) spielen also eine zentrale Rolle. Eine zentrale Frage kann dann sein: In welcher Beziehung stehen

musikalisches Urteil und musikalische Eigenschaften? Besteht zwischen beiden Variablen eine umgekehrt U-förmige Beziehung? Damit kann die Suche nach dem umgekehrten U beginnen.

Berlyne nahm an, dass Kunstwerke beziehungsweise Reizmuster Erregung bewirken. Die Stärke wird durch drei Klassen von Reizeigenschaften bestimmt, den psychophysikalischen, den kollativen und den ökologischen Variablen, wobei Berlyne vor allem die kollativen Eigenschaften in den Vordergrund stellte. Kunstwerke haben also aufgrund dieser Eigenschaften ein Erregungspotenzial, das heißt, sie können verschiedene Grade des Erregungsanstieges auslösen.

Dieser theoretische Rahmen verdeutlicht, dass Berlyne formale Aspekte betont, indem der Einfluss der strukturellen ›kollativen‹ Variablen erforscht werden soll. Zentrale Hypothesen waren der umgekehrt U-förmige Zusammenhang zwischen Komplexität und Wohlgefallen und der linear steigende Zusammenhang zwischen Komplexität und Interesse. Auch steht Berlyne eher in der Kantschen Tradition des ›Interesselosen‹, wenn er den positiven intrinsischen hedonischen Wert von Kunstwerken hervorhebt. Es ist weiterhin hervorzuheben, dass der explorationstheoretische Ansatz ein Zwei-Faktoren-Modell der ästhetischen Urteilsbildung beinhaltet: Das ästhetische Urteil wird durch erregungssteigernde und erregungsreduzierende Merkmale des Objektes bestimmt, wobei er beide Mechanismen mit den Funktionen der zerebralen hedonistischen Systeme verbindet. Auf diese Weise wird versucht, die umgekehrt U-förmige Beziehung zwischen dem Erregungspotenzial eines Reizmusters und seinem hedonischen Wert zu begründen. Der theoretische Ansatz von Berlyne ist nicht monolithisch, auch wenn die zentralen Hypothesen beibehalten wurden, änderten sich die Herleitungen seiner Hypothesen (Berlyne 1960/1974, 1963, 1967, 1971, 1973, 1974, 1978).

Die Probleme des explorationstheoretischen Ansatzes sind bekannt:

- *Das Problem der Explorationsarten:* Diese sind unklar differenziert. Joachim Wohlwill bezweifelt, ob in den von Berlyne durchgeführten Untersuchungen überhaupt diversive Exploration, also aktives Suchen, erhoben worden sei (Wohlwill 1981). Stattdessen schlägt Wohlwill eine Unterscheidung zwischen inspektiver und affekti-

ver Exploration vor. Ein »explorer« wird eher inspektiv explorieren, ein »pleasure seeker« eher affektiv. Diese Unterscheidung weist auf die bekannte formalistisch-expressionistische Dichotomie hin (Meyer 1956).

- *Das Problem der zentralen Stellung der Erregung:* Ein weiterer Kritikpunkt ist das Konzept der unspezifischen Erregung. Durch die generell zentrale Rolle der Erregung im Rahmen seiner Theorie ist diese im Zeichen der »kognitivistischen Wende« als zu mechanistisch kritisiert worden. In der Regel wird hierbei die passive Rolle des Rezipienten kritisiert, da aktive kognitive Prozesse, Prozesse der Bedeutungsverleihung oder Probleme der Informationsverarbeitungskapazität oder Gedächtnisspeicherung nicht berücksichtigt werden würden. Ästhetische Urteilsbildung ist aus kognitivistischer Sicht weniger eine Folge von Erregungsveränderungen, als vielmehr eine aktive Verarbeitung von Informationen, der Prozess selbst schafft die ästhetische Befriedigung.
- *Das Problem der objektiven Messung der kollativen Variablen:* Berlyne unterscheidet zwischen dem synthetischen Ansatz, der mit Reizmustern arbeitet, die nach den Regeln der Informationstheorie konstruiert werden und dem analytischen Ansatz, der mit »natürlichen« Reizmustern, also mit Kunst- oder Musikwerken arbeitet. Der Vorteil, den Berlyne im synthetischen Ansatz sieht, liegt in der objektiv messbaren Ausprägung der kollativen Variablen (z. B. der Komplexität). Inwieweit eine objektive informationstheoretische Bestimmung von Unbestimmtheit und Redundanz aber exakt möglich ist, muss problematisch bleiben, da es, durch die Beliebigkeit der Bestimmung der Grundelemente mitverursacht, kein verbindliches Maß an Unbestimmtheit gibt.

Es ist fraglich, ob die distale Komplexität der phänomenal erlebten, beziehungsweise der kognitiv repräsentierten Komplexität gleichzusetzen ist. Es bleibt wohl unbestritten, dass die subjektive Komplexität, also die intern repräsentierte Komplexität, durch Reizmerkmale beeinflusst wird; es kann aber angenommen wer-

den, dass letztendlich diese subjektive Komplexität die ästhetische Urteilsbildung bestimmt.

Die Anerkennung dieses Unterschiedes beinhaltet aber nicht sofort eine antirealistische radikalkonstruktivistische Position: Auch das berühmte »Linsenmodell« von Egon Brunswick geht von einem distalen Stimulus aus (Brunswik 1934, vgl. Niketta 1997). Die auf einer internen kognitiven Referenzskala repräsentierte Komplexität kann durch geeignete Skalierungsverfahren in einer Vergleichsstichprobe ermittelt werden. Es wird im Übrigen von Kritikern der Berlyneschen Theorie übersehen, dass Berlyne selbst seine Theorie in diese Richtung ändern wollte (vgl. sein Fragment von 1978). Berlyne trennt hier explizit die informationstheoretische Unbestimmtheit von der subjektiven Unbestimmtheit, wobei er seine kollativen Variablen in Begriffen einer Theorie der subjektiven Unbestimmtheit interpretiert wissen möchte. Zur Messung der kollativen Eigenschaften greift er im Prinzip den Vorschlag von Edward Walker auf, indem er die Messung der Komplexität von analytischen Materialien wie Kunstwerken oder Gegenständen der Umwelt über die Skalierung der konsensuellen Komplexität vorschlägt. Colin Martindale, Kathleen Moore und Jonathan Borkum (1990, S. 77) sehen bei Berlyne in seiner Konzeption der kollativen Eigenschaften von Beginn an (Berlyne 1949) eine verkappte kognitive Theorie, da diese Eigenschaften die Assimilation von Schemata beinhalte. Aus dieser Perspektive ist es auch nicht überraschend, dass der Herausgeber der deutschen Übersetzung von *Conflict, Arousal And Curiosity*, Hans Aebli, dem Buch den Untertitel *Zur Psychologie der kognitiven Motivation* gab und in einer Reihe veröffentlichte, die eher als anti-behavioristisch galt.

Es kann rückblickend vermutet werden, dass Berlyne ursprünglich den synthetischen Ansatz aus dem Blickwinkel eines Experimentators präferierte, der rigoros die interne Validität eines Experimentes auf Kosten der externen Validität erhöht: Zur Überprüfung des Einflusses des Erregungspotenzials eines Reizes auf den hedonischen Wert wurden alle weiteren Variablen, beispielsweise die psychophysikalischen und ökolo-

gischen Eigenschaften eliminiert oder konstant gehalten. Wie auch in sozialpsychologischen Experimenten nicht gerade unüblich, wird eine experimentelle Realität mit nur geringem »mundane realism« (Carlsmith/Ellsworth/Aronson 1976) geschaffen.

Der theoretische Ansatz von Walker

Schon Jürgen Bortz hat 1978 darauf hingewiesen, dass die Theorie nicht falsifizierbar sei, da jedes Ergebnis, das nicht der umgekehrt U-förmigen Beziehung entspricht, im Nachhinein durch die ad hoc-Annahme von unterschiedlichen Kurvenausschnitten interpretiert werden kann. Diesem Problem der Immunisierung der Theorie entgeht der Ansatz von Walker durch die Annahme eines optimalen Komplexitätsniveaus (vgl. Walker 1980 a u. b). Dieses Niveau bezieht sich auf die kognitiv repräsentierte psychologische Komplexität und dient als Anker für die Bewertung der Reize. Die zentrale Stellung energetisierender Variablen (Erregung bei Berlyne) wurde bei Walker durch strukturelle Variablen abgelöst. Es ist bedauerlich, dass dieser interessante Ansatz nur selten aufgegriffen wurde.

Der theoretische Ansatz von Konečni

Gleichfalls eine untergeordnete Rolle spielt die Erregung bei Vladimir Konečni (1979, 1982). Nach seiner Auffassung ist die begrenzte menschliche Informationsverarbeitungskapazität für die ästhetische Urteilsbildung ausschlaggebend. Konečni geht davon aus, dass Reizmuster unterschiedliche Verarbeitungskapazitäten erfordern, die unter anderem von den kollativen Eigenschaften im Sinne von Berlyne abhängen. Hierbei muss die Gesamtsituation berücksichtigt werden: Erfordert beispielsweise der Kontext einen hohen Anteil an Verarbeitungskapazität, so werden eher einfache Reizmuster präferiert, da sie weniger Kapazität beanspruchen als komplexe Reizmuster. Ästhetische Urteilsbildung wird nach Konečni von kognitiven, emotionalen und sozialen Faktoren bestimmt. Im Gegensatz zu Berlyne ist Konečni der Meinung, dass nicht nur die Erregung per se, sondern auch die Etikettierung der Erregung als Emotion die ästhetische Urteilsbildung mitbestimmen. Koneč-

ni übernimmt also für den Bereich der ästhetischen Urteilsbildung Überlegungen, wie sie von Stanley Schachter (1964) und/oder Dolf Zillmann (z. B. 1978) als sozialpsychologische Emotionstheorien entwickelt worden sind.

Insgesamt stellt der theoretische Ansatz von Konečni eine interessante Erweiterung für die New Experimental Aesthetics dar, da unter Rückgriff auf das Modell der beschränkten menschlichen Informationsverarbeitungskapazität und unter Einbezug der emotionalen Qualitäten die sozialpsychologische Perspektive der ästhetischen Urteilsbildung explizit wird. Ein weiterer Vorteil des Ansatzes von Konečni ist in seinem interaktionalen Charakter zu sehen: Im Vergleich zu anderen extrinsischen ästhetischen Theorien der Sozialpsychologie werden den kollativen Eigenschaften von Kunstwerken weiterhin Bedeutung zugemessen, die in Interaktion mit emotionalen, kognitiven und sozialen Determinanten die ästhetische Urteilsbildung bestimmen. Gleichzeitig wird auch deutlich, welchen Einfluss unter bestimmten Randbedingungen ästhetische Muster selbst auf soziales Verhalten haben können.

»Konečni and beyond«: Weiterentwicklungen?

Der explorationstheoretische Ansatz ist vermutlich durch Berlynes frühen Tod 1976 leider nicht weiterentwickelt worden, wenn von den Theorien von Walker und Konečni abgesehen wird. Es wurden zwar in Anlehnung an Berlyne in Zeitschriften (z. B. *Emotion And Motivation*, *Empirical Studies In The Arts*) oder Sammelwerken seine Theorien mehr oder weniger kritisch reflektiert (z. B. Crozier 1980, Cupchik 1988, Cupchik/László 1992, Day 1981, Konečni 1996, Konečni/Deutsch 1986, Machotka 1980, Walker 1980a), aber eine eigenständige Weiterentwicklung blieb aus.

Eine Weiterentwicklung einer Theorie kann auf dreierlei Weisen erfolgen: Es wird der Geltungsbereich (Informationsgehalt) einer Theorie erweitert oder er wird eingeschränkt. Oder die Theorie selbst wird verändert, weil singuläre Aussagen (Forschungsergebnisse) nicht mit den Hypothesen der Theorie übereinstimmen. Wenn die New Experimental Aesthetics als Forschungsprogramm im Sinne von Imre Lakatos (1974)

aufgefasst werden, dann sind die kollativen Variablen ein Teil des »harten Kerns« des Forschungsprogramms, der erst einmal durch eine »negative Heuristik« geschützt werden soll (vgl. Chalmers 1994). Hinter diesem Ansatz steckt das Problem der Endgültigkeit von Falsifikationen, ob eine Theorie durch eine einzige Falsifikation als gescheitert angesehen werden muss (vgl. Gadenne 1996). Der Theorie von Berlyne erging es wie so vielen anderen Theorien: Es wurde der Geltungsbereich und damit der Informationsgehalt der Theorie ausgeweitet, andererseits wiederum eingeschränkt, auch Immunisierungsversuche sind zu verzeichnen, das Forschungsprogramm ist aber nicht gescheitert, sondern schlicht aus der Mode gekommen.

III. Prototypen

Der menschliche Organismus ist aufgrund seiner begrenzten Informationsverarbeitungskapazität nicht in der Lage, die nahezu unbegrenzte Reizvielfalt zu verarbeiten. Zur Reduzierung der Umweltkomplexität müssen daher Kategorisierungen vorgenommen werden. Umweltreize wie Kunstwerke werden dann nach bestimmten Regeln den jeweiligen Kategorien zugeordnet. Durch Selektionsprozesse wird also nur ein Teil der Informationen verarbeitet, durch Inferenzprozesse wird aber dann die verarbeitete Information verallgemeinert (Bruner 1957). Die Relevanz von Kategorisierungsprozessen im Bereich der ästhetischen Urteilsbildung wurde auch von T. W. Whitfield und P. E. Slatter (1978, 1979) betont, die Kategorisierung als zentral für das Präferenzurteil ansehen.

Im Bereich der empirischen Ästhetik wurden in Erweiterung der New Experimental Aesthetics beziehungsweise konträr zur New Experimental Aesthetics Theorien formuliert, die auf Kategorisierungsprozessen basieren und von dem Prototypenansatz ausgehen. Auf die Ansätze soll im Folgenden eingegangen werden.

Der Prototypenansatz

Der Prototypenansatz wurde von Eleanor Rosch in Hinsicht auf »natürliche Objekte« wie Farben und Formen, aber auch auf alltagssprachliche Kategorien wie »Möbel«, »Vögel« und so weiter entwickelt (vgl. Rosch 1978). Der Prototypenansatz geht im Gegensatz zur »klassischen« Sichtweise davon aus, dass vor allem bei natürlichen beziehungsweise alltagssprachlichen Kategorien die Grenzen zwischen den Kategorien fließend sind. Die Mitglieder einer Kategorie können also unterschiedlich »typisch« beziehungsweise repräsentativ für die Kategorie sein, wobei der ideale Repräsentant einer Kategorie den Prototyp darstellt (vgl. Niketta 1991). Dieser Ansatz wurde von Nancy Cantor und Walter Mischel (1979) für die Personenwahrnehmung oder von Manfred Hassebrauck (Hassebrauck 1995, Hassebrauck/Aron 2001) im Rahmen der »close relationships«-Forschung übernommen.

Erste Untersuchungen im Rahmen der psychologischen Ästhetikforschung wurden zum Beispiel von Whitfield (1983), A. T. Purcell (1984) oder Thomas Stoffer (1985) vorgelegt. Whitfield (1983) stellt als Erster eine Verbindung zwischen dem explorationstheoretischen Ansatz und dem Prototypenansatz her und sieht seine Ergebnisse eher durch den Prototypenansatz bestätigt. Reiner Niketta (1991) fand in seiner Untersuchung allerdings für beide Ansätze keine Belege. In einer anderen Untersuchung (Niketta 1987) wurde bei der Prototypikalitätsreihe ein linearer Zusammenhang mit dem Gefallen, hingegen bei der Komplexitätsreihe ein umgekehrt U-förmiger Zusammenhang gefunden, der 64 Prozent der systematischen Variation bindet. Bei beiden Serien sind die Wirkungsausmaße eher gleich (17 % bzw. 11 %).

Es bleibt zu fragen, inwieweit eine explizite Theorie der Prototypen vorgelegt wurde. Der theoretische Status der »Typikalität« bleibt unklar: Sind Prototypen abstrakte Repräsentationen einer Kategorie, die durch Erfahrung mit konkreten Objekten gebildet wurden, oder sind Prototypen lediglich eine Speicherung exemplartypischer Informationen in Verbindung mit der Markierung der Kategorie (vgl. Eckes 1991, S. 58; Niketta 1991)? Wie geht der Prototypenansatz mit dem Problem »multipolarer« Prototypen um (Niketta 1991)? In welcher Verbindung ste-

hen sie zu den Ansätzen der New Experimental Aesthetics, sind es alternative Ansätze mit einem höheren Informationsgehalt und konträren Hypothesen oder lassen sich beide Ansätze auch verbinden, um eine Präzisierung und damit einen insgesamt höheren Informationsgrad der Theorien zu erreichen?

Der theoretische Ansatz von Martindale

Die Prototypenansätze sind im Rahmen semiotischer Modelle, der psychologischen Begriffsforschung entwickelt worden, im Vordergrund stehen die Repräsentation von Wissen und die kategoriale Verarbeitung von Informationen (vgl. Eckes 1991). Im Bereich der experimentellen Ästhetik wird dann die Entstehung von Prototypen nicht mehr weiter begründet.

Eine Ausnahme ist in dem Ansatz von Martindale zu sehen, der sich explizit gegen die Annahmen des explorationstheoretischen Ansatzes richtet (Martindale 1988, Martindale/Moore 1989, Martindale/Moore/Borkum 1990, Martindale/Moore/West 1988). Dieser Ansatz geht davon aus, dass fokale Reize, also Reize, die schon von den Sinnesorganen aufgenommen worden sind und für den konstruktiven Prozess bereit stehen, auf einer höheren semantischen Ebene abstrahiert werden, Ziel ist also die Bedeutungsgenerierung, konkrete Kontexte (z. B. der Schrifttyp bei einem Roman) werden vergessen. Weiterhin wird das Modell der neuronalen Netzwerke übernommen, und es wird postuliert, dass prototypische und öfters wiederholte Reize durch größere Knoten (>nodes<) kodiert werden. Kodierung bedeutet hierbei eine Aktivierung dieser Knoten. Zwischen Prototypikalität und der Präferenz werden dann monoton steigende Beziehungen, auch eine U-förmige Beziehung erwartet, keinesfalls aber eine invers U-förmige Beziehung. Im Vergleich zwischen strukturellen kollativen Variablen und der Prototypikalität, die das Ergebnis einer Bedeutungsexplikation ist, wird ein höherer Anteil der erklärten Varianz durch die Prototypikalität erwartet (vgl. auch North/Hargreaves 1997).

Der Prototypenansatz von Martindale ist von Frans Boselie (1991) kritisiert worden: Für Boselie ist die Übertragbarkeit der Theorie auf äs-

thetische Präferenzen und Kunstmuster in keiner Weise gewährleistet, vor allem wenn Prototypikalität als wichtigste Determinante betont wird. Das größte Problem aber ist die Gefahr der Zirkularität:

»Martindale claims that preference is determined or caused by prototypicality. So far, however, his studies, being correlational, have not shown that prototypicality is a causal determinant of preference. Besides that, his claim only has substance when it is ascertained that typicality ratings are not preference ratings themselves in the first place. Otherwise his argument will be completely circular. [...] starting from the seminal work of Rosch, in every study subjects always are specifically told that their typicality ratings should have nothing to do with how well they like the specific instances they are rating. So, in my opinion, Martindale runs the risk of merely showing that two measures of preferences are moderately correlated.« (Boselie 1991, S. 68 f.)

Auch Paul Hekkert und Dirk Snelders (1995) konnten in ihrer Erweiterung auf Boselie das Zirkularitätsargument nicht ausräumen, wenn sie ein nichtrekursives Modell vorschlagen.

Prozessmodelle

Wenn versucht wird, den Informationsgehalt der beiden Forschungsprogramme zu vergleichen, dann ist der Informationsgehalt bei dem Prototypenansatz in der Dann-Komponente eingeschränkter, da er nur eine Klasse von Urteilen einbezieht, das Präferenzurteil. Martindale kontrastierte in seinem Ansatz die strukturellen kollativen Variablen und die Prototypikalitätsvariable. Es bleibt zu fragen, ob im Sinne von Lorient (»Die Integration von Frau und Umwelt in den Karnevalsgedanken«) nicht beide Ansätze integrierbar sind und somit den Informationsgehalt erhöhen.

Theorien der Kategorisierung verwenden in der Regel das Schema-Konzept und weisen auf den Prozesscharakter der Urteilsbildung hin: Nach Georg Mandler (1982) oder Gudrun Eckblad (1981) erfolgt bei Schemakongruenz eine rasche Urteilsbildung, erst Schemainkongruenzen lösen Akkomodations- oder Assimilationsprozesse aus. Das Kontinuummodell der Eindrucksbildung (Fiske/Neuberg 1990, Fiske/Lin/Neuberg 1999), das im Rahmen der Personenwahrnehmung entwickelt

wurde, lässt sich ohne weiteres auch auf ästhetische Objekte übertragen. Das Modell geht davon aus, dass unsere Eindrücke über Musikstücke auf einem Kontinuum liegen: auf der einen Seite eine Eindrucksbildung durch eine reine Kategorisierung (*›category-based processes‹*), auf der anderen Seite eine *›individuelle‹* Analyse der speziellen Eigenschaften des Musikstückes, über das ein Urteil gefällt werden soll. Susan Fiske und Steven Neuberg postulieren, dass Kategorisierungsprozesse Priorität vor eigenschaftsorientierten Prozessen haben. Die Eindrucksbildung auf diesem Kontinuum kann mehrere Stadien durchlaufen (vgl. Abb. 1 in Fiske/Neuberg 1990, S. 5): Es beginnt mit einer Eingangskategorisierung aufgrund der zur Verfügung stehenden Informationen. Hier handelt es sich noch um eine reine Wahrnehmung. Für die weitere Verarbeitung muss das Musikstück, über das das Urteil erfolgt, von minimalem Interesse oder minimaler Relevanz sein. Es wird dann eine konfirmatorische Kategorisierung vorgenommen. Affekte, Kognitionen und Verhaltenstendenzen werden durch diese kategorienbasierte Eindrucksbildung gebildet.

Kategorisierungsprozesse können mit dem explorationstheoretischen Ansatz verbunden werden. Kategorisierung beziehungsweise Klassifikation kann also als eine Strategie angesehen werden, im kognitiven Verarbeitungsprozess die Komplexität von Reizmustern zu reduzieren, indem beispielsweise die spezifische Exploration durch die Vergabe eines Etikettes, also einer Kategorisierung, beendet werden kann. Dies würde aus explorationstheoretischer Sicht bedeuten, dass exploratives Verhalten und dessen Ergebnisse einen Filter der Reizklassifikation durchlaufen: Kunstwerke, beziehungsweise Reizmuster allgemein, werden nur dann exploriert, wenn sie einer positiv besetzten Kategorie zugeordnet werden.

Es ist daher zu erwarten, dass bei Verwendung von analytischen Reizmustern in einer ersten Phase eine Klassifikation dieser Kunstwerke durchgeführt wird, und dass erst in einer zweiten Phase strukturell-kollative Eigenschaften innerhalb einer Kategorie für die ästhetische Urteilsbildung wirksam werden. Wenn beispielsweise für eine Person die Kategorien *›Free Jazz‹* mit einer negativen Bewertung und *›Klassische Musik‹* mit einer positiven Bewertung verbunden sind, so ist anzuneh-

men, dass bei dieser Person für das ästhetische Urteil die Klassifikation und nicht die Komplexität dieser Musikstücke entscheidend ist. Es sollte aber die ›interstil-spezifische‹ Komplexität von der ›intrastil-spezifischen‹ Komplexität unterschieden werden (Niketta 1979). Wenn innerhalb einer Untersuchung Kunstwerke unterschiedlicher Stilgattungen verwendet werden, so kovariiert im Allgemeinen die Komplexität mit dem Stil. Bei der Urteilsabgabe ist aber dann der Kategorisierungseffekt nicht vom Komplexitätseffekt zu unterscheiden. Untersuchungen sollten daher möglichst eine der Variablen konstant halten oder kontrollieren. Ein derartiges Prozessmodell wurde von Niketta (1987) vorgeschlagen.

Die ästhetische Urteilsbildung findet gemäß Konečni (1979) in einem situativen, emotionalen und sozialen Kontext statt und wird durch funktionale Erwägungen gesteuert. Eine Funktion ist beispielsweise der Gebrauch von Musik zur Stimmungsoptimierung (vgl. Konečni 1982). Auch die Art des erwünschten Erlebnisses kann die Objektauswahl oder die Aktivitäten steuern. Generell ist anzumerken, dass gerade bei Musik emotionale Wirkungskomponenten eine zentrale Rolle spielen. So wurden beispielsweise als prototypische Merkmale von Rockmusik überwiegend Eigenschaften genannt, die auf eine positive Erregungserhöhung oder auf die Auswirkungen auf die Stimmung hinweisen (Niketta 1991).

Der Urteilsprozess verläuft auf drei Ebenen (vgl. Abb. 19), auf der Wahrnehmungsebene, auf der Erlebensebene und auf der Urteilebene (vgl. Upmeyer 1985, zu den Urteilklassen siehe Niketta 2002). Es lassen sich dann wichtige Determinanten bestimmen: Auf Objektseite sind Klassifikationsprozesse und Wahrnehmung der strukturell-kollativen Eigenschaften von Bedeutung. Als zwei wichtige Determinanten auf Objektseite können die Komplexität und die Prototypikalität genannt werden.

Auf der Erlebensebene lassen sich die Aspekte der Bedeutungsgenerierung und der Wahrnehmung der Wirkungen, einschließlich der Attributierung ihrer Wirkungen anführen. Folgt man kognitiven Theorien, so ist besonders der kognitive Verarbeitungsprozess im Sinne einer akti-

ven Konstruktion der Bedeutungsinhalte ein zentraler Aspekt des ästhetischen Erlebens.

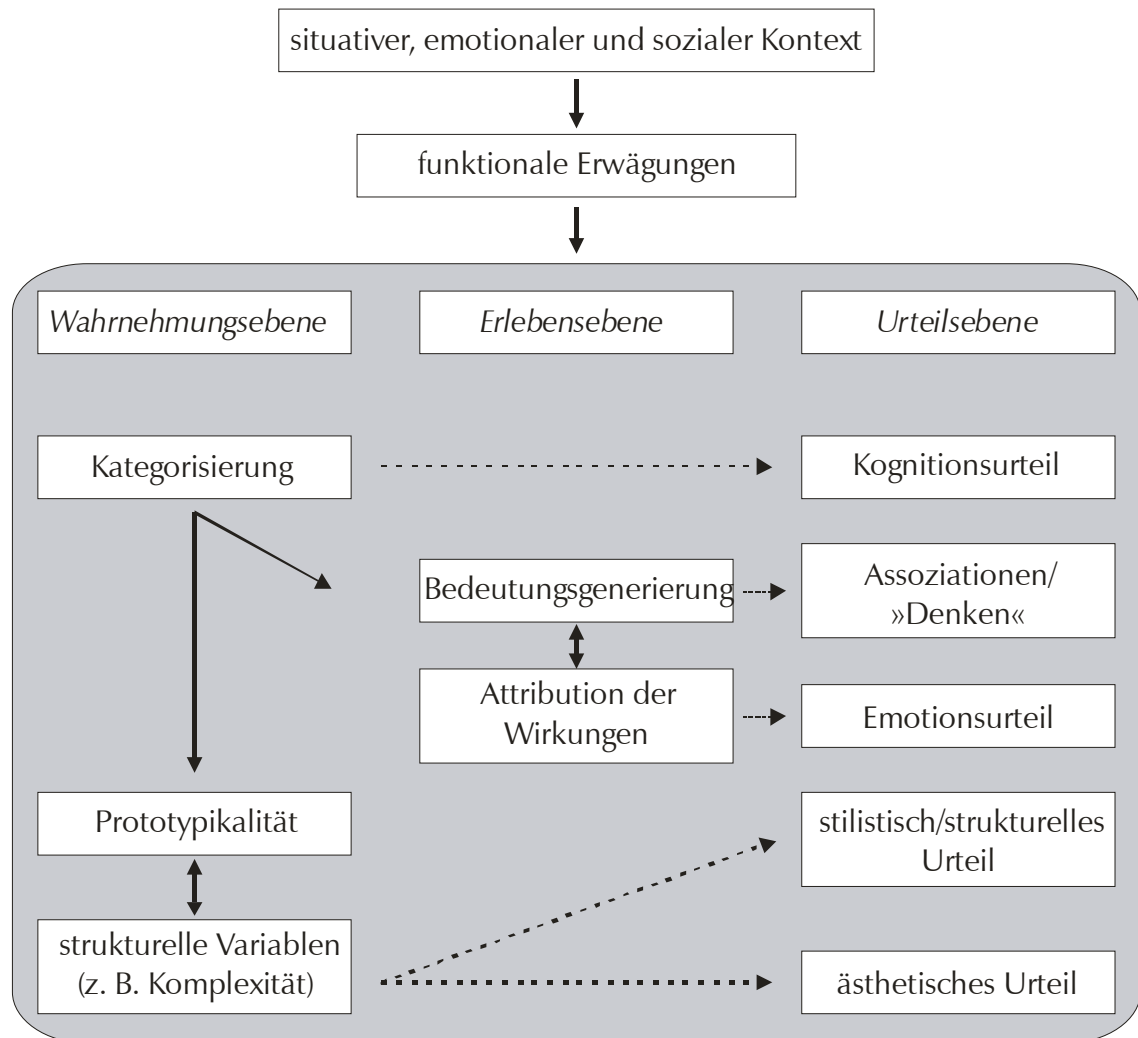


Abb. 19: Determinanten der ästhetischen Urteilsbildung

Ein weiteres Prozessmodell wurde von Ute Ritterfeld (1996, S. 195) im Rahmen der alltagsästhetischen Urteilsbildung vorgeschlagen. Ritterfeld unterscheidet vier Ebenen der Informationsverarbeitung: Bedeutungsdekodierung (soziale Bedeutungen dekodierbar und eindeutig?), Herstellung eines Identitätsbezuges (Nähe oder Distanz mit Folgen auf die soziale Heuristik der Distinktion oder der Involviertheit), Einbeziehung der atmosphärischen Komponente (»kalt« versus »warm«) und die

Analyse struktureller Objektparameter (Komplexität, Strukturiertheit, Neuartigkeit). Der Urteilsprozess kann hierbei ab der zweiten Ebene abgeschlossen werden. Ihr Modell erlaubt nicht nur eine Vorhersage des Präferenzurteils sondern auch eine Vorhersage der Sicherheit in Bezug auf das Präferenzurteil.

IV. Die Nachhaltigkeit der New Experimental Aesthetics

In diesem Beitrag ging ich bewusst nicht auf die empirische Forschung ein, ich beschränkte mich auf die theoretischen Ansätze. Was aber aus den New Experimental Aesthetics geworden ist, diese Frage bezieht sich auf die Nachhaltigkeit dieses Ansatzes, welche Rolle also dieser Ansatz heute noch spielt.

Zur Überprüfung dieser Frage habe ich die zwei bekanntesten Bücher von Berlyne herausgegriffen, einmal die *Aesthetics And Psychobiology* aus dem Jahre 1971 und einmal den Sammelband von 1974 *Studies In The New Experimental Aesthetics*. Ich habe anhand der Angaben aus dem *Social Science Citation Index* die Zitierhäufigkeit dieser beiden Bücher erhoben (letzter Zugriff: 20.11.04), wobei festgehalten werden sollte, dass die vom *Social Science Citation Index* erhobenen Quellen nicht vollständig sind, nicht englischsprachige Texte werden in der Regel nicht aufgenommen, auch fehlen Arbeiten, die nicht im sozialwissenschaftlichen Bereich angesiedelt sind, also musik- oder kunstwissenschaftliche Texte oder Monografien (vgl. Abb. 20).

Insgesamt wurde *Aesthetics And Psychobiology* 538-mal und *Studies In The New Experimental Aesthetics* 251-mal zitiert. *Aesthetics And Psychobiology* wurde im Mittel (Median) im Jahr in 15,5 Publikationen zitiert, während der Median bei *Studies In The New Experimental Aesthetics* bei acht Zitaten pro Jahr liegt. Besonders *Aesthetics And Psychobiology* verzeichnet bis 1976 einen starken Anstieg der Zitierungen, um dann unterschiedlich häufig zitiert zu werden. *Studies In The New Experimental Aesthetics* wurde generell weniger zitiert. Aber in beiden Fällen ist seit der Veröffentlichung kein linearer Trend zu verzeichnen, mit anderen Worten, die Zitierhäufigkeit sinkt nicht, sie bleibt relativ konstant.

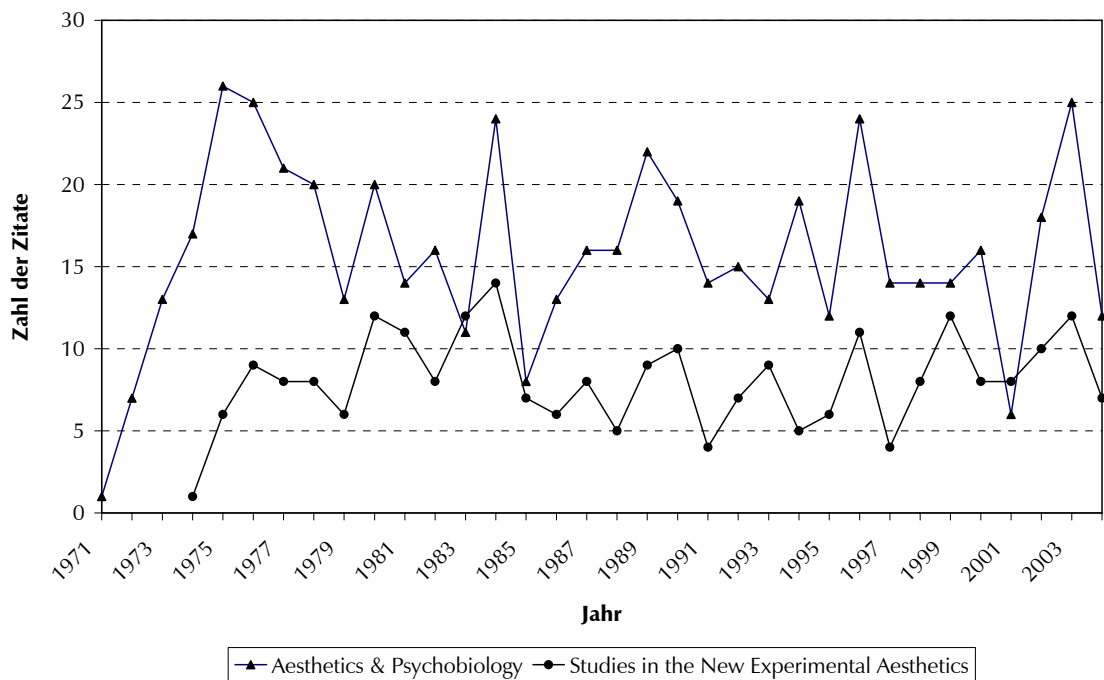


Abb. 20: Zitierhäufigkeit von *Aesthetics And Psychobiology* und *Studies In The New Experimental Aesthetics*

Ein flüchtiger Blick auf die Veröffentlichungen zeigt aber, dass Untersuchungen im Paradigma der New Experimental Aesthetics nur selten zu verzeichnen sind (z. B. Jauk 1994, North/Hargreaves 1996a u. b, Orr/Ohlsson 2001). Die »New Experimental Aesthetics« sind anscheinend eher ein fester Bestandteil der empirischen Ästhetik geworden, sie gehören zum gerne zitierten Theorienarsenal, insofern ist ihre Wirkung eindeutig nachhaltig. Eine theoretische Weiterentwicklung durch empirische Untersuchungen ist aber kaum noch vorhanden, die New Experimental Aesthetics sind Geschichte. Es ist nicht uninteressant zu sehen, dass der explorationstheoretische Ansatz das gleiche Schicksal erleidet wie eine Theorie, zu der die Theorie von Berlyne einmal in direkter Konkurrenz stand, nämlich die Theorie der kognitiven Dissonanz, deren Zustand Martin Irle und Volker Möntmann wie folgt beschrieben:

»Wenn der Bestand an empirischer Forschung rasch ansteigt, ohne dass die bezogene Theorie irgendwelche Änderungen als Konsequenzen dieser Forschung

erfährt, dann sind die Ergebnisse dieser empirischen Forschung oft Makulatur. Nichts schadet der Reputation einer Theorie in einer ›Scientific Community‹ so sehr wie ihr Mißbrauch in empirischer Forschung, der nur zur Reputation der Forscher (und folglich zur Verbesserung ihrer Karriere-Chancen) führen soll, die diese Theorie enthusiastisch zu verteidigen oder zu verwerfen suchen: Sie schinden Publikationen heraus und kommunizieren jeweils im Jargon derjenigen Theorie, die gerade ›in‹ ist. Die Theorie der kognitiven Dissonanz ist nicht mehr ›in‹; das entscheidet aber nicht über ihre empirische Brauchbarkeit.« (Irle/Möntmann 1978, S. 276)

V. Quellenverzeichnis

Literatur

- Berlyne, Daniel E.: ›Interest‹ As A Psychological Concept. In: *British Journal Of Psychology* 39 (1949), S. 184–195
- Berlyne, Daniel E.: *Motivational Problems Raised By Exploratory And Epistemic Behavior*. In: *Psychology – A Study Of Science Bd. 5*. Hg. von Sigmund Koch. New York 1963, S. 284–364
- Berlyne, Daniel E.: *Arousal And Reinforcement*. In: *Nebraska Symposium On Motivation 1967*. Hg. von David Levine. Lincoln 1967. S. 1–110
- Berlyne, Daniel E.: *Aesthetics And Psychobiology*. New York 1971
- Berlyne, Daniel E.: *The Vicissitudes Of Aplopathematic And Thelematoscopic Pneumatology (Or The Hydrography Of Hedonism)*. In: *Pleasure, Reward, Preference. Their Nature, Determinants, And Role In Behavior*. Hg. von Daniel E. Berlyne und K. B. Madsen. New York 1973, S. 1–33
- Berlyne, Daniel E.: *Konflikt, Erregung, Neugier. Zur Psychologie der kognitiven Motivation*. Stuttgart 1974 (Originalausgabe: *Conflict, Arousal and Curiosity* New York 1960)
- Berlyne, Daniel E. (Hg.): *Studies In The New Experimental Aesthetics: Steps Toward An Objective Psychology Of Aesthetic Apprecation*. Washington 1974
- Berlyne, Daniel E.: *Curiosity And learning*. In: *Motivation & Emotion* 2 (1978), S. 97–175
- Bortz, Jürgen: *Psychologische Ästhetikforschung. Bestandsaufnahme und Kritik*. In: *Psychologische Beiträge* 20 (1978), S. 481–508
- Boselie, Frans: *Against Prototypicality As A Central Concept In Aesthetics*. In: *Empirical Studies Of The Arts* 9 (1991), S. 65–73
- Bruner, Jerome S.: *Beyond The Information Given*. In: *Contemporary Approaches To Cognition. A Symposium Held At The University Of Colorado*. Hg. von Jerome S. Bruner, Egon Brunswick, Leon Festinger, Fritz Heider und Karl F. Muenzinger. Cambridge 1957, S. 41–69
- Brunswik, Egon: *Wahrnehmung und Gegenstandswelt*. Leipzig 1934

- Cantor, Nancy/Mischel, Walter: *Prototypes In Person Perception*. In: *Advances In Experimental Social Psychology* Bd. 2. Hg. von Leonard Berkowitz. New York 1979, S. 3–52
- Carlsmith, J. Merrill/Ellsworth, Phoebe C./Aronson, Elliot: *Methods Of Research In Social Psychology*. Reading 1976
- Chalmers, Alan F.: *Wege der Wissenschaft. Einführung in die Wissenschaftstheorie*. Berlin ³1994
- Child, Irvin L.: *Esthetics*. In: *Annual Review Of Psychology* 23 (1972), S. 669–694
- Crozier, John B.: *The New Experimental Aesthetics – The Beginning Or The End?* In: *Motivation & Emotion* 4 (1980), S. 143–148
- Cupchik, Gerald C.: *The Legacy Of Daniel E. Berlyne*. In: *Empirical Studies Of The Arts* 6 (1988), S. 171–186
- Cupchik, Gerald C./László, János (Hg.): *Emerging Visions Of The Aesthetic Process: Psychology, Semiology, And Philosophy*. Cambridge 1992
- Day, Hy I. (Hg.): *Advances In Intrinsic Motivation And Aesthetics*. New York 1981
- Eckblad, Gudrun: *Scheme Theory. A Conceptual Framework For Cognitive-motivational Processes*. London 1981
- Eckes, Thomas: *Psychologie der Begriffe. Strukturen des Wissens und Prozesse der Kategorisierung*. Göttingen 1991
- Fiske, Susan T./Lin, Monica/Neuberg, Steven L.: *The Continuum Model: Ten Years Later*. In: *Dual-process Theories In Social Psychology*. Hg. von Shelley Chaiken, Yaacov Trope. New York 1999, S. 231–254
- Fiske, Susan T./Neuberg, Steven L.: *A Continuum Of Impression Formation, From Category-based To Individuating Processes: Influences Of Information And Motivation On Attention And Interpretation*. In: *Advances In Experimental Social Psychology* Bd. 23. Hg. von Mark P. Zanna. San Diego 1990, S. 1–74
- Gadenne, Volker: *Rationale Heuristik und Falsifikation*. In: *Rationalität und Kritik*. Hg. von Volker Gadenne und Hans Jürgen Wendel Tübingen 1996, S. 57–78
- Hassebrauck, Manfred: *Kognitionen von Beziehungsqualität: Eine Prototypenanalyse*. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 26 (1995), S. 160–172
- Hassebrauck, Manfred/Aron, Arthur: *Prototype Matching In Close Relationships*. In: *Personality And Social Psychology Bulletin* 27 (2001), S. 1111–1122

- Hekkert, Paul/Snelders, H. M. J. J. [Dirk]: *Prototypicality As An Explanatory Concept in Aesthetics: A Reply To Boselie (1991)*. In: *Empirical Studies In The Arts* 13 (1995), S. 149–160
- Irle, Martin/Möntmann, Volker: *Die Theorie der kognitiven Dissonanz: Ein Resümee ihrer theoretischen Entwicklung und empirischen Ergebnisse 1957–1976*. In: *Leon Festinger: Theorie der kognitiven Dissonanz*. Hg. von Martin Irle und Volker Möntmann. Bern 1978, S. 274–413
- Jauk, Werner: *Die Veränderung des emotionalen Empfindens von Musik durch audiovisuelle Präsentation*. In: *Musikpsychologie. Empirische Forschungen, ästhetische Experimente. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie. Band 11*. Hg. von Klaus-Ernst Behne, Günter Kleinen und Helga de la Motte-Haber. Wilhelmshaven 1994, S. 29–51
- Konečni, Vladimir J.: *Determinants Of Aesthetic Preference And Effects Of Exposure To Aesthetic Stimuli: Social, Emotional, And Cognitive Factors*. In: *Progress In Experimental Personality Research Bd. 9*. Hg. von Brendan A. Maher. New York 1979, S. 149–197
- Konečni, Vladimir J.: *Social Interaction And Musical Performance*. In: *The Psychology Of Music*. Hg. von Diana Deutsch. New York 1982, S. 497–516
- Konečni, Vladimir J.: *Daniel E. Berlyne (1924-1976): Two Decades Later*. In: *Empirical Studies Of The Arts* 14 (1996), S. 129–142
- Konečni, Vladimir J./Deutsch, Diana: *Berlyne, Daniel E., 1924–1976*. In: *Music Perception* 4 (1986), S. 227–233
- Lakatos, Imre: *Falsifikation und die Methodologie wissenschaftlicher Forschungsprogramme*. In: *Kritik und Erkenntnisfortschritt*. Hg. von Imre Lakatos und Alan Musgrave. Braunschweig 1974, S. 89–189 (Originalausgabe: *Falsification And The Methodology Of Scientific Research Programs*. London 1970)
- Machotka, Pavel: *Daniel Berlyne's Contributions To Empirical Aesthetics*. In: *Motivation & Emotion* 4 (1980), S. 113–121
- Mandler, Georg: *The Structure Of Value: Accounting For Taste*. In: *Affect And Cognition. The Seventeenth Annual Carnegie Symposium On Cognition*. Hg. von Margaret S. Clark und Susan T. Fiske. Hillsdale 1982, S. 3–36
- Martindale, Colin: *Aesthetics, Psychobiology, And Cognition*. In: *Foundations Of Aesthetics, Art & Art Education*. Hg. von Frank H. Farley und Ronald W. Neperud. New York 1988, S. 7–42

- Martindale, Colin /Moore, Kathleen: *Relationship Of Musical Preference To Collative, Ecological, And Psychophysical Variables*. In: *Music Perception* 6 (1989), S. 431–445
- Martindale, Colin/Moore, Kathleen /Borkum, Jonathan: *Aesthetic Preference: Anomalous Findings For Berlyne's Psychobiological Theory*. In: *American Journal Of Psychology* 103 (1990), S. 53–80
- Martindale, Colin/Moore, Kathleen/West, Alan: *Relationship Of Preference Judgments To Typicality, Novelty, And Mere Exposure*. In: *Empirical Studies Of The Arts* 6 (1988), S. 79–96
- Meyer, Leonard B.: *Emotion And Meaning In Music*. Chicago 1956
- Niketta, Reiner: *Experimentelle Untersuchungen zum Einfluß explorationstheoretischer Variablen auf das ästhetische Verhalten bei Rock-Musik* (Unveröff. Dissertation). Mannheim 1979
- Niketta, Reiner: *Determinanten ästhetischer Urteilsbildung. Theoretische und experimentelle Untersuchungen zu einer Sozialpsychologie der Ästhetik* (Unveröff. Habilitationsschrift). Bielefeld 1987
- Niketta, Reiner: *Was ist prototypische Rockmusik? Zum Zusammenhang zwischen Prototypikalität, Komplexität und ästhetischem Urteil*. In: *Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie* 1990 Bd. 7. Hg. von Klaus-Ernst Behne, Günter Kleinen und Helga la Motte-Haber. Wilhelmshaven 1991, S. 35-60
- Niketta, Reiner: *Erkenntnistheoretische und forschungspraktische Probleme des Verhältnisses von Theorie, Empirie und Statistik in den Sozialwissenschaften*. In: *Europäische Integration und sozialwissenschaftliche Theoriebildung*. Hg. von Görgy Széll. Osnabrück 1997, S. 95–115
- Niketta, Reiner: *Urteils- und Meinungsbildung*. In: *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. Hg. von Herbert Bruhn, Rolf Oerter und Helmuth Rösing. Reinbek ³2002, S. 329–339
- North, Adrian C./Hargreaves, David J.: *Responses To Music In A Dining Area*. In: *Journal Of Applied Social Psychology* 26 (1996), S. 491–501 [zit. als North/Hargreaves 1996a]
- North, Adrian C./Hargreaves, David J.: *Responses To Music In Aerobic Exercise And Yogic Relaxation Classes*. In: *British Journal Of Psychology* 87 (1996), S. 535–547 [zit. als North/Hargreaves 1996b]

- North, Adrian C./Hargreaves, David J.: *Experimental Aesthetics And Everyday Music Listening*. In: *The Social Psychology Of Music*. Hg. von David J. Hargreaves und Adrian C. North. Oxford, England UK 1997, S. 84–103
- Orr, Mark G./Ohlsson, Stellan: *The Relationship Between Musical Complexity And Liking In Jazz And Bluegrass*. In: *Psychology Of Music* 29 (2001), S. 108–127
- Purcell, A. T.: *The Aesthetic Experience And Mundane Reality*. In: *Cognitive Processes In The Perception Of Art*. Hg. von W. Ray Crozier und Antony J. Chapman. Amsterdam 1984, S. 189–210
- Ritterfeld, Ute: *Psychologie der Wohnästhetik: Wie es uns gefällt*. Weinheim 1996
- Rosch, Eleanor: *Principles Of Categorization*. In: *Cognition And Categorization*. Hg. von Eleanor Rosch und Barbara B. Lloyd. Hillsdale 1978, S. 27–48
- Schachter, Stanley: *The Interaction Of Cognitive And Physiological Determinants Of Emotional States*. In: *Advances In Experimental Social Psychology Bd. 1*. Hg. von Leonard Berkowitz. New York 1964, S. 49–80
- Stoffer, Thomas H.: *Modelle der kognitiven Verarbeitung und Repräsentation musikalischer Strukturen*. In: *Perspektiven der Kognitionspsychologie*. Hg. von Ottmar Neumann. Berlin 1985, S. 147–183
- Upmeyer, Arnold: *Soziale Urteilsbildung*. Stuttgart 1985
- Walker, Edward L.: *Berlyne's Theoretical Contributions To Psychology*. In: *Motivation & Emotion* 4 (1980), S. 105–111 [zit. als Walker 1980a]
- Walker, Edward L.: *Psychological Complexity And Preference: A Hedgehog Theory Of Behavior*. Monterey 1980 [zit. als Walker 1980b]
- Whitfield, T. W. A.: *Predicting Preference For Familiar, Everyday Objects: An Experimental Confrontation Between Two Theories Of Aesthetic Behaviour*. In: *Journal Of Environmental Psychology* 3 (1983), S. 221–237
- Whitfield, T. W. A./Slatter, P. E.: *The Evaluation Of Architectural Interior Colour As A Function Of Style Of Furnishings: Categorization Effects*. In: *Scandinavian Journal Of Psychology* 19 (1978), S. 251–255
- Whitfield, T. W. A./Slatter, P. E.: *The Effects Of Categorization And Prototypicality On Aesthetic Choice In A Furniture Selection Task*. In: *British Journal Of Psychology* 70 (1979), S. 65–75

Wohlwill, Joachim F.: *A conceptual Analysis Of Exploratory Behavior: The »Specific-diversive« Distinction Revisited*. In: *Advances In Intrinsic Motivation And Aesthetics*. Hg. von Hy I. Day. New York 1981, S. 341–364

Zillmann, Dolf: *Attribution And Misattribution Of Excitatory Reactions*. In: *New Directions In Attribution Research Bd. 2*. Hg. von John H. Harvey, William Ickes und Robert F. Kidd. Hillsdale 1978, S. 335–368

Wilfried Gruhn

Die Schwierigkeit mit den Transfer-Effekten der Musik

Eine der wohl umstrittensten und dennoch bildungspolitisch mächtigsten Wirkungen der Musik betrifft die so genannten Transfer-Effekte. Dabei geht es um den erhofften wissenschaftlichen Nachweis, dass Musikhören und/oder aktives Musizieren einen positiven (Neben)Effekt auf kognitive Leistungen oder andere personale beziehungsweise verhaltenspsychologische Merkmale habe. Dies würde bedeuten, dass die Musikverarbeitung im Gehirn bewirkt, dass auch andere, nicht-musikalische Domänen wie allgemeine Intelligenz, räumliche Vorstellung, verbales Gedächtnis, kreatives Verhalten dadurch beeinflusst werden können. Die enge neuronale Vernetzung des menschlichen Gehirnes macht es zunächst einmal plausibel, dass das Training von Fähigkeiten, die in einem Areal repräsentiert sind, Auswirkungen auf die Struktur und Funktion anderer Areale haben und damit zur Leistungsverbesserung in diesen Domänen beitragen könnte. Dies hätte natürlich eine erhebliche Bedeutung für die Stellung der Musik im Bildungssystem und in der Gesellschaft. Musik wäre dann nicht mehr nur als Kunst, das heißt wegen ihrer ästhetischen Wirkung von Interesse, sondern würde vielmehr aufgrund ihrer medialen Funktion zur Erhöhung und Verbesserung kognitiver Funktionen gebraucht; somit wäre Musik dann nicht mehr nur zweckfreies Spiel des Geistes, sondern nützliches Instrument der Erziehung. Es ist verständlich, dass Musikpädagogen diese Möglichkeit aufgegriffen haben, weil sie ihnen eine ganz neue Legitimität verspricht, die rasch zu dem griffigen Slogan »Musik macht klug« verkürzt wurde. Von den Kognitionswissenschaften erwartet man die wissenschaftliche Grundlegung dieser hypothetischen Annahme. In zahllosen Publikationen wurden und werden bis heute Studien veröffentlicht, die einen Zusammenhang von Musik mit kognitiven Leistungen belegen sollen. Dass

ein solcher Schluss aber nicht unproblematisch ist, zeigt ein kurzer Überblick über die derzeitige Forschungslage.

I. Der Mozart-Effekt oder Wie alles angefangen hat

Am Anfang stand die Vermutung, dass Musik die räumliche Vorstellung verbessern könnte. Denn das Trion-Modell neuronaler Reizübertragung in Nervenfaszikeln postuliert eine Erhöhung synchroner Feuerraten zwischen den musikalischen und räumlichen Zentren in der rechten Hemisphäre, sodass allein schon das Musikhören eine verstärkte Synchronisation hervorrufen kann und damit zu einer Verbesserung der räumlichen Vorstellung führt. Der Versuch, der das nachweisen sollte, wurde erstmals 1993 in der Zeitschrift *Nature* publiziert und avancierte in der Presse schnell zum so genannten Mozart-Effekt, weil dabei die *Sonate für zwei Klaviere* KV 448 von Wolfgang Amadeus Mozart als musikalisches Beispiel ausgewählt worden war (vgl. Rauscher/Shaw/Ky 1993 und 1995). Mit dem Ergebnis dieses Experimentes schien erstmals der Nachweis gelungen zu sein, dass schon das Anhören von Musik Mozarts zu einer kurzzeitigen (d. h. in diesem Versuch 10 Minuten andauernden) Verbesserung der Leistungen in dem Teilbereich eines Intelligenztestes (Stanford-Binet Test) führte, der die räumliche Vorstellung betraf (*Paper-Cutting And Folding Test*) (vgl. Gruhn 2003a). Im Gefolge dieser Studie entstand eine umfangreiche Literatur zum Für und Wider des Mozart-Effektes, die zu allgemeinen Transfer-Effekten ausgeweitet wurde und bis heute insgesamt weit über 500 nachgewiesene Titel zählt (vgl. Hetland 2000). Doch bis heute ist noch keine eindeutige Replikation des Mozart-Experimentes gelungen; vielmehr sind die Ergebnisse der Folgeuntersuchungen widersprüchlich. Einzelne Untersuchungen deuten in die Richtung einer grundsätzlichen Bestätigung der Rauscher-Studie (vgl. Hughes/Daaboul/Fino und andere 1998; Rideout/Taylor 1997). Ebenso wurden auch Effekte nachgewiesen, die veränderte Hirnaktivitäten in EEG-Korrelaten abbilden (vgl. Rideout/Laubach 1996) und zu rechts frontalen und links temporoparietalen Kohärenzen führen (vgl. Sarnheim/Stein/Rappelsberger 1997). Neuere Untersuchungen haben eine Veränderung der Hirnaktivierung beim

Anhören der Mozart-Sonate auch im funktionalen Kernspintomogramm (fMRI) nachgewiesen (vgl. Bodner/Muftuler/Nalcioğlu und andere 2001), und zwar insbesondere in den Hirnregionen (dorsolateraler, präfrontaler Cortex, occipitaler Cortex, Cerebellum), die auch für die raum-zeitliche Verarbeitung von Bedeutung sind.

Demgegenüber konnten andere Forscher den Mozart-Effekt nicht bestätigen (vgl. Chabris 1999; McCutcheon 2000; Steele/Bass/Crook 1999). Ihnen wurde jedoch entgegengehalten, dass die neuen Versuche nicht der ursprünglichen Anordnung entsprachen oder andere kognitive Leistungen einbezogen. Doch auch dem Erklärungsversuch, dass zum Beispiel ein Übertragungseffekt von Aufgaben aus dem Vortest den Mozart-Effekt verdeckt haben könnte (vgl. Rauscher/Shaw 1998), wurde widersprochen (vgl. Steele/Bass/Crook 1999). Damit muss die Frage nach dem wissenschaftlichen Nachweis vorerst offen bleiben (vgl. Schellenberg 2001).

Dennoch sind in einzelnen pathologischen Fällen positive Auswirkungen festgestellt worden. So wurde eine Verbesserung bei der räumlichen Vorstellung bei Alzheimer Patienten festgestellt (vgl. Johnson/Cotman/Tasaki und andere 1998); und auch bei Epileptikern, die stündlich zehn Minuten die Mozart-Sonate hörten, wurde eine Reduzierung der Anfallhäufigkeit und -stärke beobachtet (vgl. Hughes/Daabol/Fino und andere 1998; Hughes/Fino/Melyn 1999).

Es ist zu vermuten, dass die nachgewiesenen Effekte nicht ausschließlich auf Mozart oder diese spezielle Sonate zurückgeführt werden können, sondern dass bestimmte musikalische Merkmale, wie zum Beispiel eine großgliedrige Periodizität (vgl. Hughes/Fino 2000; Jenkins 2001) oder die Balance zwischen symmetrischen und asymmetrischen formalen Strukturen, die für Mozart so charakteristisch sind, für diese Effekte mitverantwortlich sind. Daher wurde ein entsprechender Effekt auch bei anderer Musik mit ähnlichen Eigenschaften beobachtet (vgl. Rideout/Dougherty/Wernert 1998) und stellte sich ebenfalls ein, wenn die Musik als gleich angenehm empfunden wurde (Präferenz-Hypothese; vgl. Nantais/Schellenberg 1999). Dies könnte bedeuten, dass der Mozart-Effekt nur ein Artefakt darstellt, das durch den Erregungsfaktor der jeweiligen Musik hervorgerufen wird (*arousal*-Hypothese) und so-

mit gar nicht Mozart-spezifisch ist (vgl. Thompson/Schellenberg/Husain 2001). In diese Richtung weist auch eine neuere Untersuchung (vgl. Rauscher/Bowers/Dettlaff und andere 2002), die in einem Rattenexperiment die Hypothese bestätigt fand, dass der Erregungsfaktor – gleichgültig, ob er von Musik oder einer Bewegungsstimulation ausgeht (*auditory versus motor enrichment condition*) – wesentlichen Einfluss auf das Erscheinen des Effektes hat.

Bis zum Jahr 2000 wurden insgesamt 67 Studien zum Mozart-Effekt im engeren Sinn einer umfassenden Metaanalyse unterzogen (vgl. Winner/Hetland 2000), die einen schwachen, aber durchgängigen Effekt ergab, der sich aber nur auf die ›mental rotation‹ bezieht und nicht die Schlussfolgerung erlaubt, dass das Hören klassischer Musik zur allgemeinen Erhöhung der Intelligenz oder zur Verbesserung der kognitiven Leistungen beitrage (vgl. Hetland 2000). Damit scheinen auf der Grundlage des Mozart-Effekts allgemeine kognitive Transfer-Effekte eher ausgeschlossen zu sein.

Gerade darin wollte man aber die erhoffte und viel beschworene Wirkung der Musik erkennen, was schnell publizistisch aufgegriffen und kommerziell mit einer Fülle von Büchern, CDs und Seminaren und reißerischen Titeln wie *Twinkle Twinkle Little Neuron – Mozart Listened To Mozart* vermarktet wurde (www.mozarteffect.com). Aber auch Pädagogen und Eltern sind der Verheißung kognitiver Effekte erlegen und haben immer wieder die intelligenzfördernde Wirkung der Musik als bildungspolitisches Argument benutzt. Angesichts der völlig uneinheitlichen Befunde zur Einflussnahme der Musik auf den Intelligenzquotienten werden immer häufiger Wirkungen der Musik auf die Persönlichkeitsentwicklung ins Feld geführt. Tatsächlich ergab eine Langzeitstudie mit 9- bis 11-jährigen Klavierschülern, dass diese sich von einer Kontrollgruppe nicht in ihren kognitiven Leistungen, allenfalls im Grad ihrer Selbsteinschätzung und ihres Selbstbewusstseins unterscheiden (vgl. Costa-Giomi 2004). Dem steht ein Befund der Bastian-Studie entgegen, der diesbezüglich feststellt, dass »das Selbstkonzept der Schüler eindeutig unabhängig [ist] von der Tatsache, ob Kinder eine ›erweiterte Musikerziehung‹ erleben oder nicht.« (Bastian 2000, S. 453). Hinsichtlich des Einflusses praktischen Musizierens auf das soziale Verhal-

ten hat eine neue Studie ergeben, dass bei Kindern, die in Musik beziehungsweise im Theaterspielen unterwiesen wurden, das soziale Verhalten gerade in der Theatergruppe stärker ausgeprägt war (vgl. Schellenberg 2004).

Bei einer umfangreichen Studie zur Auswirkung von Musik zur Suchtprävention wurden zahlreiche Persönlichkeitsmerkmale und soziale Umweltbedingungen extrahiert und untersucht, die als persönlichkeitsstabilisierend gelten und die Risiken verringern, drogenabhängig zu werden (vgl. Vanecek 2003). Musiker wurden hinsichtlich dieser Faktoren mit Bildenden Künstlern, Sportlern, Balletttänzern und Suchtkranken verglichen, und es zeigte sich, dass es im wesentlichen die stabilisierenden sozialen Bindungen und ein positives leistungsorientiertes Selbstkonzept sind, die deutlich bei Musikern, aber auch bei Sportlern und Künstlern ausgeprägt sind. Diese Studie macht erstmals mit aller Klarheit deutlich, dass es nicht allein Musik ist, die positive Effekte erzeugt, sondern dass Musik die gleichen Effekte haben kann wie andere kulturelle Betätigungen, wenn das soziale Umfeld und die psychischen Persönlichkeitsmerkmale dies unterstützen.

II. Bildungspolitische Alternativen

In einer Zeit, in der das Fach Musik in der allgemein bildenden Schule in seinem Bestand gefährdet ist und Musikpädagogen so unter einen stärkeren Rechtfertigungsdruck geraten, muss die Möglichkeit von Transfer-Effekten verlockend erscheinen, wenn sich auf der Grundlage wissenschaftlicher Forschung ein unmittelbarer Nutzen des Umganges mit Musik nachweisen ließe. Und wenn dieser Nutzen noch durch die Gehirnforschung bestätigt würde, wäre Musik im Rahmen der modernen Neurodidaktik neurowissenschaftlich geadelt. Aber so einfach ist es nicht, wie die oben zusammengestellten Forschungsergebnisse erkennen lassen.

Zunächst muss man deutlich machen, was gesichertes Wissen und was Wunschdenken ist (vgl. Gruhn 2003a). Zum anderen ist zu bedenken, ob die Stellung des Faches Musik dem musikalischen Lernen und der Einübung in musikalische Kultur oder einem außermusikalischen

Zweck – zum Beispiel der Intelligenzsteigerung oder dem Sozialverhalten – dienen soll. Man sollte also mögliche Wirkungen – seien sie positiv wie im Fall der erhofften kognitiven Nebeneffekte oder negativ wie im Fall der Manipulation durch Musik in der Werbung oder zur ideologischen Beeinflussung – klar von den Inhalten musikalischen Lernens abgrenzen. Schule hat es mit Bildung, Musikerziehung also mit musikalischer Bildung zu tun, und diese erstreben wir nicht wegen der davon zu erwartenden Nebenwirkungen. Musik ist – wie schon Thomas Mann wusste, als er Settembrini in seinem *Zauberberg* das zweideutige Wesen der Musik beklagen lässt (vgl. Mann 1926, S. 193) – in ihren Wirkungen durchaus ambivalent, das heißt sie kann zum Guten wie zum Bösen gebraucht und damit funktionalisiert werden. Bildung hat es aber nicht mit Funktionalisierung, sondern mit Erkennen und Problemlösen zu tun; ihre Sache ist Aufklärung, nicht Verklärung oder Vernebelung. Es scheint daher nicht unproblematisch, im pädagogischen Feld mit den kognitiven Transfer-Effekten zu jonglieren, weil dadurch der Eigenwert der Kunst, die immanente Bedeutung von Musik aufgegeben oder zumindest durchlöchert würde.

Nun ließe sich dagegen halten, dass man aus pragmatischen Gründen die positiven Effekte auf die Entwicklung des Geistes und der Gefühle ruhig hervorheben könne, weil es der kulturellen Bildung diene – und wer wolle dem widersprechen! Pragmatische bildungspolitische Argumentation mag eine Sache sein, die man vertreten kann; purem pragmatischen Opportunismus steht aber wissenschaftliches Ethos gegenüber, dass man nur das vertreten dürfe, was als gesichertes Wissen gelten und sich nach objektiven Wissenschaftskriterien nachweisen lässt. Und hier müssen wir eingestehen, dass sich ein eindeutiger, genereller Effekt von Musik auf kognitive Leistungen anhand der vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnisse nicht als durchgängiger Effekt nachweisen lässt, was auch von den Forschern der Mozart-Studie nie behauptet worden ist. Dennoch tauchen immer wieder Schlagzeilen wie *Kluge Kinder hören Mozart* in den internationalen Journalen auf, was eine unmittelbare Verbindung zwischen ›kluge Kinder‹ und ›Mozart hören‹ suggeriert (*Politiken* vom 25.8.2004). Aber die Verhältnisse sind viel komplexer und differenzierter, und wissenschaftliches Ethos verpflichtet uns, diese Kom-

plexität anzuerkennen, sie darzustellen und in den bildungspolitischen Diskurs einzubringen. Denn natürlich hat Musik Wirkungen, immense Wirkungen, wie wir aus der ganzen Kulturgeschichte wissen (vgl. Gruhn 2003b), aber diese Wirkungen stellen keine Alternative zum Musiklernen im Bildungsauftrag der Schule dar. Hier erscheint Howard Gardners Konzept der multiplen Intelligenzen pädagogisch weiterführender zu sein (vgl. Gardner 1991 und 2002). Er geht darin von neun nach zuvor definierten Kriterien voneinander abgrenzbaren Intelligenzen aus, die zwar isolierbar sind, aber miteinander interagieren und vielfältige Überschneidungen aufweisen. Die unterschiedliche Ausprägung der einzelnen Intelligenzen macht das individuelle Intelligenzprofil des Einzelnen aus. Damit entwirft Gardner ein neues Paradigma, das von generalisierbaren Transfer-Effekten abrückt und die Aufmerksamkeit stärker auf die Ausbildung von differenzierten Intelligenzprofilen und ihre Interaktionsmöglichkeiten richtet.

III. Neurobiologische Grundlagen oder Was wissen wir eigentlich?

Bei dem, was wir kognitive Transfer-Effekte nennen, muss man von unterschiedlichen Graden des Transfers ausgehen, je nachdem, ob er ähnliche Bereiche und Domänen betrifft, zum Beispiel die Verbesserung der Wahrnehmung der prosodischen Information in der Sprache durch musikalisches Training (vgl. Thompson/Schellenberg/Husain 2004), oder sich auch auf entfernte Bereiche erstreckt, zum Beispiel die Verbesserung mathematischer Leistungen (vgl. Vaughn 2000). Susan Barnett und Stephen Ceci (2002) haben daher eine Unterscheidung von ›nahen‹ (*near*) und ›entfernten‹ (*far*) Transfer-Effekten eingeführt; man könnte auch von ›internen‹ und ›externen‹ Effekten sprechen. Intern wirken Trainingseffekte, die sich in der gleichen Domäne ereignen: melodisches Training kann auch auf die melodische Kontur der Sprache (Prosodie) übertragen werden; demgegenüber wäre bei externen Transfer-Effekten durch das Training einer Domäne eine Übertragung auf eine ganz andere Domäne verbunden, zum Beispiel das logische Denken, das Wortgedächtnis, den Intelligenzquotienten.

Es scheint sich aber immer mehr herauszustellen, dass nur nahe, interne Effekte möglich sind, das heißt, dass Trainingseffekte in einem Bereich immer nur zu Verbesserungen in demselben Bereich führen, weil immer nur die Areale aktiviert werden, die bei den entsprechenden musikalischen Tätigkeiten erregt werden. So bewirkt das Training der Finger der linken Hand von Geigern eine Vergrößerung der Repräsentationsareale im motorischen Kortex nur für diese, nicht aber für die andere Hand. Neurobiologisch führen Übung und Gebrauch zu strukturellen und funktionalen Veränderungen in der neuronalen Struktur des Gehirnes. ›Ferne‹ Transfer-Effekte müssten aber dazu führen, dass wie auch immer geartete Veränderungen der neuronalen Verschaltung oder Verarbeitung sich auch durch Tätigkeiten in einer anderen Domäne hervorrufen lassen. Doch bisher haben sich keine musikfremden Fernaktivierungen nachweisen lassen. Allenfalls könnten Untersuchungen, die erkennen lassen, dass schon das Anhören einer Mozart-Sonate im Vergleich zu anderer Musik zu einer Verstärkung der Kohärenzen insbesondere im Alpha-Band führt (vgl. Jausovec/Habe 2003), in diese Richtung weisen. Doch genau genommen betrifft dies nur den Einfluss bestimmter Musik auf den Grad der Erregung (*arousal*), stellt also die Stimulation eines bestimmten Erregungspotenzials dar, was noch nichts mit einem Transfer-Effekt zu tun hat.

Im Sinne einer Fernaktivierung könnte man gegebenenfalls auch die erste Mozart-Studie von Frances Rauscher und Gordon Shaw verstehen: Hier wurde eine neuronale Wirkung des Musikhörens auf die Feuerrate der Nervenverbindungen erkennbar, die für die räumliche Vorstellung zuständig sind. Es wurde also tatsächlich ein Effekt in einer externen Domäne erzielt, der allerdings nur eine kurzfristige neuronale Stimulation dieser Reizleitung betraf. Dabei gilt ganz allgemein, dass die Musikverarbeitung, insbesondere das Musizieren in hohem Maße multimodal verläuft, sodass viele verschiedene Hirnareale intern optimiert werden, sodass man durchaus annehmen kann, dass sie auch für andere Tätigkeiten genutzt werden können. Dies wird auch durch neuere Untersuchungen bestätigt, die zeigen, dass Musik die Zusammenarbeit beider Hemisphären in dem Sinne optimiert, dass sie die Synchronizität in den neuronalen Netzwerken verbessert (vgl. Thaut 2005). Transfer-Effekte

sind auch dort möglich, wo neuronale Aktivierungen auf dieselben Hirnareale zurückzuführen sind, die sich zum Beispiel in einer höheren Negativität der ereigniskorrelierten Potenziale (ERP) bei der Musik- wie Sprachverarbeitung zeigen. Insofern könnte musikalisches Training einen Einfluss auf die strukturelle Sprachverarbeitung haben (vgl. Jentschke 2005).

Versteht man unter Transfer-Effekten solche Wirkungen, die sich als erwünschte oder beiläufige Nebeneffekte in nicht-musikalischen kognitiven Bereichen relativ dauerhaft einstellen und nicht nur eine vorübergehende Erregung hervorrufen, dann muss man einräumen, dass man auf der Grundlage der gegenwärtigen Forschungsergebnisse trotz der großen Fülle an wissenschaftlichen Arbeiten noch nicht von generellen, robusten kognitiven Transfer-Effekten der Musik sprechen kann. Vielmehr wäre es geboten, Fakten und Mythen, Wunsch und Wirklichkeit deutlich auseinander zu halten. Denn schon Ludwig Wittgenstein beendete seinen *Tractatus logico-philosophicus* (1921) mit dem Satz: »Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen.« (Wittgenstein 1964, S. 115)

IV. Quellenverzeichnis

Literatur

- Barnett, Susan M./Ceci, Stephen J.: *When And Where Do We Apply What We Learn? A Taxonomy For Transfer*. In: *Psychological Bulletin* 128 (2002), S. 612–637
- Bastian, Hans Günther: *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz 2000
- Bodner, Mark/Muftuler, L. Tugan/Nalcioglu, Orhan/Shaw, Gordon L.: *FMRI Study Relevant To The Mozart Effect: Brain Areas Involved In Spatial-Temporal Reasoning*. In: *Neurological Research* 23 (2001), S. 683–690
- Chabris, Christopher F.: *Prelude Or Requiem For The »Mozart Effect«?* In: *Nature* 400 (1999), S. 826 f.
- Costa-Giomi, Eugenia: *Effects Of Three Years Of Piano Instruction On children's Academic Achievement, School Performance And Self-esteem*. In: *Psychology Of Music* 32 (2004), H. 2, S. 139–152
- Gardner, Howard: *Abschied vom IQ. Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart 1991 (Originaltitel: *Frames Of Mind. The Theory Of Multiple Intelligences*. London 1984)
- Gardner, Howard: *Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes*. Stuttgart 2002 (Originaltitel: *Intelligence reframed. Multiple Intelligences For The 21st Century*. New York 1999)
- Gruhn, Wilfried: *Gibt es kognitive Transfereffekte der Musik? Wunsch und Wirklichkeit*. In: *Musik und Medizin: zwei Künste im Dialog*. Hg. von Annette Landau und Peter Stulz. Zürich 2003, S. 61–70 [zit. als Gruhn 2003a]
- Gruhn, Wilfried: *Kinder brauchen Musik. Musikalität bei kleinen Kindern entfalten und fördern*. Weinheim 2003 [zit. als Gruhn 2003b]
- Hetland, Lois: *Listening To Mozart Enhances Spatial-temporal Reasoning: Evidence For The »Mozart-effect«*. In: *The Journal Of Aesthetic Education* 34 (2000), H. 3/4, S. 105–148

- Hughes, John R./Daaboul, Yaman/Fino, John J./Shaw, Gordon L.: *The »Mozart Effect« On Epileptiform Activity*. In: *Clinical Electroencephalography* 29 (1998), S. 109–119
- Hughes, John R./Fino, John J.: *The Mozart Effect: Distinctive Aspects Of The Music – A Clue To Brain Coding?* In: *Clinical Electroencephalography* 31 (2000), S. 94–103
- Hughes, John R./Fino, John J./Melyn, Michelle A.: *Is There A Chronic Change Of The »Mozart Effect« On Epileptiform Activity*. In: *Clinical Electroencephalography* 30 (1999), S. 44 f.
- Jausovec, Norbert/Habe, Katarina: *The »Mozart Effect«: An Electroencephalographic Analysis Employing The Methods Of Induced Event-related Desynchronization/Synchronization And Event-related Coherence*. In: *Brain Topography* 16 (2003), H. 2, S. 73–84
- Jenkins, John S.: *The Mozart Effect*. In: *Journal Of The Royal Society Of Medicine* 94 (2001), S. 170–172
- Jentschke, Sebastian: *Influences Of Musical Training On Neurophysiological Correlates Of Music On Music And Speech Perception In Children*. Vortrag auf der Tagung *Neurosciences And Music II*. Leipzig 2005
- Johnson, Julene K./Cotman, Carl W./Tasaki, Cora S./Shaw, Gordon L.: *Enhancement Of Spatial-temporal Reasoning After Mozart Listening Condition In Alzheimer's Disease*. In: *Neurological Research* 20 (1998), S. 666–672
- Mann, Thomas: *Der Zauberberg*. Berlin 1926
- McCutcheon, Lynn E.: *Another Failure To Generalize The Mozart Effect: An Artifact Of Preference*. In: *Psychological Report* 87 (2000), S. 325–330
- Nantais, Kristin M./Schellenberg, E. Glenn: *The Mozart Effect: An Artifact Of Preference*. In: *Psychological Science* 10 (1999), S. 370–373
- Rauscher, Frances H./Bowers, Marcia K./Dettlaff, Dawn M./Scott, Sarah E.: *Effects Of Environmental, Social, And Auditory Enrichment On Maze Learning In Rats: Implications For Arousal*. Paper presented at the Cognitive Neuroscience Society. San Francisco 2002
- Rauscher, Frances H./Shaw, Gordon L.: *Key Components Of The Mozart Effect*. In: *Perceptual And Motor Skills* 86 (1998), S. 835–841

- Rauscher, Frances H./Shaw, Gordon L./Ky, Katherine N.: *Music And Spatial Task Performance*. In: *Nature* 365 (1993), S. 611
- Rauscher, Frances H./Shaw, Gordon L./Ky, Katherine N.: *Listening To Mozart Enhances Spatial-temporal Reasoning: Towards A Neurophysiological Basis*. In: *Neuroscience Letters* 185 (1995), S. 44–47
- Rideout, Bruce E./Dougherty, Shannon/Wernert, Lisa: *Effect Of Music On Spatial Performance: A Test Of Generality*. In: *Perceptual And Motor Skills* 86 (1998), S. 512–514
- Rideout, Bruce E./Laubach, C. M.: *EEG Correlates Of Enhanced Spatial Performance Following Exposure To Music*. In: *Perceptual And Motor Skills* 82 (1996), S. 427–432
- Rideout, Bruce E./Taylor, J.: *Enhanced Spatial Performance Following 10 Minutes Exposure To Music: A Replication*. In: *Perceptual And Motor Skills* 85 (1997), S. 112–114
- Sarntheim, Johannes/Stein, Astrid von/Rappelsberger, Andrea: *Persistent Patterns Of Brain Activity: An EEG Coherence Study Of The Positive Effect Of Music On Spatial-temporal Reasoning*. In: *Neurological Research* 19 (1997), S. 107–116
- Schellenberg, E. Glenn: *Music And Nonmusical Abilities*. In: *Annals Of The New York Academy Of Sciences*. Bd. 930. New York 2001, S. 355–371
- Schellenberg, E. Glenn: *Music Lessons Enhance IQ*. In: *Psychological Science* 15 (2004), H. 8, S. 511–514
- Steele, Kenneth M./Bass, Karen E./Crook, Melissa D.: *The Mystery Of The Mozart Effect: Failure To Replicate*. In: *Psychological Science* 10 (1999), S. 366–369
- Thaut, Michael M.: *Temporal Entrainment Of Cognitive Functions In Music*. Vortrag auf der Tagung *Neurosciences And Music II*. Leipzig 2005
- Thompson, William Forde/Schellenberg, E. Glenn/Husain, Gabriela: *Arousal, Mood, And The Mozart Effect*. In: *Psychological Science* 12 (2001), S. 248–251
- Thompson, William Forde/Schellenberg, E. Glenn/Husain, Gabriela: *Perceiving Prosody In Speech: Do Music Lessons Help?* In: *Emotion* 4 (2004), S. 46–64
- Vanecek, Erich: *Musik als Suchtprävention. Auswirkungen vermehrter musikalischer Aktivitäten auf Persönlichkeit und Lebenskompetenz bei Kindern und Jugendlichen*. Wien 2003

Vaughn, Kathryn: *Music And Mathematics: Modest Support For The Oft-claimed Relationship*. In: *The Journal Of Aesthetic Education* 34 (2000), H. 3/4, S. 149–166

Winner, Ellen/Hetland, Lois: *The Arts And Academic Achievement: What The Evidence Shows* (= *The Journal Of Aesthetic Education* 34 (2000), H. 3/4)

Wittgenstein, Ludwig: *Tractatus logico-philosophicus*. Frankfurt am Main 1964 (Erstdruck: *Logisch-philosophische Abhandlung*. Leipzig 1921)

Heiner Gembris

Vom Nutzen musikalischer Fähigkeiten für die menschliche Entwicklung

Vor zehn Jahren veröffentlichte Klaus-Ernst Behne in der Zeitschrift *Musikforum* ein auf der Fachtagung *Musikalische Bildung – Grundlagen, Aufgaben, Perspektiven* der Arbeitsgemeinschaft Musikerziehung und Musikpflege im Deutschen Musikerat gehaltenes Referat mit dem Titel *Vom Nutzen der Musik* (Behne 1995). Inhaltlich geht es in drei Abschnitten um den evolutionären Nutzen von Musik, um außermusikalische Transfereffekte von Musik und um die Benutzung von Musik im Alltag beispielsweise als Mittel zu Problembewältigung. Hintergrund dieses Referates war die von Sparzwängen im kulturellen Bereich geprägte wirtschaftlich-bildungspolitische Situation, die Kunst, Kultur und Wissenschaft in einen Legitimationszwang versetzt, der sie nötigt, ihre Existenz und Subventionierung durch öffentliche Mittel zu begründen. Schon damals war die Situation nicht gut:

»Die Zeiten sind schlecht: allerorten geht es Wissenschaft, Kunst und Kultur an den Kragen, überall wird gekürzt und geklagt, werden Zuschüsse für die musikalische Laienbildung ebenso gestrichen wie Promotionsstipendien, ringen Musikschulen um Finanzierungskonzepte für die Zukunft, werden die Hochschulen mit der Forderung nach lean production konfrontiert.« (ebd., S. 27)

Heute ist die Situation nicht besser geworden, im Gegenteil: Noch mehr Orchester und Theater sind aufgelöst beziehungsweise fusioniert worden, noch mehr Subventionen nicht nur in (musik-)kulturellen Bereichen gestrichen worden (vgl. Mertens 2002). Das hat den Druck auf Musikpädagogen, Musiker, Verbände, Musikfunktionäre und Lobbyisten zu Legitimation, Begründung und Förderungswürdigkeit ihres Tuns stark erhöht. Entsprechend intensiver ist die Suche nach wissenschaftlichen Begründungen für die Nützlichkeit der Musik geworden und nach Argumenten, mit denen die Öffentlichkeit vom Nutzen der Subventionierung von Musik und musikalischer Bildung überzeugt werden kann.

Mit Slogans wie »Musik macht klug« oder »Intelligent mit Musik« et cetera wurden nicht nur in der musikpädagogischen Diskussion, sondern auch in den Massenmedien wissenschaftlicher Budenzauber entfacht und die Transfereffekte von Musik zu bildungspolitischen Heilsbringern hochstilisiert. Völlig zu Recht hat Behne (1995) bereits in seinem oben genannten Aufsatz weniger Euphorie und mehr Nüchternheit angemahnt, weil die Datenbasis einschlägiger Untersuchungen meist dünn ist und die Methodik nicht selten unter gravierenden Mängeln leidet (s. dazu auch Gembris/Kraemer/Maas 2003, Gembris 2004).

Den Nutzen der Musik thematisiert auch der vorliegende Aufsatz, ohne dass damit vorrangig die Absicht verfolgt wird, Musik bildungspolitisch oder sonst wie über ihren potenziellen Nutzen zu legitimieren. Vielmehr möchte ich an den oben genannten Aufsatz von Behne anknüpfen und evolutionstheoretische Aspekte und die Bedeutung von Musik in der Ontogenese des Menschen weiter ausführen. Gerade zu den evolutionstheoretischen Aspekten der Musik hat die ›Biomusicology‹ (s. u.) in jüngerer Zeit interessante Beiträge geliefert. Zunächst jedoch wollen wir einen Blick auf einen profanen Aspekt werfen, um den sich vieles dreht, nämlich das Geld.

I. Wirtschaftliche Fakten

Eine einfache Methode, die Bedeutung einer Sache abzuschätzen, besteht darin, zu untersuchen, wie viel Zeit, Geld und andere Ressourcen die Menschen dieser Sache widmen. Diese Methode lässt sich auch auf Musik anwenden.

Der Umsatz der deutschen Fonoindustrie lag im Jahre 2003 trotz wirtschaftlicher Flaute bei 1,648 Milliarden Euro. Es wurden 183,2 Millionen Tonträger verkauft. Im selben Jahr wurden von 7,3 Millionen Downloadern 602 Millionen Songs illegal aus dem Internet herunter geladen, Tendenz steigend (vgl. *Pressemitteilung der deutschen Phonowirtschaft* vom 30.3.2004). Weltweit hat der Musikmarkt einen Umfang von 32 Milliarden US-Dollar oder 28,7 Milliarden Euro (vgl. *Heise Online* 2004). Allein in Europa leben 600.000 Menschen direkt oder indirekt von der Musikwirtschaft (vgl. Söndermann 2002). Aber auch die, die

nicht von der Musik leben, betätigen sich musikalisch: So gab es im Jahre 2002 in Deutschland 61.000 Chöre mit 3,2 Millionen Mitgliedern; zählt man diejenigen dazu, die sich in ihrer Freizeit auf einem Instrument betätigen, kommt man auf die stattliche Zahl von fast sieben Millionen (6.984.000) Menschen, die in verschiedenen Ensembles vom Kirchenchor bis zur Popgruppe musizierend tätig sind (vgl. Allen 2002, Rohlf 2002). Kaum zu zählen ist die Zahl derer, die, ob jung oder alt, täglich stundenlang Musik hören: ob im Auto, Konzert oder Supermarkt. Es gehört durch die medial vermittelte Musik zur Regel, fast immer und überall Musik zu hören; keine zu hören, bildet eher die Ausnahme. In den USA ist die Musikindustrie größer als die pharmazeutische Industrie (vgl. Huron 2001, S. 51). Wie David Huron (2001, S. 51) etwas flapsig feststellt, ist Musik vielleicht nicht wichtiger als Sex; vermutlich ist sie jedoch teurer, mit Sicherheit zeitaufwändiger.

Die Basis und Geschäftsgrundlage dieser Menge an Musikhören, Musikmachen, Musikkaufen und -verkaufen ist die menschliche Musikalität, die sich auch in dem Bedürfnis ausdrückt, Musik zu hören und zu machen. Was aber steckt hinter Musik und Musikalität, welchen Nutzen haben sie für den Menschen und seine Entwicklung? Diese Frage wird im Folgenden unter zwei Gesichtspunkten beleuchtet: Zunächst geht es um die evolutionäre Bedeutung von Musik, also um die Frage, warum sich Musikalität und Musik überhaupt entwickelt haben beziehungsweise welchen Nutzen die Musik für die Entwicklung der Menschheit möglicherweise hat oder hatte. Der zweite Aspekt ist die individuelle Bedeutung, die Musik allgemein für die Entwicklung des einzelnen Menschen haben kann.

II. Spekulative Diskurse über den evolutionären Nutzen der Musik

Wer die Frage stellt, welche Bedeutung, welchen Nutzen Musik innerhalb der Entwicklung der Gattung Mensch gehabt hat oder hat, findet in Schlagertexten schnell eine bündige Antwort: »Man müßte Klavierspielen können! Wer Klavier spielt, hat Glück bei den Frau'n!«, textete Hans Fritz Beckmann im Refrain eines populären Schlagers (aus dem

Film *Immer nur du*, D 1941), dessen eingängige Musik der Komponist Friedrich Schröder schrieb. Der Schlagertext bringt populär auf den Punkt, was wissenschaftlich Charles Darwins Evolutionstheorie über Ursprung und Funktion der Musik behauptet.

Carl Stumpf, einer der Väter der Musikwissenschaft, erörtert in seinem Buch über *Die Anfänge der Musik* (1911) verschiedene Theorien über den Ursprung der Musik. Er beschreibt Darwins Theorie folgendermaßen:

»Für die Darwinsche Lehre, wonach alle Vervollkommnung im wesentlichen aus der natürlichen Auslese oder dem Überleben des besser Angepassten begriffen werden muss, bildet die Tonkunst zunächst eine seltsame Anomalie. Sancta Cäcilia blickt zum Himmel – was hilft sie uns im Kampf ums Dasein? Ihre Nachfolger verdienen ja zuweilen reichlich Geld und helfen sich mit wohlausgebildetem Klaviersmuskel vorwärts, aber für die Mehrzahl der Menschen hängt das undefinierbare gegenstandslose Luftgebilde, das wir Musik nennen, mit den realen Nützlichkeiten und Bedürfnissen des Alltagslebens nicht zusammen.« (Stumpf 1911, S. 8)

Stumpf schreibt weiter:

»Dennoch wusste Darwin Rat. Seine Lösung kann man in die Worte fassen: ›Im Anfang war die Liebe.‹ Freilich nicht die himmlische, sondern die irdische, die Geschlechtsliebe. Die Männchen bestrebten sich, den Weibchen zu gefallen, und die Weibchen wählten die aus, die die größten Vorzüge aufwiesen. Wie die schönsten an Gestalt und Farbe, so wurden auch die besten Sänger oder Brüller von alters her vorgezogen. Bei den Tieren finden wir darum vorzugsweise das männliche Geschlecht farbenprächtiger und sangeslustig. Primitive Künstler waren zunächst nur die Männchen, aber die Weibchen brachten den kritischen Geschmack hinzu. Bei den Menschen singen und spielen heutzutage beide Geschlechter, das weibliche fast mehr als das männliche; aber produktiver sind in der Musik unstreitig immer noch die Männer, und: ›Süße Liebe denkt in Tönen‹ – das gilt heute wie in alter Zeit.« (ebd., S. 8 f.)

Der ironische Tonfall zeigt bereits an, dass Stumpf von dieser Theorie nicht sonderlich viel hält, denn er selbst leitet die Entstehung der Musik, wie übrigens auch die der Sprache, aus dem Bedürfnis nach Zeichengebung, nach Kommunikation durch das Geben von Signalen her.

Nach heutigem Wissen ist die Theorie von Darwin, dass Musik von evolutionärem Nutzen bei der Partnerwahl ist, nicht ganz so lächerlich, wie Stumpf sie dargestellt hat. Das Interesse an der Frage nach den Ursprüngen der Musik erlebt heute allgemein eine Renaissance (vgl. Brown/Merker/Wallin 2001) und kann inzwischen auf eine ganz andere Datenbasis und Erkenntnislage zurückgreifen, als es Darwin möglich war. Nils Wallin prägte 1991 den Begriff *Biomusicology*, einer Forschungsrichtung, die es sich mit ihren drei Forschungszweigen der ›Evolutionary Musicology‹, ›Neuromusicology‹ und ›Comperative Musicology‹ zur Aufgabe gemacht hat, den Ursprüngen der Musik und ihrer Funktion für den Menschen nachzugehen. In diesem Zusammenhang spielt auch die Darwinsche Balz-Theorie vom evolutionären Nutzen der Musik bei der Partnerwahl eine wichtige Rolle.

Als gesichert gilt, dass es in vielen Spezies die Männchen sind, die durch ausgeprägten Gesang glänzen (vgl. Slater 2001). Dieser Sachverhalt kann zugleich als Schlüssel für die Funktion des Gesanges dienen: Einerseits dient der Gesang der Singvögel dazu, Weibchen anzulocken, andererseits hat er die Funktion, männliche Rivalen aus dem Territorium des Singvogels zu vertreiben. Mit Beginn der Brutsaison gibt es oft heftige Revierkämpfe, und Reviernachbarn führen regelrechte Duelle mit ihren Liedern aus. Ein Amselmännchen, das nicht singen kann, leidet unter mehr Eindringlingen in sein Revier als solche, die singen können. Bereits Untersuchungen aus den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts zeigen, dass dann, wenn eine männliche Meise aus ihrem Territorium entfernt und der Gesang ihrer Spezies statt dessen aus einem dort aufgestellten Lautsprecher abgespielt wird, ihr Territorium weniger schnell von anderen Artgenossen vereinnahmt wird (vgl. Krebs 1977, zit. nach ebd., S. 51).

Was könnte die Funktion der Gesänge dabei sein, Weibchen anzulocken? Peter J. B. Slater (2001) führt dazu Folgendes aus: Wenn männliche Vogelmännchen sich gepaart haben, hören sie schlagartig auf zu singen. Andererseits beginnen sie wieder mit enormen Gesangsaktivitäten, wenn sie, aus welchen Gründen auch immer, ihre Partnerin verloren haben. Die Gesänge locken nicht nur die Weibchen an, sondern verstärken das Nestbauverhalten und das Wachstum der Eier in den Eierstöcken.

Andere Forschungen konnten feststellen, dass Starenmännchen umso bessere Chancen bei Starenweibchen haben, je abwechslungsreicher sie trillern, pfeifen und singen. Männchen mit einem reichhaltigen Repertoire an Gesängen finden schneller ein Weibchen als Artgenossen, die weniger Gesänge beherrschen. Erklärt wird dies damit, dass Männchen mit einem reichhaltigeren Repertoire auch zumeist kräftiger und besser genährt sind und mehr Erfahrung im Brutgeschäft besitzen als weniger sangesfreudige Artgenossen. Man nimmt an, dass der Prozess der geschlechtlichen Auslese der Hauptgrund dafür ist, dass diese Tiere ein großes Repertoire an verschiedenen Klängen und Gesängen haben (vgl. ebd., S. 51). Interessant ist in diesem Zusammenhang ein Merkmal, dass die Singvögel mit dem Menschen gemeinsam haben, nämlich die sehr schnelle Entwicklung ihrer stimmlichen Fähigkeiten, da bei beiden die Stimme eine entscheidende Rolle in der Kommunikation spielt. Sie entwickelt sich bei den Singvögeln doppelt so schnell wie bei anderen Vögeln, und dreimal so schnell wie bei Säugetieren (s. ebd.).

Sicherlich lassen sich solche Befunde über das Verhalten von Tieren nicht direkt auf den Menschen übertragen. Dennoch scheint die These, dass Musikalität und musikalische Fähigkeiten zur Attraktivität von potenziellen Partnern beitragen können, für manche Forscher auch in Bezug auf das menschliche Verhalten viel versprechend zu sein. Der Biologe Geoffrey Miller (2001) zieht folgende Parallelen zwischen tierischem und menschlichem Verhalten: Im Tierreich dienen Merkmale wie eine möglichst laute Stimme, Vielfältigkeit und Abwechslungsreichtum im Repertoire der Gesänge sowie lange Dauer der Gesänge als Indikatoren für Stärke, Gesundheit, Ausdauer, Körpergröße, Alter, Ernährungszustand et cetera. Letztlich dienen Qualität und Quantität lautlicher Äußerungen als Indikatoren für die Qualität der Gene.

Da für die Entwicklung des Menschen die Entwicklung des Gehirns von entscheidender Bedeutung war beziehungsweise ist, könnten, so Miller, verschiedene Indikatoren für gesunde und reichhaltige Gehirnfunktion eine Rolle bei der Partnerwahl spielen. Hierfür, aber auch als Indikator für die Fitness körperlicher Funktionen, könnte Musik beziehungsweise musikalisches Verhalten ein Indikator sein. Tanzen zum Beispiel kann Fitness zeigen, Koordinationsvermögen, Stärke und Ge-

sundheit. Da Nervosität die Feinsteuerung der Motorik stört und auch die Kontrolle über die Stimme, könne Singen als Ausdruck von Selbstvertrauen, Status und Extraversion gelten. Virtuosität auf einem Instrument demonstriert motorische Kontrolle, die Fähigkeit zum Erlernen automatisierter, komplexer Verhaltensweisen. Sie zeigt aber auch, dass die Zeit zum Üben vorhanden war, was umgekehrt wiederum bedeutet, dass keine zeitraubenden elterlichen Pflichten auszuüben sind und damit eine geschlechtliche Verfügbarkeit möglich ist. Melodische Kreativität zeigt die geistige Fähigkeit, verschiedene musikalische Stile zu beherrschen und die notwendige Intelligenz, musikalisch Neues zu erzeugen. All diese Parallelen und Hypothese sind, so gibt Miller (2001, S. 340) selbst zu, zwar spekulativ. Aber sie ließen sich empirisch testen, zum Beispiel indem man bevölkerungsstatistische Daten erhebt und Korrelationen zwischen bestimmten Merkmalen (zum Beispiel Bewegungskoordination) und ihren Indikatoren (Tanzen) berechnet oder Experimente anstellt, etwa dergestalt, zu prüfen, inwieweit sich eine hohe Ausprägung oder niedrige Ausprägung bestimmter Indikatorvariablen auf die sexuelle Attraktivität auswirkt.

Das ergänzende Gegenstück zu dieser Indikator-Theorie ist die ›aesthetic display theory‹ (vgl. ebd., S. 341 ff.). Sie besagt, kurzgefasst, dass das Zur-Schau-Stellen ästhetischer Vorlieben eine Rolle bei der Partnerwahl spielen kann, weil dann die Möglichkeit besteht, denjenigen Partner auszuwählen, der am besten mit den eigenen Vorlieben übereinstimmt. In diesem Zusammenhang ist eine eigene Studie interessant, in der ich untersucht habe, ob und in welchen Kontexten Musik oder musikalische Aktivitäten in Heiratsannoncen vorkommen (vgl. Gembris 1995, s. auch Reu 1995). Die Analysen ergaben, dass in einem knappen Viertel der Heiratsannoncen einer großen Wochenzeitung (*Die Zeit*) Musik erwähnt wird. Anscheinend können musikalische Fähigkeiten, die in den Annoncentexten oft mit Sensibilität, Kultur und anderen sozialen Werten assoziiert werden, durchaus zur Attraktivität von möglichen Ehepartnern beitragen, zumindest bei den gebildeten Leserschichten dieser Zeitung.

Die funktionale Bedeutung der Musik für die Partnerwahl versucht Miller (2001, S. 354) durch eine sehr eigenwillige Studie zu belegen: An-

hand entsprechender Lexika wählte er nach dem Zufallsprinzip über 1.800 Jazz-Alben, 1.500 Rock-Alben und mehr als 3.800 Stücke Klassischer Musik aus und analysierte sie nach Alter und Geschlecht ihrer Urheber. Es zeigte sich, dass Männer in allen Gattungen zehnmal mehr Musik produziert hatten als Frauen. Der Höhepunkt ihrer Produktivität lag um das dreißigste Lebensjahr. Insgesamt kommt er zu dem Schluss, dass die allgemeine musikalische Produktivität nach der Pubertät hochschießt, im jungen Erwachsenenalter während der intensivsten Partnersuche ihre Spitze erreicht und dann kontinuierlich mit dem Alter und der Übernahme elterlicher Pflichten absinkt. Dies stimmt, nebenbei bemerkt, jedoch nicht überein mit anderen Studien über die Entwicklung kompositorischer Kreativität, die den Höhepunkt kompositorischen Schaffens, je nach Gattung, zwischen circa vierzig und fünfundvierzig Jahren festgestellt haben (vgl. Lehmann 1953, Dennis 1966).

Natürlich sind die etwas naive Studie von Miller (2001) und die dahinter stehende so genannte courtship-Theorie nicht ohne Widerspruch geblieben. So vermutet Sandra Trehub (2001), dass in der ganz normalen Population von Nichtmusikern die Frauen wahrscheinlich melodischer und ausdrucksvoller singen als die Männer. Zudem gibt es keine Hinweise dafür, dass ein Geschlecht musikalischer als das andere ist. Frauen mögen zu beeindrucken sein, wenn Männer ihnen unter dem Balkon eine Serenade spielen. Im Unterschied zur Vogelwelt sind jedoch die Damen der Gattung *homo sapiens* in der Lage, ihrerseits den Männern eine Serenade aufzuspielen (s. Huron 2001, S. 47 f.)

Neben dieser ›courtship theory‹ oder ›mate selection‹-Theorie gibt es zumindest weitere sieben Theorien, die versuchen, die evolutionäre Bedeutung und damit auch den Ursprung der Musik zu erklären. Sie stellen folgende Aspekte in den Vordergrund (vgl. Huron 2001, S. 47):

- *Gruppenzusammenhang*: Musik ist ein wirksames Mittel sozialer Organisation. Die Musik kann als einigende Kraft dienen: Sie kann soziale Gemeinschaft schaffen und aufrechterhalten. Sie kann Emotionen von Individuen in einer größeren Gruppe synchronisieren, Gruppensolidarität und Altruismus fördern. Prähistorische Menschen oder Stämme konnten nur als Gruppe überleben. Musik ist ein Medium, um Gefühle der Einheit, gemeinsa-

me Ziele, Ideen, Gefühle und gemeinsamen Glauben zu vermitteln. Daher spielt Musik beispielsweise bei religiösen Riten als Mittel der Einigung und Ausdruck gemeinsamer Überzeugungen eine wichtige Rolle. In Kriegen wurde Musik als Mittel gebraucht, um Mut zu erzeugen, das Marschieren zu erleichtern oder den Hass auf den Feind anzustacheln.

- *Koordination bei der Gruppenarbeit:* Eine wichtige Funktion erfüllte Musik auch als ein Mittel der Koordination und Synchronisation bei gemeinsamen Arbeiten (Arbeitsmusiken).
- *Gefühlsausdruck und -bewältigung:* Musik ist ein Mittel, um Gefühle zu bewältigen. Emotionen sind ein wichtiger Bereich menschlichen Lebens und menschlicher Erfahrung, mit dem umzugehen oft nicht einfach ist. Musik kann dabei eine hilfreiche Rolle spielen. Beispielsweise kann Musik Emotionen ausdrücken; sie kann sie anderen Menschen vermitteln und auf diese Weise deren Anteilnahme oder Zuwendung erregen. Der Ausdruck von Emotionen wie Trauer, Wut, Freude, Frustration in der Musik ist auch eine Möglichkeit, Gefühle durch musikalische Aktivität und Erfahrung zu bewältigen. Daher könnte Musik als Mittel, Gefühle auszudrücken, zu kontrollieren und zu verfeinern, in Hinblick auf die Evolution Vorteile gehabt haben.
- *Förderung der Wahrnehmung:* Musikhören kann eine Art Übung für die akustische Wahrnehmung sein.
- *Förderung der Spracherwerbs:* Musikalität kann von Vorteil für den Erwerb und den Gebrauch von Sprache sein (vgl. Hodges 1989). Da Sprache ein wichtiges Element des menschlichen Überlebens ist, sind Fähigkeiten, die Spracherwerb oder Sprachgebrauch unterstützen, vorteilhaft fürs Überleben. Die Qualität der vorsprachlichen akustischen Differenzierungsfähigkeit in Tonhöhen, Rhythmen, Klangfarben et cetera wirkt sich auch auf das sprachliche Differenzierungsvermögen aus. Die Sprache kennt viele non-verbale Differenzierungsmöglichkeiten: Jede beliebige Äußerung kann in den unterschiedlichsten Schattierungen ausgesprochen werden, so dass sie die verschiedensten Bedeutungen bekommen

kann. Ein Kind ist besser in der Lage, die nicht-verbalen Botschaften der Sprache zu senden und zu erkennen, wenn es ein entsprechendes akustisch-musikalisches Differenzierungsvermögen hat. Nach Ansicht bedeutender Säuglingsforscher wie Daniel Stern stellt die Erfahrung der Darstellbarkeit eigener Affektzustände und der »Affektabstimmung« durch nonverbale Mittel »einen entscheidenden Schritt zur Anwendung von Symbolen« und zur Entwicklung der Sprache dar (Stern 1985, S. 230).

- *Förderung der motorischen Fertigkeiten:* Singen und andere musikalische Aktivitäten bieten eine Gelegenheit, motorische Fertigkeiten zu trainieren. Singen könnte zum Beispiel ein notwendiger Vorläufer für die Sprachentwicklung gewesen sein.
- *Konfliktreduktion:* Im Vergleich zur Sprache kann Musik interpersonale Konflikte reduzieren. Vorstellbar ist, dass verbale Auseinandersetzungen am Lagerfeuer zu Kämpfen führten, während das Singen am Lagerfeuer eine sicherere soziale Aktivität gewesen ist.
- *Sicherer Zeitvertreib:* Je effektiver die Menschen zum Beispiel bei der Jagd wurden, desto mehr freie Zeit hatten sie, die sie auf harmlose Weise mit Musik vertreiben konnten.
- *Generationsübergreifende Kommunikation:* Wie die Allgegenwärtigkeit von Volksballaden und Epen zeigt, ist Musik ein nützliches Medium, um Wissen zu speichern und über Generationen hinaus zu transportieren. Musik kann als soziales Gedächtnis fungieren. In vorschriftlichen Kulturen wurde die Stammesgeschichte in Liedern und Musik tradiert. Damit ist Musik ein Instrument zur Wahrung der Identität eines Volkes oder einer sozialen Gruppe. Dabei können nicht nur die Geschichte und andere Fakten durch musikalische Speicherung effektiv behalten werden, sondern auch die Gefühle, die mit diesen Fakten oder Ereignissen verbunden sind. Gedichte, Lieder und Tänze sind somit Träger kultureller Identität und kulturellen Erbes.

All diese Hypothesen über die evolutionäre Bedeutung der Musik sind mehr oder weniger Spekulation. Dennoch gibt es insbesondere für einen

evolutionär bedeutsamen Zusammenhang zwischen Musik und sozialem Bindungsverhalten eine deutliche Evidenz und empirische Belege. David Huron (2001) weist darauf hin, dass ein hohes Maß an Sozialität mit einem hohen Maß an Musikalität einhergehen kann, während umgekehrt eine wenig ausgeprägte Musikalität mit wenig ausgeprägtem Sozialverhalten verbunden ist. Als Beleg führt er das ›Williams-Syndrom‹ an, eine geistige Retardierung, die aber meist mit ausgeprägter Musikalität und positivem Sozialverhalten verbunden ist. Andererseits ist das gestörte Sozialverhalten beim Autismus des Aspergertyps oft mit wenig ausgeprägter Musikalität verknüpft. Als weiteres Indiz für die Bedeutung der sozialen Funktionen der Musik führt er die Tatsache an, dass nach den Untersuchungen von James J. Fuld (1995 zit. n. Huron 2001, S. 56) das erfolgreichste Musikstück der neueren Geschichte ein Musikstück ist, das ausschließlich in sozialen Situationen der Anwesenheit mehrerer Menschen vorgetragen wird, in unzählige Sprachen übersetzt ist und jeden Tag sicher millionenfach von Menschen aller Altersstufen und Klassen gesungen wird, nämlich das Lied *Happy Birthday*¹. Schließlich, und das sind sicher bemerkenswerte Befunde, konnte empirisch nachgewiesen werden, dass Musik den Hormonspiegel und darüber auch das Sozialverhalten beeinflussen kann. So haben Experimente von Hajime Fukui (2001) ergeben, dass Musikhören den Testosteronspiegel in der Weise beeinflussen kann, dass Testosteron bei männlichen Hörern reduziert und bei weiblichen erhöht wird. Fukui nimmt an, dass diese Beeinflussbarkeit des Testosteronspiegels durch Musik im Laufe der Evolution soziale Funktionen gehabt haben könnte, und zwar die Kontrolle aggressiven und sexuellen Verhaltens. Durch die Senkung des Hormonspiegels sinkt die Aggressivität der männlichen Hörer, während auf der anderen Seite sexuelles Verhalten bei den weiblichen unterdrückt wird.

Der Neuropsychiologe Walter Freeman (1995; zit. nach Huron 2001) fand heraus, dass Musik die Ausschüttung des Hormons Oxytocin bewirken kann. Dieses Hormon steht in Zusammenhang mit dem sozialen

¹ Mildred und Patti Hill komponierten das Lied 1893, überarbeitet wurde es in den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts.

Bindungsverhalten und tritt sowohl bei Tieren als auch beim Menschen in Situationen emotionaler Nähe und Bindung auf.

Bereits bei Säuglingen kann Musik einen Einfluss auf das Hormonsystem haben. Anhand von Speichelproben bei fünf bis sieben Monate alten Babys fanden Tali Shenfield, Sandra Trehub und Takayuki Nakata (2003) heraus, dass der Spiegel des Hormons Cortisol, das als Indikator für den Aktivierungsgrad diene, durch das mütterliche Singen beeinflusst werden kann. Bevor die Mütter zu singen anfangen, wurde der Cortisolspiegel der Kinder festgestellt. Nach zwanzig Minuten wurde er ein zweites Mal gemessen. Bei Säuglingen, die vor dem Singen einen relativ hohen Cortisolspiegel aufwiesen, war er nach dem Singen der Mutter niedriger, bei Kindern mit einem relativ niedrigen Anteil an Cortisol im Speichel war dieser nach dem Singen angestiegen. Das bedeutet, dass der Erregungsgrad der Säuglinge durch das mütterliche Singen moduliert und verändert werden kann, was sogar auf biochemischer Ebene nachweisbar ist (s. auch Trehub 2001).

Wie dieser Sachverhalt zeigt, spielt Musik bereits in sehr frühem Alter für die individuelle Entwicklung des einzelnen Menschen eine wichtige Rolle. Auf diesen ontogenetischen Aspekt möchte ich im folgenden Abschnitt eingehen.

III. Ontogenetische Bedeutung der Musik

Bevor der Mensch zur Welt kommt, hat er bereits akustische Erfahrungen. Etwa ab dem sechsten oder siebten Monat werden extrauterine akustische Reize vom Kind nachweislich wahrgenommen. Die Erfahrung von Klängen liegt entwicklungspsychologisch also vor anderen Sinneserfahrungen, die ein Mensch in seinem Leben macht. Vielleicht sind sie deshalb von besonderer Bedeutung.

Die wichtige Funktion grundlegender musikalischer Fähigkeiten für die menschliche Entwicklung wird besonders offenkundig, wenn man die nonverbale Kommunikation in der Mutter-Kind-Interaktion in den ersten beiden Lebensjahren betrachtet, bevor das Kind die Sprache erlernt. Die lautliche Kommunikation des Kindes mit seinen Bezugspersonen vollzieht sich durch den Gebrauch musikalischer Parameter wie

Tonhöhe, Dynamik, Tempo beziehungsweise Rhythmus und Klangfarbe. Je differenzierter das Kind diese Parameter selbst gestalten und bei seinen Bezugspersonen wahrnehmen kann, desto besser kann es seine Bedürfnisse und Gefühle ausdrücken, desto besser sind Ausdruck, Wahrnehmung und Kommunikation möglich, desto besser versteht es seine Umwelt. Denn über diese musikalischen Elemente werden elementare Dinge wie Liebe, Zuwendung und andere Gefühle ausgedrückt. Es sind elementare musikalische Mittel und Elemente, die zur Mitteilung von Liebe, Zuwendung und anderen Gefühlen dienen sowie zur Kommunikation von Bedürfnissen zwischen Kind und Mutter. Die grundsätzliche Fähigkeit, sich mit Hilfe solcher musikalischer, präsprachlicher Elemente zu verständigen, funktioniert interkulturell auf ähnliche Weise und ist jedem Menschen angeboren (s. z. B. Papoušek 1994, 1996; Papoušek/Papoušek 1995).

Am Anfang war also *nicht* das Wort und *nicht* die Sprache. Am Anfang war die Fähigkeit zur musikalischen Kommunikation. Sie hat es uns ermöglicht, sprachlos, ohne den Besitz von Wort und Sprache, mit den nächsten Menschen unserer Umgebung in Kontakt und Beziehung zu treten. Wir alle sind nicht als die sprechenden Wesen zur Welt gekommen, zu denen wir später geworden sind. Aber dennoch sind wir mit der Geburt als kommunizierende Wesen zur Welt gekommen, das heißt als Wesen, die in der Lage waren, Bedürfnisse, Befindlichkeiten, Affekte so auszudrücken, dass sie von Mutter, Vater oder anderen Bezugspersonen wahrgenommen und verstanden werden konnten. Wie auch umgekehrt wir als Säuglinge die Zuwendung, Bestätigung oder Ablehnung dieser Bezugspersonen wahrgenommen und verstanden haben und zwar ohne die lexikalischen Bedeutungen, Grammatik und Syntax der Sprache. Die Basis dieser Kommunikation ist musikalisch-emotionaler Natur. Diese ›kommunikative Musikalität‹ (vgl. Malloch 1999/2000) oder ›Protokommunikation‹ (vgl. Trevarthen 1992/2000), wie sie von einigen Forschern auch genannt wird, ist angeboren und jedem Menschen eigen. Schon deswegen gibt es keine unmusikalischen Menschen.

Denn jeder Mensch hat sich in seiner frühen Kindheit mit dieser präverbalen Sprache verständigt. Die Wahrnehmung dieser musikalischen Elemente muss auch zu einem großen Teil mit der Erfahrung von ange-

nehmen Gefühlen verbunden sein: Wärme, Liebe, Zuwendung, Sicherheit, vielleicht Glück. Vielleicht kann Musik auch deshalb mit angenehmen Gefühlen verbunden und sogar beglückend sein, weil sie irgendwie an diese Erfahrungsschichten anknüpft? Es herrscht in der psychoanalytischen, aber auch in der musiktherapeutischen und musikpsychologischen Literatur eine weitgehende Übereinstimmung darüber, dass Musik Regressionserlebnisse auslösen kann, die weit in frühkindliche Phasen zurückgehen, bis in eben jene frühkindlichen Phasen, in denen es noch keine eindeutige Trennung zwischen dem Ich und der Außenwelt gab. Das könnte vielleicht auch erklären, warum tiefgehende Musikerlebnisse das Gefühl auslösen können, mit der Außenwelt oder dem Universum zu verschmelzen. Der Psychoanalytiker Pinkas Noy (1968, S. 344) schreibt dazu:

»Wenn der auditorische Kanal der vorherrschende Modus der primären Kommunikation ist, kann angenommen werden, daß das Kind dazu prädisponiert ist, musikalische Fähigkeiten auszubilden. Bei einem Kind, das seine affektive Verbindung über den auditorischen Kanal herstellt und seine Mutter hauptsächlich durch auditorische Reize erlebt, kann dieser Kanal auch später seine wichtige Rolle im emotionalen Austausch mit der Umwelt beibehalten. Später, wenn der Erwachsene Sehnsucht empfindet nach dem verlorenen Paradies oraler Kindheit, nach der symbiotischen Mutterliebe, kann ihn Musik zurückbringen zu dieser primären Periode, in der er auf dem Wege des Hörens sich der Liebe seiner Mutter versichert fühlen konnte.«

In den ersten zehn Lebensjahren erlernt ein Kind die musikalische Sprache seiner Kultur. Es erwirbt ein Verständnis für Metrum, Rhythmus, Tonalität und wird vertraut mit verschiedenen Musikstilen. Bereits mit acht oder neun Jahren beginnen Kinder, dezidierte musikalische Vorlieben und Abneigungen zu entwickeln. Diese Ausbildung musikalischer Präferenzen, die Ausprägung eines musikalischen Geschmacks nimmt eine zentrale Stellung in der musikalischen Entwicklung zwischen etwa dem zehnten und dem zwanzigsten Lebensjahr ein. Während das Erlernen des klanglichen Vokabulars und die Meisterung der musikalischen Grammatik die zentralen Entwicklungsaufgaben der ersten zehn Lebensjahre darstellen, kommt im zweiten Lebensjahrzehnt eine andere wichtige Aufgabe hinzu, nämlich die, eine eigene Position und Identität

innerhalb der Musikkultur zu finden. Dies geschieht durch die Ausbildung eigener ästhetischer Vorlieben und Abneigungen. Diese sind jedoch keineswegs ästhetischer Selbstzweck, sondern sie erfüllen wichtige Funktionen in der Identitätsbildung und sozialen Entwicklung. Denn musikalische Präferenzen signalisieren die Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen, zugleich auch Nichtzugehörigkeit und Abgrenzung gegenüber anderen. Mit Behne könnte man sagen, musikalische Präferenzen sind das Ergebnis der Funktionen, die sie erfüllen. Das gilt für die sozialen Funktionen, trifft aber genauso für die individuell-psychologischen Funktionen zu, die sich vor allem mit der Pubertät ausdifferenzieren, sich in den Jahren stabilisieren und oft für viele Jahrzehnte erhalten bleiben. Zu solchen Funktionen zählt der bewusste Einsatz von Musik zur Stimmungsbeeinflussung oder Entspannung, zur Überbrückung von Gefühlen des Alleinseins und der Einsamkeit, als Stimmungsausdruck und Trost, als Bewältigung des Alltags oder Flucht aus demselben. So vermittelt Musik nicht nur Hilfe bei der Bewältigung von Alltagsproblemen (und sei es nur, dass sie temporär, aber rekreativ davon ablenkt), sondern auch die Erfahrung von Sinn und Glück, nicht zuletzt auch die Erfahrung von Transzendenz in einer säkularisierten Welt.

Natürlich sind derlei Funktionen nicht nur dem Jugendalter vorbehalten, sondern sie prägen den Gebrauch und die Funktion der Musik für den erwachsenen Menschen. Kürzlich veröffentlichte das Nachrichtenmagazin *Focus* (16/2004, S. 146 f.) die Ergebnisse der so genannten *Großen Deutschen Genussstudie*, welche die großen und kleinen Wonnen des Alltags repräsentativ unter die Lupe nahm. Das Musikhören steht demnach bei 41 Prozent der Männer und 35 Prozent der Frauen an zweiter Stelle der wichtigsten kleinen Genüsse im Alltag. Interessant ist, dass mehr Männer als Frauen Musikhören zu den wichtigsten kleinen Genüssen zählen. Bemerkenswert auch, dass Musikhören als kleiner Genuss noch häufiger genannt wird als die täglichen Mahlzeiten (39 % der Männer, 26 % der Frauen). Ob dies eher auf die Bedeutung der Musik verweist oder auf die Qualität der täglichen Mahlzeiten, müssen wir einstweilen dahin gestellt sein lassen. Unter der Rubrik »Gehört für mich zu den drei Top-Genüssen« haben 23 Prozent der Männer und 14

Prozent der Frauen »Medien- beziehungsweise Musikkonsum« angegeben. Damit zählt Musik zwar nicht zu den meist genannten Top-Genüssen, die eher im Naturerlebnis oder im Sport liegen, aber sie liegt ganz klar vor der Rubrik Sex und Zärtlichkeit. Wenn Darwin das gewusst hätte!

Im Laufe des Erwachsenenalters können sich die Bedeutung der Musik und ihre Funktionen ändern. Der Lebenskontext, Faktoren wie Berufstätigkeit oder Familie spielen hier eine wichtige Rolle (Gembris 2005). Da es leider kaum Forschungen zu diesem Thema gibt², lässt sich wenig Gesichertes darüber sagen. Interessant scheinen mir jedoch einige Beobachtungen, die Darwin an sich selbst gemacht hat und in seiner Autobiographie beschreibt.

Er berichtet dort, dass ihm bis zum Alter von dreißig Jahren die Poesie großes Vergnügen und die Musik ein sehr großes Entzücken bereitet habe. Dieses Vergnügen ist dann durch die Arbeit in der Wissenschaft völlig verdrängt worden. Nun, im Alter, habe er diese Vorliebe und das Vergnügen beinahe verloren, was er als beklagenswerten »Verlust des höheren ästhetischen Empfindens« bedauert. Er erklärt sich das so, dass die entsprechenden Gehirnteile sich zurückgebildet haben, atrophiert seien und bemerkt dazu Folgendes:

»[...] wenn ich mein Leben noch einmal zu leben hätte, so würde ich es mir zur Regel machen, wenigstens jede Woche einmal etwas Poetisches zu lesen und etwas Musik anzuhören; denn vielleicht würden dann die jetzt atrophierten Teile meines Gehirns durch Gebrauch tätig erhalten worden sein. Der Verlust dieser Geschmacksempfindung ist ein Verlust an Glück und dürfte möglicherweise nachteilig für den Intellekt, noch wahrscheinlicher für den moralischen Charakter sein, da er den emotionalen Teil unserer Natur schwächt.« (Darwin 1876/1982, S. 108 f.)

Ich bin überzeugt, dass Darwin hier gleich mehrere wichtige Punkte getroffen hat. Dafür lassen sich verschiedene Argumente anführen: zum Beispiel die Erkenntnis aus der Entwicklungspsychologie, dass sich allgemein im Laufe des Lebens Fähigkeiten, die nicht gebraucht werden, zurückbilden; oder Befunde aus der Emotionsforschung, die zeigen,

² sieht man von einigen wenigen Arbeiten ab: Lehmann 1994, Mende 1991

dass der brillianteste Intellekt ohne die Fähigkeit zur emotionalen Empfindung moralisch und sozial orientierungslos ist (vgl. Damasio 1997). Ich will diesen Dingen hier aber nicht weiter nachgehen, sondern die Erfahrungen Darwins etwas interpretierend ins Positive wenden. Dann lauten sie nämlich so:

Durch regelmäßige musikalische Erfahrungen bleibt die musikalische Erlebnisfähigkeit erhalten. Diese Erlebnisse bedeuten einen Gewinn an Glück. Diese Musikerfahrung hat Effekte auch über den Bereich des Musikalischen hinaus: Denn von ihnen profitieren auch intellektuelle Fähigkeiten, vor allem aber der emotionale (und moralische) Teil unserer Natur.

IV. Vom Nutzen der Musik als Kommunikationsmittel in hohem Alter

Zum Schluss möchte ich noch einige wichtige Aspekte ansprechen, die Musik in der letzten Lebensphase haben kann. Eine wichtige Rolle kann Musik spielen als ein Kommunikationsmedium für Erinnerung und Lebensrückblick, und zwar bei gesunden Menschen wie auch im therapeutischen Bereich. Im Folgenden konzentriere ich mich auf den therapeutischen Bereich, und zwar auf die Rolle von Musik in der Behandlung von Alzheimer-Patienten. Ich möchte einige interessante Erkenntnisse skizzieren (vgl. Brotons/Koger/Pickett-Cooper 1999).

Eine Reihe von Studien zeigt, dass Alzheimer-Patienten trotz Gedächtnisverlust und Aphasie weiterhin alte Lieder singen und zu alten Melodien tanzen. Das deutet darauf hin, dass Musik ein Kommunikationskanal für Erinnerung und Lebensrückblick ist. Ein anderer interessanter Befund besteht darin, dass trotz Sprachverfalls bei Patienten, die Musiker waren, musikalische Fähigkeiten erhalten bleiben können. Dieses Phänomen ist durch eine Dissoziation zwischen deklarativem und prozeduralem Gedächtnis zu erklären. Daher kann es vorkommen, dass das Gedächtnis für musikalische Bewegungsabläufe bei Musikern trotz Alzheimer-Diagnose noch gut erhalten ist. Einzelne Fallstudien zeigen, dass es Menschen gibt, bei denen sich die Fähigkeit erhalten hat, kürzlich erlernte Stücke zu spielen, obwohl sie nicht sagen können, wie das

Stück heißt oder von welchem Komponisten es stammt. In der Literatur ist auch von Alzheimer-Patienten berichtet worden, welche die Fähigkeit behalten haben, in einer Dixieland-Band Posaune zu spielen.

Ingesamt aber scheint es, als würden die musikbezogenen Mechanismen im Laufe des Krankheitsprozesses als Letzte verfallen, zumindest bei einem Teil der Alzheimer-Patienten. Gerade weil künstlerische Therapien, insbesondere die Musik, weniger auf sprachlichen Mechanismen beruhen, bieten sie einen einzigartigen Ansatz der Kommunikation, wenn andere Mittel der Kommunikation wie Sprache nicht mehr oder nur in eingeschränkter Weise möglich sind.

Musik kann hier auf verschiedene Weisen kommunikative Funktionen erfüllen: Sie kann ein Gefühl der Anerkennung vermitteln, Energie mobilisieren und beruhigen. Sie kann Gefühle auslösen, Erinnerungen wecken, die man schon verloren glaubte. Sie trägt auch bei zur Verminderung von Depression, Isolation, Spannung, Angst et cetera.

Stichpunktartig seien einige weitere Punkte genannt:

Reaktionen auf Musik sogar im Endstadium von Alzheimer

- Einzelfallstudien: Reaktionen auf Musik im letzten Stadium von Alzheimer (Mundbewegungen, Augenöffnen, Veränderungen in Puls- und Atemrate, Hand- und Fußbewegungen).
- Bei Musik mehr Reaktionen als bei anderen Reizen. Tendenz zu zunehmender Reaktion im Laufe der Zeit.

Verbesserung sozialer/emotionaler Fähigkeiten

- Durch Singen in der Gruppe Zunahme sozialer Verhaltensweisen (Sprechen, Gestikulieren, Lächeln, gegenseitiges Berühren).
- Im Vergleich zu anderen Gruppen (z. B. Puzzles zusammenbauen) Verbesserung der Stimmung, sozialer Interaktionen und der Erinnerung nach musikalischen Aktivitäten.

Verhaltensbezogene Änderungen

- Signifikant leichteres Einschlafen bei Musik im Vergleich zu Kontrollgruppen ohne Musik.

- Abnahme von Erregtheit bei Hören von Musik, insbesondere dann, wenn Präferenzen der Patienten berücksichtigt werden.

Verbesserung kognitiver/Gedächtnisleistungen

- Nur sehr wenige Untersuchungen.
- Nach Musiktherapie-Sitzungen wurden Wörter besser erinnert, wenn sie gesungen wurden.
- Bei genügend Wiederholungen konnte auch neues sprachliches Material gelernt werden, wenn es im Kontext eines Liedes präsentiert worden war.

Ingesamt kommen die einschlägigen Studien zu dem Schluss, dass Alzheimerpatienten bis in späte Stadien der Krankheit musikalische Kommunikationsfähigkeiten behalten können. Man kann also sagen, dass Musikalität von den allerersten Anfängen bis in die letzten Phase des Lebens von Bedeutung sein kann. Bevor wir sprechen, verständigen wir uns mit musikalischen Parametern. Wenn wir am Ende des Lebens die Fähigkeit zur Sprache verloren haben, ist die musikalische Kommunikation das Letzte, was uns bleibt.

V. Fazit

Obwohl die Frage nach Ursprung und Rolle der Musik in der evolutionären Entwicklung heute nach wie vor umstritten und offen ist, lassen sich eine Reihe gewichtiger Argumente und empirische Belege dafür anführen, dass die Musikalität als eine Prädisposition zur Musik eine adaptive Rolle gespielt haben kann. Ich denke nicht, dass Steven Pinker, der die Idee des »Sprachinstinkts« populär gemacht hat, Recht hat, wenn er meint, dass Musik nutzlos ist, weil sie nichts dazu beiträgt, das Leben zu verlängern, viele Enkel zu haben oder die Welt besser wahrzunehmen. Verschwände die Musik aus unserer Spezies und unserer Welt, so Pinker (1996), würde sich unser Lebensstil kaum verändern, im Unterschied dazu, als wenn etwa die Sprache oder technisches Know-how verschwinden würde. Aus meinen Ausführungen, sowohl was die Bedeutung der Musik für die phylogenetische als auch die ontogenetische Ent-

wicklung des Menschen angeht, sollte deutlich werden, dass Musik zentrale Funktionen und Bedeutungen im Leben des Menschen besitzt, auch wenn diese vielfach unbewusst und nicht immer auf den ersten Blick erkennbar sind.

Wir sind musikalisch, so meint Donald Hodges (1989, S. 20),

»[...] weil Musik, wie die Sprache und andere Formen der Intelligenz, eine wichtige Rolle in der Formung unserer menschlichen Natur gespielt hat und weiterhin spielt. Wenn Musik ein ›built-in system‹, ein fester Bestandteil des Menschen ist, der wegen seiner Wichtigkeit in seiner Natur integriert ist, dann muss es für uns noch immer wichtig sein, uns musikalisch zu betätigen.«

VI. Quellenverzeichnis

Literatur

- Allen, Heribert: *Vokales Laienmusizieren. Musik-Almanach 2003/2004. Daten und Fakten zum Musikleben in Deutschland*. Hg. für den Deutschen Musikrat von Andreas Eckhardt, Richard Jacoby und Eckart Rohlf. Kassel 2002, S. 21–35
- Behne, Klaus-Ernst: *Vom Nutzen der Musik*. In: *Musikforum* 83 (1995), S. 27–39
- Brotons, Melissa/Koger, Susan M./Pickett-Cooper, Patty: *Music And Dementias: A Review Of Literature*. In: *Journal Of Music Therapy* 34 (1999), H. 4, S. 204–245
- Brown, Steven/Merker, Bjorn/Wallin, Nils Lennart: *An Introduction To Evolutionary Musicology*. In: *The Origins Of Music*. Hg. von Nils Lennart Wallin, Bjorn Merker und Steven Brown. Cambridge ²2001, S. 3–24
- Damasio, Antonio R.: *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München 1997
- Darwin, Charles (and Thomas Henry Huxley): *Autobiographies*. Hg. von Gavin de Beer. London 1974
- Darwin, Charles: *Charles Darwin – ein Leben. Autobiographie, Briefe, Dokumente*. Hg. von Siegfried Schmitz. München 1982 (Erstausgabe: Darwin, Charles: *The Life And Letters Of Charles Darwin* (1876). Including Autobiography. Hg. von Francis Darwin. London 1888)
- Dennis, Wayne: *Creative Productivity Between The Ages Of 20 And 80 Years*. In: *Journal Of Gerontology* 21 (1966), S. 1–8
- Fukui, Hajime: *Music And Testosterone: A New Hypothesis For The Origin And Function Of Music*. In: *The Biological Foundations Of Music*. Hg. von Robert J. Zatorre und Isabelle Peretz. New York 2001, S. 448–451
- Gembris, Heiner: *Musikalische Interessen und Aktivitäten im Erwachsenenalter. Psycho-soziale Funktionen in zwischenmenschlichen Beziehungen*. In *Musikpädagogische Forschungsberichte 1994*. Hg. von Heiner Gembris, Rudolf-Dieter Kraemer und Georg Maas. Augsburg 1995, S. 123–133
- Gembris, Heiner: *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*. Augsburg ²2002 (Erstdruck 1998)

- Gembris, Heiner: *Fördert Musik Intelligenz und soziale Kompetenz? Von einem Wunschtraum und seiner empirischen Basis*. In: *Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung. Begabungen fördern, Lernen individualisieren*. Hg. von Christian Fischer, Franz J. Mönks und Esther Grindel. Münster 2004, S. 271–283
- Gembris, Heiner: *Musikalische Präferenzen* (unter Mitarbeit von Jan Hemming). In: *Spezielle Musikpsychologie*. Hg. von Thomas Stoffer und Rolf Oerter. Göttingen 2005 (= *Enzyklopädie der Psychologie. Musikpsychologie*)
- Gembris, Heiner/Kraemer, Rudolf-Dieter/Maas, Georg (Hg.): *Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte*. Augsburg ²2003 (Erstdruck 2001) (= *Musikpädagogische Forschungsberichte Bd. 8*)
- Heise Online: *Der weltweite Musikmarkt ließ auch 2003 nach*. www.heise.de/newsticker/meldung/print/46365 (4.7.2004; Verifikationsdatum 16.8.2004)
- Hodges, Donald A.: *Why Are We musical? Speculations On The Evolutionary Plausibility Of Musical Behaviour*. In: *Council For Research In Music Education. Bulletin* 99 (1989), S. 7–23
- Huron, David: *Is Music An Evolutionary Adaption?* In: *The Biological Foundations Of Music*. Hg. von Robert J. Zatorre und Isabelle Peretz. New York 2001, S. 43–61
- Lehman, Harvey C.: *Age And Achievement*. Princeton 1953
- Lehmann, Andreas C.: *Habituelle und situative Rezeptionsweisen beim Musikhören: Eine einstellungstheoretische Untersuchung*. Frankfurt 1994
- Malloch, Stephen N.: *Mothers And Infants Communicative Musicality*. In: *Musicae Scientiae, Special Issue: Rhythm, Musical Narrative, And Origins of Human Communication* (1999/2000), S. 29–57
- Mende, Annette: *Musik und Alter. Ergebnisse zum Stellenwert von Musik im biographischen Lebensverlauf*. In: *Rundfunk und Fernsehen* 39 (1991), H. 3, S. 381–392
- Mertens, Gerald: *Orchester, Musiktheater, Festivals in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme*. In: *Das Orchester* (2002), H. 7–8, S. 24–31
- Miller, Geoffrey: *Evolution Of Human Music Through Sexual Selection*. In: *The Origins Of Music*. Hg. von Nils Lennart Wallin, Bjorn Merker und Steven Brown. Cambridge ²2001, S. 329–360
- Noy, Pinkas: *The Development Of Musical Ability*. In: *The Psychoanalytic Study Of The Child* 23 (1968), S. 332–347

- Papoušek, Hanus/Papoušek, Mechthild: *Beginning Of Human Musicality*. In: *Music And The Mind Machine. The Psychophysiology And Psychopathology Of The Sense Of Music*. Hg. von Reinhard Steinberg. Berlin 1995, S. 27–34
- Papoušek, Mechthild: *Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation*. Bern 1994
- Papoušek, Mechthild: *Intuitive Parenting: A Hidden Source Of Musical Stimulation In Infancy*. In: *Musical Beginnings. Origins And Development Of Musical Competence*. Hg. von Irène Deliège und John A. Sloboda. Oxford 1996, S. 88–112
- Pinker, Steven: *Der Sprachinstinkt*. München 1996
- Reu, Susanne: *Musik und Beziehung – Musikpräferenzen in Heiratsannoncen*. In: *Musikpädagogische Forschungsberichte 1994*. Hg. von Heiner Gembris, Rudolf-Dieter Kraemer und Georg Maas. Augsburg 1995, S. 327–334
- Rohlf, Eckart: *Instrumentales Laienmusizieren*. In: *Musik-Almanach 2003/2004. Daten und Fakten zum Musikleben in Deutschland*. Hg. für den Deutschen Musikrat von Andreas Eckhardt, Richard Jacoby und Eckart Rohlf. Kassel 2002, S. 36–44
- Shenfield, Tali/Trehub, Sandra E./Nakata, Takayuki: *Maternal Singing Modulates Infant Arousal*. In: *Psychology Of Music* 31 (2003), H. 4, S. 365–375
- Simonton, Dean Keith: *Emergence And Realization Of Genius: The Lives And Works Of 120 Classical Composers*. In: *Journal Of Personality And Social Psychology* 61 (1991), H. 5, S. 829–840
- Slater, Peter J. B.: *Birdsong Repertoires: Their Origins And Use*. In: *The Origins Of Music*. Hg. von Nils Lennart Wallin, Bjorn Merker und Steven Brown. Cambridge 2001, S. 49–64
- Söndermann, Michael: *Musikwirtschaft*. In: *Musik-Almanach 2003/2004. Daten und Fakten zum Musikleben in Deutschland*. Hg. für den Deutschen Musikrat von Andreas Eckhardt, Richard Jacoby und Eckart Rohlf. Kassel 2002, S. 101–115
- Stern, Daniel N.: *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart 1985
- Stumpf, Carl: *Die Anfänge der Musik*. Leipzig 1911
- Trehub, Sandra E.: *Musical Predispositions In Infancy*. In: *The Biological Foundations Of Music*. Hg. von Robert J. Zatorre und Isabelle Peretz. New York 2001, S. 1–16
- Trevarthen, Colwyn: *Musicality And The Intrinsic Motive Pulse: Evidence From Human Psychobiology And Infant Communication*. In: *Musicae Scientiae, Special Is-*

sue: Rhythm, Musical Narrative, And Origins of Human Communication
(1999/2000), S. 155–199

Wallin, Nils Lennart: *Biomusicology. Neurophysiological, Neuropsychological, And Evolutionary Perspectives On The Origins And Purpose Of Music*. Stuyvesant 1991

Marianne Hassler

Behnes *Sieben Thesen zur Musikalitätsforschung*

Ein Blick aus neurowissenschaftlicher Perspektive

I. Einleitung

Klaus-Ernst Behne, der mit dem vorliegenden Band geehrt werden soll, hat sich im Laufe seines wissenschaftlichen Lebens auch mit der Problematik der musikalischen Begabung beschäftigt. Im Jahre 1991 formulierte er die folgenden sieben Thesen zur Musikalitätsforschung:

- (1) Musikalitätsforschung ist ökonomisch begründbar;
- (2) Musikalitätsforschung ist ethisch begründbar;
- (3) Musikalitätsforschung darf sich in der Regel nicht als Hochbegabtenforschung verstehen;
- (4) Musikalitätsforschung ist um so fruchtbarer, je niedrigere Altersstufen sie einbezieht;
- (5) Musikalitätsforschung muss differentiell arbeiten;
- (6) Musikalitätsforschung könnte zu einem bedeutenden Teil ›übersehene‹ Musikalität entdecken und
- (7) Musikalitätsforschung ist nur durch Institutionen leistbar.

Dieser Artikel soll einige Gedanken zu seinen Thesen aus der neurowissenschaftlichen Sicht der Autorin beitragen. Forschungen zu musikalischen Fähigkeiten ganz allgemein und zu musikalischer Begabung als Grundlage besonders hervorragender musikalischer Leistungen im Besonderen haben in den Wissenschaften, die sich mit Form und Arbeitsweise des Gehirnes beschäftigen, eine lange Tradition. Ein Höhepunkt in diesem Bereich findet sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit Arbeiten von S. Auerbach (1906–1913) und R. Klose (1920), die Gehirne berühmter Musiker vermaßen und einen Zusammenhang zwischen der

Größe bestimmter Hirnstrukturen und musikalischen Fähigkeiten vermuteten (s. Meyer 1977). Eine Weiterführung gab es Mitte des vergangenen Jahrhunderts mit Arbeiten im Kontext von Behandlungen schwerer Epilepsie-Fälle, bei denen die mächtigste Faserverbindung zwischen den beiden Hirnhälften, das ›corpus callosum‹, durchtrennt worden war (zusammengefasst in Gordon 1983). Hier wurden im Rahmen einer Überprüfung der Folgen dieser Operation für verschiedene Fähigkeiten auch musikalische Bereiche einbezogen und ihre Lokalisation in der rechten und linken Hirnhälfte mit Verfahren wie dem Dichotischen Hörtest und Tachistoskopischen Messungen untersucht.

Seit etwa zwanzig Jahren verhelfen die neurophysiologischen Untersuchungsmethoden von EEG und verwandten Techniken und die bildgebenden Verfahren zu immer neuen Erkenntnissen über die Arbeitsweise des Gehirnes bei Musikwahrnehmungen und musikalischen Leistungen. Als eine zentrale Erkenntnis dieser Bemühungen kann gelten, dass ein Musikergehirn sich in Struktur und Funktion von einem Nicht-Musikergehirn unterscheidet.

II. Die sieben Thesen von Klaus-Ernst Behne aus neurowissenschaftlicher Perspektive betrachtet

(1) Musikalitätsforschung ist ökonomisch begründbar

In seiner ersten These zur Begründbarkeit von Musikalitätsforschung verwies Behne 1991 auf volkswirtschaftliche Tatsachen. »Wieviel Geld«, so fragte er, »geben Staat, Länder, Kommunen und vor allem Eltern [...] jährlich für Instrumentalunterricht ihrer Kinder aus, natürlich in Erwartung einer positiven Entwicklung, gelegentlich auch in der Erwartung einer ›besonderen‹ Laufbahn?« (Behne 1991, S. 14) Der Betrag, der herauskommt, wenn man den Umsatz von Musikschulen, Notenkäufen, didaktischem Material und Musikinstrumenten sowie die Einkünfte von Hochschullehrern, Berufsmusikern und freien Musiklehrern zusammen rechnet, lag bereits damals im vielfachen Millionen Mark Bereich. Behne gab allein für die Umsätze der 761 Musikschulen des *Verbands deutscher*

Musikschulen (VdM) eine Summe von 680 Millionen Mark für das Jahr 1989 an.

Ein Beitrag der Neurowissenschaften zur Musikalitätsforschung, der unter dem ökonomischen Aspekt vergleichbar in seiner Bedeutung ist, betrifft die Forschungen zur Musikermedizin. Die Beträge, die jährlich anfallen, um Heilungskosten für erkrankte Musiker, Zahlungen für Aushilfen, Verdienstaufschläge und Frühpensionierungen zu zahlen, sind erheblich und volkswirtschaftlich relevant. Maria Schuppert und Eckart Altenmüller haben die Ergebnisse über Häufigkeit und Art der Musikererkrankungen 1999 zusammengefasst. Ganz oben auf ihrer Liste standen Schmerz-Syndrome und motorische Störungen, Auftrittsangst und psychische Belastung.

Warum, so könnte man fragen, muss, wenn es um die Musikalität eines Menschen geht, auch von seiner Gesundheit die Rede sein? Dies wird deutlich, wenn man sich einige fundamentale Erkenntnisse der neurowissenschaftlichen Forschung ins Gedächtnis ruft:

Die grundlegende und zentrale Annahme der modernen Neurowissenschaften ist die, dass unser gesamtes Verhalten die Funktionen unseres Gehirnes widerspiegelt. Den Aktionen unseres Gehirnes unterliegen motorische Verhaltensweisen wie zum Beispiel das Laufen, das Greifen oder das Spielen eines Instrumentes. Das Gehirn ist auch tätig und verantwortlich, wenn es um Gefühle geht, um Lernen, um Denken und – als Beispiel – darum, eine Sinfonie zu komponieren (vgl. Kandel 1993). Und natürlich ist das Gehirn ebenso aktiv und wichtig, wenn es um Störungen im Ablauf von Verhaltensweisen geht oder wenn Angreifer wie zum Beispiel Viren oder Bazillen von außen kommen und das Gleichgewicht (Homöostase) des Organismus stören.

Wenn wir die einzelne Person betrachten, also auch den einzelnen Musiker, so muss man sich vergegenwärtigen, dass das menschliche Leben aus neurobiologischer Sicht als ein unteilbares Kontinuum gesehen werden muss, in dem – auf einer gedachten vertikalen Achse – alle Entwicklungsstadien gleich wichtig sind, in dem alle Stadien auch voneinander abhängen und nicht von dem gesamten Lebenslauf abgetrennt werden können. Innerhalb dieses Kontinuums stellt der einzelne Mensch wiederum – auf einer gedachten horizontalen Achse – in jedem

Augenblick eine unteilbare Ganzheit all seiner Funktionen dar, seien sie physiologischer oder physischer, psychologischer oder sozialer Natur. Die physischen, biochemischen, hormonellen und psychologischen Prozesse stellen ein Ganzes dar, das nicht in Teile getrennt werden kann (vgl. Fedor-Freybergh 1999). Das Gehirn ist die zentrale Kontrollinstanz, und zwischen den drei Informationssystemen Nerven-, Hormon- und Immunsystem gibt es einen regen Informationsaustausch, der auf biochemischem Wege funktioniert.

Das Gehirn eines Menschen, der Musik macht, unterscheidet sich aufgrund eines langen Lernprozesses und eventuell auch durch schon vorgeburtlich angelegte Besonderheiten in Struktur und Funktion von dem Gehirn eines Menschen, der keine Musik macht (vgl. Hassler 1993, Schlaug 2001). Diese Unterschiede haben für alle Gehirnprozesse und damit für alle Verhaltensweisen Bedeutung und betreffen das Musizieren ebenso wie Vorgänge, die mit Gesundheit oder Krankheit zusammenhängen. Das heißt auch, dass dieselbe Krankheit bei einem Musiker eventuell mit etwas anderen Prozessen im Gehirn verbunden ist als bei einem Nicht-Musiker, und dass Folge dessen auch die Behandlung ein wenig anderes aussehen müsste.

Über eine von Musikern besonders gefürchtete motorische Störung, die ›fokale Dystonie‹, hat Eckart Altenmüller (2003) in einem umfassenden Übersichtsartikel interessante neue Erkenntnisse veröffentlicht. Es wird darin deutlich, dass Forschungen über Ursachen und über Behandlungsmöglichkeiten unter vielen Aspekten durchgeführt werden müssen. Im Falle der Dystonie zeigte sich, dass sie eine Erkrankung ist, die mit Veränderungen auf allen Ebenen der motorisch-sensorischen Bahnen zwischen der Peripherie und dem Endhirn einhergeht. Die Veränderungen – oder Besonderheiten – beginnen oftmals bei den Händen, die gewisse Beschränkungen in der Bewegung haben, führen über Eigenheiten der Ellen und des Ellenbogens und Veränderungen in der Impulsweiterleitung im peripheren und zentralen Nervensystem bis hin zu Veränderungen der Repräsentation einzelner Finger im Endhirn. Bei Menschen mit fokaler Dystonie zeigte sich also, dass diese Erkrankung mit einer Fülle von anatomischen und physiologischen Besonderheiten einhergeht.

Man kann annehmen, dass dabei bei einem Musiker nicht ganz genau dieselben Veränderungen auftreten wie bei einem Nicht-Musiker und dass dies möglicherweise Konsequenzen für die Medikation haben könnte. Einen ersten Hinweis auf solche Unterschiede gaben Majorie H. Ross und Mitarbeiter 1997. Nach Anwendung von Butolin Toxin A profitierten Nicht-Musiker stärker von der Behandlung als Musiker.

Aus Sicht der Neurowissenschaften ist bei der Untersuchung der Musikalität unter Kostengesichtspunkten also zu wünschen, dass sie den ganzen Menschen einschließt, das heißt, dass auch gesundheitsrelevante Aspekte einbezogen werden müssen.

(2) Musikalitätsforschung ist ethisch begründbar

In seiner zweiten These nimmt Behne (1991) ein Thema auf, das schon in seiner ersten These angesprochen wurde, nämlich die zeitlichen und psychischen Investitionen von Eltern und Kindern in die Instrumentausbildung unter dem Aspekt von Erfolgserwartungen, die sich daran knüpfen. »Erwartungen, die häufig zu hoch greifen« sagt er (Behne 1991, S. 14). In zwei exemplarischen Schilderungen von Betroffenen, die das hohe Ziel von Eltern und Lehrern nicht erreicht haben, wird deutlich, wie deprimierend es in der Dreiecksbeziehung Schüler-Lehrer-Eltern zugehen kann. »Wer nur auf die glücklichen Preisträger blickt, übersieht das bisher weitgehend unbekannte Leiden derjenigen, für die Erinnerungen an Instrumentalunterricht eher einem Horrortrip gleichen.« (ebd., S. 16)

Wir wissen, dass die hohen Erwartungen der Eltern und Lehrer oft im Verlaufe der Pubertät enttäuscht werden und zu dem von Behne geschilderten Unglück der Kinder beitragen. Aus der neurobiologischen Perspektive erscheinen jedoch die während dieser Zeit auftretenden Veränderungen in Struktur und Funktion des Gehirnes so gravierend, dass alle Beteiligten sich auf Abbrüche und Umorientierung der Interessen und Fähigkeiten einstellen müssen.

Was wissen wir heute über diese Veränderungen? In der Pubertät erfolgt eine massive Reorganisation im Großhirn. Das ist schon lange bekannt. Aber erst kürzlich haben amerikanische Wissenschaftler des *Na-*

tional Institute Of Mental Health (NIMH) in Bethesda, Maryland, und von der *University Of California Los Angeles (UCLA)* eine 15-jährige Längsschnitt-Studie abgeschlossen, in der sie mit modernsten bildgebenden Verfahren wie Magnet-Resonanz-Tomographie bei Kindern die Entwicklung des Gehirnes während der Pubertät beobachtet und genauere Kenntnisse gewonnen haben (vgl. Sinowatz 2004).

Bei ihren Untersuchungen im Abstand von zwei Jahren haben sie entdeckt, dass mit Beginn der Pubertät bei Mädchen im Alter von elf Jahren, bei Jungen ein Jahr später, die Dicke der grauen Substanz im Großhirn zunahm. Die graue Substanz enthält einen Großteil der Nervenzellen (Neuronen) des Gehirnes. Die Verdickung bei den Kindern war aber nicht auf eine Vermehrung der Neuronen, sondern auf die Ausbildung zahlreicher zusätzlicher Verbindungen zurückzuführen. Je mehr Verbindungen entstehen, desto mehr Wahlmöglichkeiten hat das Gehirn, und desto unsicherer werden die Personen in ihren Entscheidungen. Besonders ausgeprägt war die Zunahme im Bereich des Stirnhirnes, jenem Gehirnnareal, das die Emotionen kontrolliert, die in tieferen Gehirnregionen ihren Ursprung nehmen.

Anschließend setzte eine markante Umstrukturierung und Verdünnung der Großhirnrinde ein, die vom hinteren Pol des Gehirnes zum Stirnhirnbereich ablief. Bei diesem Reifungsprozess wurden zahlreiche der kürzlich erst etablierten Nervenzellverbindungen gekappt. Das Muster ergab, dass während der Pubertät zuerst die Gehirnnareale reifen, die für Sprache und räumliches Denken wichtig sind, und erst ganz zuletzt die übergeordneten Zentren des Stirnhirnes, die rationales Denken und voraussehendes, überlegtes Planen ermöglichen (vgl. ebd.).

Geschlechtshormone, die im Verlauf der Pubertät in beiden Geschlechtern dramatisch ansteigen, spielen eine wesentliche Rolle bei den Veränderungen der neuronalen Strukturen und Funktionen während der gesamten Entwicklung eines Menschen, aber besonders auch während der Pubertät. Sie beeinflussen eine große Anzahl von neuronalen Prozessen, darunter Neurogenese, Zellmigration, Wachstum der neuronalen Zellkörper, Dendritenwachstum, Differenzierung, Bildung von Synapsen, Rückbildung von Synapsen, Zellatrophie, Zelltod, Expression von Neuropeptiden- und Neurotransmitter-Rezeptoren sowie die Er-

regbarkeit von Neuronen. Die Wirkung von Geschlechtshormonen betrifft neben der Fortpflanzung viele nicht-reproduktive Verhaltensweisen, wie zum Beispiel räumliche Aufgaben, Sprachfähigkeiten, Aggression, motorische Aktivitäten, verschiedene Aspekte von Lernen und Gedächtnis und die Regulierung von Affekten (vgl. Cameron 2004). Auch bei der Musikalität scheinen sie eine Rolle zu spielen (vgl. Hassler 1992, Fukui 2001).

In den letzten Jahren ist auch deutlich geworden, dass Geschlechtshormone die Aktivität einer ganzen Anzahl von Neurotransmitter-Systemen im Gehirn modulieren, so zum Beispiel cholinerge, serotonerge, noradrenerge und dopaminerge Neurone, die über das gesamte Gehirn verstreut sind und eine zentrale Rolle bei der Regulierung vieler Gehirnfunktionen höherer Ordnung spielen; dazu gehören kognitive Funktionen und die Regulierung von Gefühlen (vgl. Cameron 2004).

Die Arbeitsgruppe der Autorin hat in einer 13-jährigen Längsschnitt-Studie die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen untersucht und vor allem einen Zusammenhang von Veränderungen in den kreativen musikalischen Fähigkeiten mit den ansteigenden Testosteron-Spiegeln im Verlauf der Pubertät zeigen können (vgl. Hassler 1992). Aus heutiger neurobiologischer Sicht deutet also eine Fülle von Daten darauf hin, dass die physiologischen Veränderungen, die in der Pubertät auftreten, Einfluss auf alle kognitiven Fähigkeiten und auf die Musikalität der Kinder haben und zu Veränderungen in diesen Bereichen führen. Es gibt Abbrüche und neue Möglichkeiten.

Dieses Wissen sollte Kindern, Eltern und Lehrern helfen können, in dieser wichtigen Entwicklungsperiode dazu beizutragen, dass der von Behne in seiner zweiten These zur Musikalitätsforschung beklagte Horrortrip für viele Musikschüler vermieden wird.

(3) Musikalitätsforschung darf sich in der Regel nicht als Hochbegabtenforschung verstehen

In dieser These plädiert Behne aus ethischen und politischen, aber auch aus forschungsmethodischen Gründen dafür, Musikalitätsforschung nicht auf die Hochbegabtenforschung einzugrenzen. »Nur wer den gan-

zen Menschen – also auch den ›Unbegabten!‹ – verstanden hat, kann den individuellen Ausprägungen mit Verständnis begegnen.« (Behne 1991, S. 16)

Aus der neurowissenschaftlichen Perspektive gibt es zu dieser These interessante Ergebnisse. Eine der grundlegenden Erkenntnisse der neueren Forschung ist die, dass die Gehirne von Musikern und Nicht-Musikern strukturelle und funktionale Unterschiede aufweisen. Obwohl die Neugierde der Naturwissenschaftler in Bezug auf die Musikalität zunächst von den Hochbegabten, den musikalischen Genies, geweckt wurde, gibt es längst in den Neurowissenschaften intensive Forschungen über Musikalität bei Nicht-Musikern.

Musikalische Fähigkeiten sind bei allen gesunden Menschen vorhanden, auch bei so genannten Unbegabten. Das zeigten Studien mit neurowissenschaftlichen Methoden (Koelsch/Gunter/Friederici u. a. 2000) ebenso, wie es die Alltagserfahrung weiß. Eine spannende Frage, der hier nachgegangen wird, ist die, ob die Verarbeitung von Musik im Gehirn durch ein eigenes Netzwerk von Nervenzellverbindungen geschieht wie offenbar bei der Sprache, oder ob Musik die Informationswege nutzt, die das Gehirn für alle höheren kognitiven Prozesse bereitstellt. Stefan Koelsch und Mitarbeiter (2002) fanden mit Hilfe des Verfahrens der funktionalen Magnet-Resonanz-Tomographie, dass Akkord-Sequenzen, die ab und zu unerwartete musikalische Ereignisse enthielten, Areale in Broca- und Wernicke-Zentren aktivierten einschließlich Henschl'schem Gyrus, Planum temporale und Planum polare sowie Teilen der Inseln. Frühere Studien hatten gezeigt, dass einige dieser Strukturen bei der Verarbeitung von Musik aktiv waren, das gesamte Netzwerk jedoch wurde bisher als spezifisch für die Verarbeitung von Sprache betrachtet. Die Autoren deuten diese Untersuchung so, dass das kortikale Netzwerk, das man bisher als spezifisch für Sprache ansah, eventuell weniger spezifisch ist als vermutet.

Isabelle Peretz (2002) hingegen, die in einer neurologischen Klinik mit Patienten arbeitet, hat in ihren Untersuchungen Unterstützung für die Annahme gefunden, dass es ein musikspezifisches neuronales Netzwerk im Gehirn gibt. Das ist im Sinne der ›Neural Theory of Higher Brain Function‹ von Xiao Leng und Gordon L. Shaw (1991). In dieser

Theorie wird angenommen, dass es eine inhärente Struktur im Gehirn gibt, die für Musik bestimmt ist, ebenso wie es eine Struktur für Sprache gibt (vgl. Chomsky 1986). Diese Struktur ist für den Gebrauch von Geburt an verfügbar und bedarf keiner vorherigen Lernprozesse. Das Konzept von Leng und Shaw sagt etwas über jene höheren menschlichen Gehirnprozesse aus, die Aktivitäten in vielen Hirnbereichen, sowohl in der Hirnrinde (im Kortex) als auch in tiefer gelegenen Hirnregionen (subkortikalen Arealen), benötigen. Diese Aktivitäten dauern mindestens zehn Sekunden bis hin zu einigen Minuten an und brauchen nicht unbedingt sensorische Informationen von außen. Die höheren Gehirnfunktionen beinhalten die zeitliche Entwicklung, in der Millionen von Neuronen feuern. Leng und Shaw gehen davon aus, dass es so etwas wie einen Code für die Erregungsmuster bei höheren Gehirnfunktionen gibt. Sie nehmen an, dass sich im Laufe der Evolution eine Anzahl von fundamentalen Prinzipien entwickelt hat, die in der Organisation und den Funktionen des Säugetiergehirnes abgebildet sind. Menschen beginnen bei der Geburt mit so etwas wie einer Basisstruktur im Gehirn und einem großen Repertoire an inhärenten räumlich-zeitlichen Mustern, in denen Nervenzellen bei Erregung feuern, und die sich ganz natürlich eines aus dem anderen entwickeln und durch Übung verbessert werden können. In dieser Theorie wird davon ausgegangen, dass Musik als eine Art Vor-Sprache eine besondere Bedeutung für Menschen hat.

Musikerfahrung ermöglicht es, zu einem frühen Zeitpunkt im Leben Zugang zu den inhärenten Gehirnmustern zu bekommen und die Fähigkeit zu entwickeln, sie auch für andere höhere Hirnprozesse zu nutzen, welche ebenfalls mindestens einige Zehntelsekunden bis hin zu Minuten dauern. Das bedeutet, dass musikalische Förderung von Kindheit an das Gehirn auch für andere höhere kognitive Fähigkeiten trainiert.

- (4) Musikalitätsforschung ist umso fruchtbarer, je niedrigere Altersstufen sie einbezieht

In dieser vierten These bezieht sich Behne auf Edwin Gordons ›Zwei-Phasen-Theorie musikalischer Entwicklung‹. Die erste Phase geht bis zum neunten, die zweite vom neunten bis zum zwanzigsten Lebensjahr.

Instrumentale Fortschritte seien vor allem vor dem neunten Lebensjahr zu verzeichnen; später seien Fortschritte im instrumentalen Bereich nur noch schwer zu erreichen, wenn frühe Anregungen gefehlt hätten. Folge dessen plädiert Behne dafür, dass sich Musikalitätsforschungen besonders mit den ersten acht bis neun Lebensjahren beschäftigen sollten.

Auch in der Neurobiologie zur Musikalität hat sich gezeigt, dass die Wirkungen von Musikausbildung auf Strukturen und Funktionen des Gehirnes von dem Lebensalter abhängen, in dem der Unterricht begann. Offenbar verändert Musikunterricht im ersten Lebensjahrzehnt das Gehirn deutlich und dauerhaft (vgl. Ebert/Pantev/Wienbruch u. a. 1995, Schlaug 2001). Später sind die Veränderungen durch Lernprozesse weniger stark (vgl. Pantev/Oostenveld/Engelien u. a. 1998 sowie Pantev/Roberts/Schulz u. a. 2001) und meist reversibel. Forschungen in diesem Bereich haben zu erstaunlichen Erkenntnissen über die Plastizität des Gehirnes geführt. Wie Gottfried Schlaug (2001) betonte, haben Musiker ein einzigartiges Training und motorische Erfahrungen, die die Möglichkeit bieten, experimentell zu untersuchen, ob die kürzlich gefundenen funktionalen zerebralen Anpassungen als Reaktion auf das Erlernen von Fertigkeiten oder sensorische Stimulation mit lang andauernden mikro- und makro-strukturellen Veränderungen des Gehirnes korrelieren.

Zu den Strukturen im Musikerhirn, die das Interesse der Neurowissenschaftler geweckt und zu Untersuchungen inspiriert haben, gehören das corpus callosum, das planum temporale und Areale, die weitgehend zu den motorischen Abläufen beitragen und im Endhirn sowie im Kleinhirn lokalisiert sind. Motorische Abläufe spielen auch bei den instrumentalen Fortschritten, von denen Behne spricht, eine bedeutende Rolle.

Das corpus callosum ist bei Musikern, die früh in der Kindheit mit dem Musikunterricht begonnen haben, in Teilen dicker als bei Musikern, die in der Pubertät oder später mit dem Musikunterricht angefangen haben, oder als bei Nicht-Musikern. Die Größe kann sowohl auf eine größere Anzahl von Fasern, die die rechte mit der linken Hirnhälfte verbinden, als auch auf eine stärkere Myelinisierung zurückzuführen sein. Auf jeden Fall wird die Verdickung mit dem Gebrauch beider

Hände beim Instrumentalspiel in Verbindung gebracht, die die Kommunikation zwischen beiden Hirnhälften verstärken.

Das linke planum temporale, eine zentrale Struktur der Hörrinde, ist bei Musikern mit absolutem Gehör größer als bei Musikern ohne absolutes Gehör und bei Nicht-Musikern. Ob auch bei dieser Asymmetrie die Übung eine Rolle spielt oder ob hier vorgeburtliche Einflüsse entscheidend sind, ist noch umstritten. David A. Ross und Mitarbeiter (2003) haben bei ihren Untersuchungen festgestellt, dass Lernprozesse beim absoluten Gehör keine Rolle spielen; Robert J. Zatorre (2003) hingegen fand, dass bei den Asymmetrien in den kortikalen Arealen, welche mit dem absoluten Gehör zusammenhängen, sowohl Erfahrungen als auch entwicklungsbedingte und genetische Faktoren Einfluss zu haben scheinen. Das planum temporale entwickelt sich vorgeburtlich während der zweiten Hälfte der Schwangerschaft.

Die von den Neurowissenschaftlern untersuchten motorischen Areale, die zwischen Musikern und Nicht-Musikern unterschiedlich ausgeprägt sind, machen uns auf die Bedeutung aufmerksam, die die Motorik für die Musikalität besitzt. Neuere Forschungen zeigen sogar, dass die Motorik – Gerhard Neuweiler (2004) spricht von »motorischer Intelligenz« – die Fähigkeit ist, die auf Grund der Leistungen der Pyramidenbahnen aus dem Primaten einen Menschen gemacht hat, der über eine einzigartige Manipulier- und Fingerfertigkeit und über die Artikulationsmuskulatur der Lippen, der Zunge und des Mundraums verfügt (vgl. Neuweiler 2004, S. 257).

(5) Musikalitätsforschung muss differentiell arbeiten

Behne (1991) betont, dass kein Zweifel darüber besteht, dass es individuelle Unterschiede in der Ausprägung einzelner Komponenten von Musikalität gibt, im einfachsten Fall im melodischen und rhythmischen Bereich. Wie eine solche Typologie der Musikalität aussehen könnte, sei aber noch nicht einmal in Ansätzen erkennbar. Hier aber liege eine besonders wichtige Aufgabe der Musikalitätsforschung, gehe es doch darum, Kinder und Jugendliche ihren individuellen Begabungsprofil entsprechend angemessen zu unterrichten. Er rät dazu, die in Deutschland

weit verbreitete Skepsis gegenüber Musikalitätstests aufzugeben und sie als eines von mehreren Mitteln zur individuellen Beurteilung eines Kindes einzusetzen.

Die pädagogisch begründete Notwendigkeit, die speziellen Fähigkeiten des Einzelnen zu erkennen, wird von Ergebnissen der Neurobiologie unterstützt. Zu den wichtigsten Erkenntnissen der Neurowissenschaften gehört, dass kein Gehirn genau einem anderen gleicht. Damit es seine Leistungen erbringen kann, muss das Gehirn einen langen Entwicklungs- und Lernprozess durchlaufen, der vor der Geburt beginnt. Um mit unserer Umwelt in Kontakt sein zu können, besitzt es im Erwachsenenalter präzise Verschaltungen zwischen Gehirnzellverbänden. Sie ermöglichen es, Informationen in zusammenhängende Aktivitätsmuster zu übersetzen, welche die Basis für unsere Wahrnehmungen, Gedanken, Gefühle und Handlungen bilden. Diese präzisen Verschaltungen der Nervenzellen untereinander sind in der ausgeklügelten und für jeden Menschen einzigartigen Form beim Neugeborenen noch nicht vorhanden. Bei der Geburt ist das Verknüpfungsmuster erst grob angelegt. Um verfeinert und ganz präzise zu werden, braucht der Mensch sensorische Erfahrungen. Er muss also hören, sehen, schmecken, riechen und fühlen dürfen, damit sich sein Gehirn zu dem Wunderwerk an Genauigkeit und Zuverlässigkeit entwickelt, das wir als Erwachsene normalerweise besitzen (vgl. Kandel 1993).

Das bedeutet, dass die Einflüsse aus der Umwelt die Feinstruktur unseres Gehirnes verändern. Solche Veränderungen sind besonders stark ausgeprägt und dauerhaft, wenn sie in den ersten Lebensjahren erfolgen; aber auch im Erwachsenenalter verliert das Gehirn seine Fähigkeit nicht, sich durch Erfahrungen – das heißt durch Lernprozesse – in seiner Struktur zu verändern. Das Ergebnis dieses Zusammenspiels von Umwelteinflüssen und bereits vorhandenen Strukturen ist ein Gehirn, das in Funktion und Struktur keinem anderen genau gleicht.

(6) Musikalitätsforschung könnte zu einem bedeutenden Teil
›übersehene‹ Musikalität entdecken

In dieser These geht es Behne darum, darauf hinzuweisen, dass es übersehene Musikalität gibt. Sie dokumentiert sich in ungewöhnlichen Lebenswegen einiger Musiker. Behne (1991, S. 17 f.) gibt den Bericht eines 27-jährigen Musikstudenten an einer deutschen Musikhochschule wieder, der erst auf langen Umwegen schließlich ›sein‹ Studium und seinen Platz in der Welt der Musik fand. Es ist immer wieder der Blick auf den einzelnen Menschen und darauf, wie man ihm und seinen musikalischen Fähigkeiten gerecht werden kann, der Behne in seinen Thesen beschäftigt.

Können die Neurowissenschaften dazu beitragen, dass kein musikalisches Talent unentdeckt bleibt? Können sie zum Beispiel einfach handhabbare neurobiologische Tests zur Verfügung stellen, mit denen man mit genügend großer Wahrscheinlichkeit das musikalische Potenzial von Kindern und Jugendlichen aufgrund ihrer Hirnstruktur und Hirnfunktion ermitteln kann? Diese gibt es nach Kenntnis der Autorin bisher nicht. In ihrer eigenen langjährigen Forschung fand sie, wenn man die experimentellen Daten im Nachhinein würdigte, ein Ergebnis, das hier von Interesse sein könnte. Die Lokalisation der Sprachfunktionen, die mit dem Dichotischen Hörtest ermittelt wurde und die sich in der Pubertät ändert, nahm bei Kindern, die später das Komponieren und oft auch die gesamte musikalische Aktivität beendeten, einen Weg in Richtung der erwachsenen Nicht-Musiker Ergebnisse, lange bevor die Kinder das Musizieren endgültig aufgaben. Dieses Ergebnis ist im Einklang mit den oben berichteten neuesten Erkenntnissen über die Reifung des Gehirnes während der Pubertät.

Es gab in unserer eigenen neurobiologischen Forschung einen zweiten Aspekt, der, wenn auch nicht durch einen Test, vor dem Übersehen von Musikalität warnen könnte. Dies gilt vor allem für Frauen. Sie verloren in unserer Untersuchung früher als Jungen die Fähigkeit zu komponieren, die sie zu Beginn der Pubertät besaßen. Mädchen kommen, hormonell gesehen, ein bis zwei Jahre früher in die Pubertät als Jungen. Man kann also Veränderungen, die mit den ansteigenden Geschlechts-

hormon-Spiegeln zusammenhängen, bei Mädchen früher als bei Jungen erwarten. Allerdings müssen diese Veränderungen nicht endgültig sein. Wenn am Ende der Pubertät die hormonelle Reifung der Mädchen abgeschlossen ist, könnten wieder oder erstmals physiologisch günstige Voraussetzungen für die musikalische Kreativität herrschen (vgl. Hassler 1998). Hier käme es darauf an, dies zu erkennen und die jungen Frauen zu ermutigen zu komponieren und ihre musikalischen Möglichkeiten voll zu entfalten.

(7) Musikalitätsforschung ist nur durch Institutionen leistbar

Behne verweist in dieser These auf die beiden größten und wichtigsten deutschen Musikalitätsprojekte in den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts – die von Hans Günther Bastian und der Autorin – und stellt fest, dass sie einen Umfang und eine Forschungsdynamik entwickelt haben, die den Einzelnen fast überforderten.

Aus neurowissenschaftlicher Sicht ist dem hinzuzufügen, dass zu den wichtigsten Bedingungen einer erfolgreichen Musikalitätsforschung gehört, dass sie interdisziplinär ist. Das bedeutet, dass Neurowissenschaftler, die aus vielen unterschiedlichen Disziplinen und Institutionen kommen und sich aus ihrem speziellen Blickwinkel der Musikalität eines Menschen zuwenden, unbedingt die Zusammenarbeit mit Musikwissenschaftlern und Musikpädagogen brauchen. Aber auch umgekehrt gilt: Musikwissenschaftler und Musikpädagogen sollten mit Neurowissenschaftlern zusammenarbeiten, wenn sie ihre Forschungen konzipieren. Geschieht dies vermehrt, so besteht durchaus die Möglichkeit, dass bedeutende Fortschritte in Hinblick auf wichtige praxisrelevante Forschungsfragen, wie sie auch in den Thesen von Behne angesprochen wurden, erzielt werden können.

III. Schlussbemerkung

Die sieben Thesen zur Musikalitätsforschung von Behne sind heute so bedenkenswert wie zum Zeitpunkt ihrer Veröffentlichung im Jahre 1991. Inzwischen liegt eine beachtliche Anzahl neurobiologischer For-

schungen zum Thema Musik, Musikalität und Gehirn vor, und die Auswahl zu diesem Artikel gibt einen Hinweis auf die Bereicherung, die aus diesem Wissenschaftszweig für die Musikalitätsforschung erwächst. Fragen nach dem Ursprung der Musik, der musikalischen Begabung und den Möglichkeiten, sie angemessen zu fördern, haben eine lange Tradition in den Geisteswissenschaften und sind Teil unserer abendländischen Kultur, in der Musik immer eine zentrale Rolle gespielt hat (vgl. Gembris 1998). Dass uns heute bewusst wird, dass zum Ursprung der Musik und der Musikalität auch biologische Aspekte gehören, ermöglicht ein genaueres Verständnis der Phänomene.

IV. Quellenverzeichnis

Literatur

- Altenmüller, Eckart: *Focal Dystonia: Advances In Brain Imaging And Understanding Fine Motor Control In Musicians*. In: *Hand Clin.* 19 (2003), S. 528–538
- Behne, Klaus-Ernst: *Sieben Thesen zur Musikalitätsforschung*. In: *Üben & Musizieren* 3 (1991), S. 14–18
- Cameron, Judy L.: *Interrelationships Between Hormones, Behavior, And Affect During Adolescence: Understanding Hormonal, Physical, And Brain Changes Occurring In Association With Pubertal Activation Of The Reproductive Axis*. In: *Annals Of The New York Academy Of Sciences* 1021 (2004), S. 110–123
- Chomsky, Noam: *Knowledge Of language. Its Nature, Origin And Use*. New York 1986
- Elbert, Thomas/Pantev, Christo/Wienbruch, Christian/Rockstroh, Brigitte/Taub, Edward: *Increased Cortical Representation Of The Fingers Of The Left Hand In String Players*. In: *Science* 270 (1995), S. 305–307
- Fedor-Freybergh, Peter: *Psychoimmuno-neuroendocrinology: An Integrative Approach To Modern Philosophy In Medicine And Psychology*. In: *Neuroendocrinology Letters* 20 (1999), S. 205–213
- Fukui, Hajime: *Music And Testosterone: A New Hypothesis For The Origin And Function Of Music*. In: *Annals Of The New York Academy Of Sciences* 930 (2001), S. 448–451
- Gembris, Heiner: *Grundlagen musikalischer Entwicklung und Begabung*. Augsburg 1998
- Gordon, Harald W.: *Music And The Right Hemisphere*. In: *Functions Of The Right Cerebral Hemisphere*. Hg. von Andrew W. Young. New York 1983
- Hassler, Marianne: *Creative Musical Behavior And Sex Hormones: Musical Talent And Spatial Ability In The Two Sexes*. In: *Psychoneuroendocrinology* 17 (1992), S. 55–70
- Hassler, Marianne: *Comparing Musicians With Non-musicians To Study Human Brain Functions*. In: *Concepts In Neuroscience* 4 (1993), S. 53–75

- Hassler, Marianne: *Musikalische Begabung in der Pubertät*. Augsburg 1998
- Kandel, Eric: *Brain And Behavior*. In: *Principles Of Neural Science* 3. Hg. von Eric Kandel, James Schwartz, Thomas Jessel. Elsevier/New York 1993, S. 1–17
- Koelsch, Stefan/Gunter, Thomas/Friederici, Angela D./Schroger, Erich: *Brain Indices Of Music Processing: »Non-musicians« Are Musical*. In: *Journal Of Cognitive Neuroscience* 12 (2000), H. 3, S. 520–541
- Koelsch, Stefan/Gunter, Thomas/Cramon, D. Yves von/Zysset, Stefan/Lohmann, Gabriele/Friederici, Angela D.: *Bach Speaks: A Cortical »Language Network« Serves The Processing Of Music*. In: *Neuroimage* 17 (2002), S. 956–966
- Leng, Xiao/Shaw, Gordon L.: *Toward A Neural Theory Of Higher Brain Function Using Music As A Window*. In: *Concepts Of Neuroscience* 2 (1991), S. 229
- Meyer, Alfred: *The Search For A Morphological Substrate In The Brains Of Eminent Persons Including Musicians: A Historical Review*. In: *Music And The Brain. Studies In The Neurology Of Music*. Hg. von Macdonald Critchley and R. A. Henson. London 1977, S. 255–281
- Neuweiler, Gerhard: *Was hat aus Primaten einen Menschen gemacht? Die motorische Intelligenz*. In: *Wissenschaftskolleg zu Berlin. Jahrbuch 2003/2003* (2004), S. 244–274
- Pantev, Christo/Oostenveld, Robert/Engelien, Almut/Ross, Bernhard/Roberts, Larry E./Hoke, Manfred: *Increased Auditory Cortical Representation In Musicians*. In: *Nature* 392 (1998), S. 811–814
- Pantev, Christo/Roberts, Larry E./Schulz, Matthias/Engelien, Almut/Ross, Bernhard: *Timbre-specific Enhancement Of Auditory Cortical Representations In Musicians*. In: *Neuroreport* (2001), S. 169–174
- Peretz, Isabelle: *Brain Specialization For Music*. In: *Neuroscientist* 8 (2002), S. 372–380
- Ross, David A./Olson, Ingrid R./Gore, John C.: *Absolute Pitch Does Not Depend On Early Musical Training*. In: *Annals Of The New York Academy Of Sciences* 999 (2003), S. 522–526
- Ross, Majorie H./Charness, Michael E./Sudarsky, Lewis/Logigian, Eric L.: *Treatment Of Occupational Cramp With Botulinum Toxin: Diffusion Of Toxin To Adjacent Noninjected Muscles*. In: *Muscle Nerve* 20 (1997), S. 593–598

Schlaug, Gottfried: *The Brain Of Musicians. A Model For Functional And Structural Adaptation*. In: *Annals Of The New York Academy Of Sciences* 930 (2001), S. 281–299

Schuppert, Maria/Altenmüller, Eckart: *Berufsspezifische Erkrankungen bei Musikern*. In: *Versicherungsmedizin* 51 (1999), S. 173–179

Sinowatz, Fred: *Rätsel der Pubertät gelöst*. <http://www.freenet.de/freenet/wissenschaft/mensch/genetik/pubertaet/index.html> (Verifikationsdatum: 24.08.2004)

Zatorre, Robert J.: *Absolute Pitch: A Model For Understanding The Influence Of Genetics And Development On Neural And Cognitive Functions*. In: *Nature Neuroscience* 6 (2003), S. 692–695

Walter Fähndrich

Die Frage der Fehler in der Freien Improvisation

Besteht in der ›Freien Improvisation‹ überhaupt die Möglichkeit, Fehler zu machen? Gibt es sozusagen tiefer liegende Ebenen, bestimmte allgemeine Voraussetzungen, übergeordnete Gebote, die für diese Art des Improvisierens unverzichtbar sind und bei deren Missachten offensichtliche und objektiv benennbare Fehler passieren (können)?

Oder sind Urteile (*Richtig, Falsch*) nur möglich abhängig vom jeweiligen Kontext, etwa vom musikalischen Idiom, von den eigenen Intentionen oder vom Ort der Aufführung?

Oder ist die Taxierung von irgendetwas als Fehler bei dieser ›freien‹ Form des Improvisierens grundsätzlich subjektiv, quasi Geschmacksache und folglich einer objektiven Bewertung entzogen?

I.

Gegenstand meiner Erläuterungen zur Frage der Fehler ist die Freie Improvisation als *künstlerische Form* des Musikmachens. Als erstes weise ich kurz auf diejenigen Formen von Improvisation hin, um die es dabei *nicht* geht.

Ich spreche nicht vom Improvisieren

- als so genanntem Selbsterfahrungstrip vor Publikum,
- vom Improvisieren als emotionaler Nabelschau,
- nicht vom bloßen Spielen dessen, was man fühlt; vom Sichgehenlassen, vom Sichhaustoben (was ja per definitionem Verlust der Kontrolle und damit auch der Freiheit und somit des Entscheidkönnens bedeutet!),
- ich spreche auch nicht vom Improvisieren zwecks Darstellens momentanen Befindens.

All dies ist auf der Bühne, vor einem zahlenden Publikum, allein deshalb schon problematisch, weil es sich um private Dinge handelt, um Dinge,

die meiner Meinung nach nicht von öffentlichem Interesse sind. – Das oft gehörte Urteil, Improvisation sei in erster Linie für die Machenden interessant, trifft dann sehr wohl zu, wenn die Leute auf der Bühne sich auf einen so genannten Egotrip begeben oder sich selbst darstellen¹. – Allerdings kann man nicht in Abrede stellen, dass es ein Publikumssegment gibt, das, vermutlich aus voyeuristischen Gründen, in derartige Improvisations-Konzerte geht und sich an dieser Form von Exhibition ergötzt.

Die Gefühlsebene, das emotionale Bewegtsein, gefühlsmäßiges Engagement sind in erster Linie Energie-Lieferanten und als solche natürlich unverzichtbar. Gefühle und momentanes Befinden fließen, ob man will oder nicht, sowieso ein in das Spiel, man muss sie also nicht noch speziell thematisieren.

Besser beraten ist man eher mit der Haltung von Gottfried Benn, der in seinem wunderbaren Vortrag *Soll die Dichtung das Leben bessern?*, den er 1955 am NDR gehalten hat, sagte: »Man muss das Material kalt halten.« – eine Forderung, die beim Improvisieren in der Regel natürlich nicht so gut einzulösen ist wie beim *Musikschreiben*, da man unmittelbar physisch und psychisch eingebunden ist.

- Selbstverständlich spreche ich auch nicht vom Improvisieren mit therapeutischer Zielsetzung. Diese widmet sich primär anderen Ebenen des Umganges mit Tönen, des Musizierens; Improvisieren dient hier hauptsächlich anderen Zwecken.
- Und ich spreche auch nicht vom Improvisieren mit politischer Zielsetzung, wie es beispielsweise für die Pioniere der improvisierten Musik Ende der Fünfziger, Anfang der Sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts teilweise notwendig war, um durch das Aufbrechen verkrusteter Hierarchien im Musikbetrieb überhaupt erst

¹ Dem berühmten, leider ziemlich generell gemeinten Diktum von Carl Dahlhaus, das er circa 1985 im privaten Gespräch äußerte: »Sich mit improvisierter Musik zu beschäftigen, lohnt sich nicht, da es sich um selbstgenügsames Tun handelt«, ist bei dieser Art des Improvisierens zuzustimmen.

eine Plattform für diese neue Art des Musizierens errichten zu können².

- Ebenso wenig geht es um eine bestimmte Ästhetik, eine definierbare künstlerische Richtung, ein bestimmtes, benennbares Idiom.

II.

Es geht also um Freie Improvisation als künstlerische Form des Musikmachens. Ich möchte kurz darlegen, was ich unter diesen beiden Begriffen verstehe:

Freie Improvisation meint hier einen in widestem Sinn ›kompositorischen‹ Prozess, bei dem im Prinzip in jedem Moment die Möglichkeit besteht, Entscheide in jede Richtung und frei von irgendwelchen Prä-determinationen zu treffen. Diese Freiheit bezieht sich auf das Fehlen jeder Art von Vorgaben, vor allem aber auf solche, die in den formalen Ablauf der entstehenden Musik eingreifen, wie zum Beispiel Spielregeln, vorbestimmte Formen, geplante Gliederungen, grafische Notationen, dirigierte Improvisation, Rollenspiele, aber auch Bilder als Inspirationsquelle, Gefühls-Darstellungen und so weiter.

Freiheit hat dabei natürlich nichts mit Beliebigkeit zu tun, wie wir noch sehen werden, und zudem ist sie naturgemäß nur relativ; unter anderem deshalb, weil mit jedem Moment des Spielens das Beziehungsnetz innerhalb des entstehenden ›Stückes‹ dichter wird und die Musik zunehmend das Diktat übernimmt. Diesem ›innermusikalischen Diktat‹ zu folgen, haben die Spieler übrigens gerade durch das Fehlen formaler Vorgaben überhaupt erst die Möglichkeit.

In wie großem Maß sich diese ›Unfreiheit‹ bemerkbar macht und wie stark die Musik das Agieren der Musiker bestimmt, ist sehr unterschiedlich und hängt von der Art der Musik ab, die am Entstehen ist; darauf werde ich noch zu sprechen kommen.

² Im Übrigen hat Freie Improvisation allein schon deshalb einen subversiven und damit politischen Aspekt, weil sie sich anmaßt, sich nicht an irgendwelche von außen an sie herangetragenen Regeln zu halten.

Eine der zentralen Qualitäten der Freien Improvisation ist für mich die Möglichkeit, diejenige Musik zu spielen und vor allem zu hören, die ich im Augenblick möchte, mich in gewissem Sinn also *auszuleben* (um einen Begriff von Villem Flussèr (1991) zu gebrauchen, der das »Sich-ausleben« streng vom »Sichgehenlassen« unterscheidet). Was das im Einzelnen für Musik ist, liegt meist nicht schon zu Beginn fest, sondern entscheidet sich oft erst während des Spielens und hängt sehr von der jeweils aktuellen Situation und den momentanen Konditionen ab. Auch können die Intentionen sich im Laufe eines Stückes freiwillig oder erzwungenermaßen ändern, vor allem dann, wenn man nicht allein improvisiert. In der Gruppensituation wird diese Einschränkung der Freiheit jedoch dadurch wettgemacht, dass ich meine Position zu etwas mir Begegnendem selber bestimmen und auch ändern kann. So hat gewissermaßen jeder Beteiligte permanent die Hand am Steuer und bestimmt die ›Fahrtrichtung‹ in hohem Maß mit.

Nicht trennbar von diesen Aspekten und wichtig als Voraussetzung für das Entstehen der absolut unabdingbaren Spiellust ist auch die Freiheit, kein reproduzierbares Werk hinterlassen zu müssen, – somit die Musik ganz grundsätzlich immer wieder neu erfinden und diese spannende Entdeckungsreise immer wieder von Neuem aufnehmen zu können. Unausweichliche Einmaligkeit, Unwiederholbarkeit sind in diesem Fall kein Mangel, sondern Chance und Vorzug.

Improvisation wird also verstanden als ›kompositorischer‹ Prozess gleichberechtigter, die ganze Verantwortung tragender Spieler, in dessen Zentrum ein mit großer Spiellust realisiertes, unvorhersehbares und doch möglichst überzeugendes Resultat steht.

Diese *künstlerische Form* des Musikmachens zielt auf ein Resultat, das im Prinzip auch nach mehrmaligem Hören noch überzeugt; etwas, das man wegen seiner inneren Folgerichtigkeit und Geschlossenheit durchaus Werk nennen könnte, und das in besonders geglückten Fällen *Kunst* ist.

Selbstverständlich ist dieser Begriff von Werk sehr weit gefasst und beschränkt sich nicht auf etwas in sich Geschlossenes im Sinne etwa von prägnanter Gestalt oder auf bestimmte Arten von Gliederung. Vielmehr ist etwas gemeint, das einen starken Eindruck hinterlässt, das als Gan-

zes, auch wenn es in hohem Maße prozesshaft bleibt, zur prägnanten Erfahrung wird, die erinnert wird, und die auf irgendeine Weise beunruhigt:

- beunruhigt, weil es als ›Werk‹ ausschließlich sich selbst verpflichtet ist, eigenen Gesetzmäßigkeiten gehorcht und im Idealfall eine absolute innere Folgerichtigkeit hat, sich dadurch natürlich auch nicht anbiedert oder sonstwie auf Gefallen aus ist;
- beunruhigt, wenn das Gehörte keine Kopie von Bekanntem ist, folglich unsere Erfahrungen und Erwartungen unterläuft und so unsere Wahrnehmung irritiert;
- beunruhigt auch, weil es uns Neues erfahren lässt, uns gar zu Neuem zwingt. – Kunst hat mit Erkenntnis zu tun.

Luciano Fabbro hat dies in seinem Buch *Kunst wird wieder Kunst* so formuliert:

»Das Kunstwerk erweckt das Denken zum Leben, über die Empfindungen hinaus; mehr noch: Seine Qualität, die ich für evident erachte, besteht darin, dass es die Empfindungen in die Gedanken zwingt, so weit, dass die Empfindungen selbst verfälscht werden; es verwandelt Flecken in Sedimente; in Literatur, Poesie; aus Öl, Erde, Stein werden Körper, Himmel, Räume. Andernfalls würde es sich nicht von einer Suppe oder einem Parfüm unterscheiden. Sagen wir lieber: Es befreit den Gedanken.« (Fabbro 1990, S. 134)

Wie wir wissen, gesteht man ›Kunstcharakter‹ in der Musik eigentlich nur Werken zu, die festgehalten sind; sei es in Form von Noten oder anderen schriftlichen Verfahren, sei es auf elektronischen Medien als Resultat von Produktionen im Elektronischen Studio oder in Form von Montagen, – und fast immer meint man damit Komponiertes.

Es ist keine neue Erkenntnis, dass der Improvisation vieles verschlossen bleibt, was die Komposition leisten kann. Das betrifft vor allem fast alle Ebenen von gesteuerter, hochgradiger Komplexität auf struktureller und formaler Ebene. Allerdings nur fast, denn nicht für alle Eigenschaften des Klanges hat die Entwicklung der Notenschrift adäquate Mittel bereitgestellt. So fehlt uns zum Beispiel die Möglichkeit, Klänge in all ihren Differenzierungsmöglichkeiten zu notieren.

Dadurch, dass bei geschriebener Musik in der Regel das Notierbare im Zentrum des vom Komponisten Intendierten steht, eine werknahe Interpretation sich folglich um das möglichst adäquate In-Klang-Setzen des schriftlich Formulierten zu bemühen hat, bleibt der *klangliche* Gestaltungsraum auf diesem Feld naturgemäß beschränkt. Hier sind die Möglichkeiten der Improvisation im Vergleich mit denen der Komposition weitaus größer. Dazu kommt beim Improvisieren ganz selbstverständlich ein Maß an Frische, Intensität, energetischer Dichte, ein Sog, die dem Komponieren weitgehend verschlossen bleiben. – ›Das allmähliche Verfertigen der musikalischen Gedanken während des Spielens‹, um ein Zitat von Heinrich von Kleist (1805/1983) auf den Prozess des Entstehens von Musik umzubiegen, die Freiheit, zusammen mit dem ihr verbündeten Zwang, Grenzen zu setzen, sich zu entscheiden, Überzeugendes zu gestalten, werden beim Improvisieren zur grundlegenden Qualität. – Diese Qualität beschränkt sich im improvisierten Konzert nicht auf die Spieler. Sie bietet auch den Hörern einerseits die Sensation des aktuellen Mitdenkenkönnens und fordert andererseits eine andere Art von und einen hohen Grad an rezeptiver Anteilnahme.

III.

Damit das Abenteuer ›Improvisieren‹ auf der Bühne nicht in einem mehr oder weniger großen Desaster endet, den Spielern das Vorhaben, spannende Musik zu kreieren, misslingt und das Publikum sein bezahltes Eintrittsgeld zurückfordert, müssen eine Reihe von Voraussetzungen erfüllt sein. Diese hängen in hohem Maße davon ab, was von den Spielern intendiert ist, und um welche Art von Musik es sich handelt – doch nicht *nur*! Trotz aller Freiheit und trotz des prinzipiellen Fehlens von einzuhaltenden Regeln gibt es ein paar Gebote, deren Nichteinhalten sich unweigerlich auf die Qualität des Resultats auswirkt.

Einige dieser Regeln betreffen nicht spezifisch die Musik, sondern sind sehr allgemeiner Natur; – es sind *Kommunikationsregeln*. Von diesen ist vielleicht die wichtigste, dass man die anderen nicht niederschreit, sondern ebenfalls zu Wort kommen lässt. Für die Musik heißt das, Dinge nicht mit lautstarkem Agieren zuzudecken, da im Prinzip al-

les im Zusammenhang mit der sich entwickelnden Musik hörbare Bestandteil von dieser ist. – Damit sind wir auch schon beim zweiten Gebot, nämlich bei dem des *Zuhörens*, das heißt, darauf zu hören, was die anderen zu sagen haben. Dies gilt allein schon deshalb, um den Kontakt zur aktuell entstehenden Musik nicht zu verlieren³.

Als drittes, nicht weniger wichtiges Gebot, ist die *Klarheit* zu nennen. Nicht nur beim musikalischen Improvisieren, sondern vermutlich bei den meisten Formen von Kommunikation ist man verpflichtet, sich um größtmögliche Klarheit zu bemühen, um Klarheit der Haltung als Erstes, dann aber auch um Klarheit der Gedanken, der Wortwahl und der Äußerungsform. Wie wir alle immer wieder erfahren, ist es grundsätzlich viel einfacher, eine klare Position zu finden und zu vertreten, wenn man mit einer klaren Position, mit einem verbindlichen Gegenüber konfrontiert wird. Dieses Gebot der Klarheit gilt für die Musiker nicht nur untereinander, sondern auch gegenüber dem Publikum; was man in den Raum setzt, sollte musikalisch so klar sein wie möglich⁴.

Das Einhalten dieser Regeln ist im Zusammenhang mit der musikalischen Improvisation oder mit Kunst selbstverständlich nicht aus Gründen des Anstandes oder aus gruppendynamischen Überlegungen heraus wichtig, sondern dient einzig und allein der Sache, der Musik, die hier und jetzt in Szene gesetzt wird.

Mit dem Ziel, möglichst überzeugende Musik entstehen zu lassen und zu bauen, sind ein paar weitere unabdingbare Voraussetzungen verbunden. Man könnte diese zusammenfassend so formulieren: *Alles, was man tut, muss man uneingeschränkt im Dienste des entstehenden Stückes tun.*

Dazu gehört eine grundsätzliche *Integrität* im Hinblick auf das Aufbauen eines gemeinsamen Klang- oder Gestaltungsraumes. Dieser ist eine der zentralen Voraussetzungen dafür, dass die »telepathischen Grundkräfte«, wie sie Derek Bailey (1987, S. 167) nennt, wirksam werden können. Dies beinhaltet auch ein gewisses Maß an Selbstlosigkeit,

³ Allerdings gibt es Ausnahmen, wie wir später sehen werden.

⁴ Im Übrigen ist Klarheit, ganz allgemein, Merkmal und unabdingbare Voraussetzung für *Qualität*.

die ausschließt, dass man zulasten der Anderen brillieren will, zum Beispiel mit irgendwelchen spektakulären Kunststückchen auf dem Instrument.

Je stärker und energiegeladener und dadurch weiter gespannt ein gemeinsamer Klangraum ist, desto mehr Platz bietet sich für *Risikobereitschaft*, – auch eine der essenziellen Voraussetzungen, denn sie ist ebenfalls ein wichtiger Energie-Lieferant und einer der Garanten dafür, dass man nicht an Klischees haften bleibt.

Zu dieser Integrität gehört auch das *Im-Stück-Sein*; – dies auch dann, wenn ich gerade nicht spiele, denn auch während des Pausierens ist meine Energie, die aus fokussierter Aufmerksamkeit und aus dem Mitdenken resultiert, wichtig für den Spannungsraum der Musik. Zudem muss ich, um meine musikalischen Interventionen präzise platzieren zu können, in jedem Moment auf dem aktuellen Stand sein bezüglich des Energiestatus, der energetischen Verläufe, der Spannungsperspektiven und der ablaufenden Prozesse.

Das Wissen darum und die Erfahrung, dass jeder der Mitspieler eine große Präsenz mitbringt und seine musikalischen Aktionen vollständig und bedingungslos in den Dienst der gerade entstehenden Musik stellt, ist das einzige Netz, die einzige Sicherheit, die es beim Freien Improvisieren gibt. Dieses Netz bewahrt weitgehend vor wirklichen Abstürzen, weil – wenn ich mich einmal verstiegen, verspekuliert habe – Hilfe von anderer Seite kommt, indem ein Mitspieler zum Beispiel etwas von der musikalischen Funktion übernimmt, die meine Ebene hat, oder indem er eine andere geeignete musikalische Maßnahme trifft. Diese Form von Sicherheit verleiht jedem Spieler die notwendige Bewegungsfreiheit, die es erlaubt, sich erfolgreich auf die Suche nach Ungehörtem, Überraschendem zu begeben und unkonventionelle Lösungen zu finden.

Neben diesen mehr allgemeinen Voraussetzungen, die sich vor allem auf grundsätzliche Fragen der Haltung beim Improvisieren beziehen, gibt es auch ein paar explizit *musikalische* Gebote, deren Nichtbeachten die Qualität der Musik mindern oder gar verunmöglichen.

Die meisten dieser Gebote sind spezifisch und abhängig von der Art der Musik, die entstehen soll, Gebote also, die sich aus den Intentionen

der Spieler ergeben. Dazu zählen bestimmte handwerkliche Fähigkeiten, die man allgemein als *instrumentale Fitness* bezeichnen könnte.

Wenn ich zum Beispiel mit differenzierten Tonhöhen arbeiten will, muss ich in dieser Beziehung mehr oder weniger sattelfest sein, intonationssicher. Denn irgendwelche Trübungen der Tonhöhen oder Mikrotonne sollten in diesem Fall nicht aus Unvermögen passieren, sondern ›gewollt‹ sein, oder zumindest unter meiner technischen und gestalterischen Kontrolle stehen. Analog verhält es sich mit rhythmischen Strukturen. Sofern ich präzise mit differenzierten Tonlängen arbeiten will, muss ich unter anderem metrumfest sein. – Das lässt sich auf fast alle musikalischen Parameter ausdehnen. Denn alles, was nicht gewollt geschieht, ist ein potenzieller Fehler.

Einschränkend muss man dazu allerdings sagen, dass ein Fehler, der nicht zu gravierend ist, ein Stück nicht kaputt macht, genauso wie die Qualität der Interpretation einer Mozartsonate durch einen Fehlgriff nicht nachhaltig beeinträchtigt wird. Zu weiteren spezifischen Anforderungen werden wir gleich kommen.

Nebst den genannten, an der ›intendierten‹ Musik zu messenden Voraussetzungen lassen sich aber doch ein paar allgemeiner gültige Kriterien formulieren. Zum Beispiel das *Hören*. – *Möglichst alles hören, was musikalisch geschieht*.

Selbstverständlich kann sich beim Improvisieren niemand auf alles gleichermaßen konzentrieren, alle Aspekte wahrnehmen und alles unter Kontrolle halten; das ist auch nicht gefragt, weil eine gleich große Aufmerksamkeit auf alles musikalisch keinen Sinn macht. In den verschiedenen Entwicklungsphasen stehen einzelne Aspekte des musikalischen Geschehens *vor* anderen im Zentrum der Aufmerksamkeit und der Intention, weil sie unterschiedliche Funktionen und Bedeutungen in materialtechnischer, struktureller oder formaler Hinsicht haben und deshalb für den Prozess des ›Bauens‹ und für das Resultat wichtiger sind.

Dieses Gebot des Hörens bezieht sich deshalb auf einen besonders zentralen Aspekt improvisatorischer Kompetenz: Das strukturelle und formale *Potenzial des aktuellen Materials* (und zwar des eigenen und desjenigen der Mitspieler, und das möglichst umfassend), das *Potenzial des momentanen Geschehens* in jeder Phase erkennen zu können und darauf

basierend Position zu beziehen, will sagen, musikalisch klare Entscheide zu treffen. Dazu gehört, Wesentliches von weniger Wichtigem zu unterscheiden, Nichtzentrales zum Beispiel einfach ›mitzunehmen‹, es quasi am Rand der Fokussierung zu belassen, um ihm später vielleicht einen anderen Rang zu geben oder es an einen anderen Platz der musikalischen Beachtung zu verschieben, es zu verändern oder es vielleicht auch ganz fallen zu lassen, wenn es keine Bedeutung mehr hat.

Zu dieser grundsätzlichen Aufmerksamkeit gehört auch das Erkennen und Respektieren des Bewegungs- und Gestaltungsraumes, des Bauplatzes der Mitspieler. Ein häufig zu beobachtendes Phänomen ist das Verhalten des Imitierens oder des Sichaneignens des Materials eines Mitspielers. Natürlich ist das nicht verboten, doch wenn ich das mache, muss mir bewusst sein, dass ich damit den Bewegungsraum meines Kollegen einschränke, ihm unter Umständen sein Baumaterial entwende und ihm die Möglichkeit nehme, seine Aussage so zu gestalten, wie er es eigentlich vorsah. – Dafür muss ich im Rahmen des Stückes die Verantwortung übernehmen.

Ein weiterer wichtiger Punkt betrifft die *Orientierungsfähigkeit* im laufenden Stück; zum Beispiel eine Vorstellung davon zu haben, wo innerhalb der Stückproportionen man sich befindet oder befinden könnte. Das heißt vor allem zu wissen, was bis jetzt abgelaufen ist, aber auch zu ahnen, was sich anbahnt – dies natürlich mehr oder weniger spekulativ, ohne genau zu wissen, was noch kommen wird und wohin die Spannungsperspektive weisen könnte, wann sich ein Material erschöpft hat. Dann aber auch ganz zentral, welches die ›bautechnische‹ *Funktion meiner musikalischen Ebene* ist, um die entsprechende Verantwortung im Rahmen des entstehenden Stückes übernehmen zu können. Dies beinhaltet, nicht zu vergessen, was man ›selber‹ bis zum aktuellen Zeitpunkt gespielt hat, um sich nicht zu verlieren.

Es gibt Improvisatoren, deren Trachten genau in die Gegenrichtung läuft: Sie fordern laufendes Vergessen des Gespielten, um permanent frisch und von formalen Intentionen frei zu bleiben, um einen möglichst totalen Zustand von Nichtvorhersehbarkeit zu erzeugen und nicht berechenbar zu sein. – Doch ist der Eindruck von Zufälligkeit überhaupt improvisierbar? Oder braucht es nicht vielmehr eine umsich-

tige Strategie, um Zusammenhang zu vermeiden? – Und wie ist es mit der Wiederholung, die sich automatisch einstellt, wenn man nicht bewusst auf ihre Vermeidung achtet, wenn man vergisst?

Ein weiterer Aspekt betrifft das *Klischee*, und zwar die eigenen Stereotypen und solche der Gruppe. – Klischees entwickeln sich immer und automatisch; sie sind für jede Form von Kommunikation wichtig, denn ohne sie gibt es kein Verstehen, keine Orientierung. Auch machen sie einen wichtigen Teil des Repertoires, des instrumentalen und musikalischen Wortschatzes aus. – Wichtig ist, dass sie nicht einfach ›passieren‹, ohne dass man sich ihrer bewusst ist, weil in diesem Fall das improvisatorische Geschehen sehr schnell seine Unberechenbarkeit und die Musik dadurch ihre Spannung verliert. Kritische Selbstbeobachtung hilft verhindern, dass ich mich eines Tages an einem Punkt befinde, der nurmehr aus Gemeinplätzen besteht und der seiner ganzen Frische verlustig gegangen ist.

IV.

Ich versuche abschließend, kurz auf ein paar voneinander unterscheidbare musikalische *Ziele* von freiem Improvisieren einzugehen. Zwischen den fünf Feldern gibt es teilweise Gemeinsamkeiten, teils unterscheiden sie sich grundsätzlich voneinander. Zudem hat die Einteilung nicht den Anspruch, systematisch oder vollständig zu sein. Dazwischen ist viel Platz für anderes und auch für Mischformen. Als Orientierungshilfe möge die folgende Auflistung ihre Berechtigung haben.

(1) Musik als Raum

Hier ist die Zeit nicht in erster Linie Gestaltungsebene, sondern hauptsächlich oder gar ausschließlich lediglich unverzichtbares Vehikel, um etwas zu transportieren, das essenziell außerhalb der Zeit angesiedelt ist. Die Zeit dient dabei nicht vor allem dazu, musikalische Gedanken zu entwickeln, in gewissem Sinn etwas zu erzählen, bei dem Vorher und Nachher in zwingender Abfolge stehen und das seinen Sinn erst durch eine sich auf der Zeitachse formende Dramaturgie findet. Im Gegenteil,

die Funktion dieser Art von Musik besteht oft explizit darin, die Zeit zu überwinden, sie anzuhalten oder sich sogar ›aus der Zeit hinaus zu begeben‹. Es ist eine Art von Musik, bei der man ganz bewusst nicht das Ziel hat, eine komplexe Form zu bauen; es finden keine großräumigen Entwicklungen statt und es gibt auch keine spannungsmäßigen oder formalen Höhepunkte. Diese Musik ist im eigentlichen Sinn modal strukturiert, das heißt, ›Vorher‹ und ›Nachher‹ sind grundsätzlich austauschbar.

In aller Regel ist die Intention dieser Musik, Räume zu evozieren und/oder innermusikalische Räume zu bauen. Man könnte solche Musik als ›Hörraum‹ bezeichnen, als ›Hörangebot‹, in dem man sich virtuell bewegt und in dem man sich aus den Klängen seine Gestalten und Zusammenhänge schafft; – ein musikalischer Raum, den man entdeckt und erforscht, den man als Hörer quasi miterfindet und der zum Kommunikations-Partner wird.

Hier gilt es für die Musiker, den musikalischen Raum weit gespannt zu halten und ihm jederzeit das richtige Maß an Energie zuzuführen, damit er nicht kollabiert. Das kann sehr leicht passieren, weil es keine Entwicklungsrichtung und damit auch kaum eine in die Zukunft gerichtete Erwartungshaltung gibt. – Die Spannung in diesem statischen Geschehen nährt sich vor allem durch die Unberechenbarkeit der kleinen und kleinsten Details, aus denen das sparsame oder auch dichte Gewebe besteht. – Diese Musik ist das Terrain der ganz kleinen Gestalten, hier ist der Klang mit all seinen Farben und Schattierungen zu Hause.

(2) Eine Abfolge oder Ansammlung von Gesten, Verdichtungen, Brüchen, Pulsationen

Diese Form des Improvisierens zeichnet sich durch das Fehlen von großformaler Berechenbarkeit aus. Formale Verbindlichkeiten gibt es nur über kurze Strecken, und auch sie sind nicht gesichert. Unerwartete Umschwünge, Sprünge und Überraschungen sind das Markenzeichen dieser Musik.

Das zentrale Problem ist hier das ›langfristige Aufrechterhalten der Spannung‹, zum Beispiel über einen ganzen Abend hinweg. Da häufig

sehr vieles geschieht, man sich immer wieder an anderem Ort findet und das Ganze auch kaum eine so genannte organische Struktur hat, ist es schwierig, die Orientierung zu behalten. Wichtige Voraussetzungen für das Gelingen sind hier größte Konzentration, eine hohe Bühnenpräsenz und musikalische Übersicht.

(3) Formales Bauen

Hier ist das Ziel der Spieler, gemeinsam geschlossene, in sich möglichst folgerichtige Stücke zu »bauen«. Die Spannweite reicht von großen, auch abendfüllenden Gebilden bis zur Abfolge von winzigen Miniaturen, die sich zu großen Bögen fügen. Die Musik lebt und wird getragen von allgemeinem Vorwärtstreben und von großräumigen Bezügen – formale Erwartungen werden erzeugt. Dieses formale Gestalten hat in der Regel nicht das Ziel, sich mit bestehenden, benennbaren Formen zu beschäftigen. Das Spannende bei solchen improvisatorischen Prozessen ist vielmehr der Versuch, in jeder Phase zu erkennen, wohin die Musik will, was für innere Gesetzmäßigkeiten sich entwickeln, was im entstehenden Stück möglich, sinnvoll, interessant und wünschbar ist. Formale Orientierung ist gefragt, denn in den Vordergrund treten bei dieser Musik Aspekte der formalen Balance, der Gliederungen und der ausgewogenen Proportionen, aber auch die der weitergreifenden Entwicklungen und der dramaturgischen Gestaltung.

Bei dieser Form des Improvisierens ist die Gefahr des Produzierens von Klischees vermutlich am größten. Das Sichlösen von dem, was man im Laufe der musikalischen Erziehung als Form zu betrachten gelernt hat, braucht und beinhaltet ein gewisses Maß an anarchistischer Energie.

(4) Polyphonie

Polyphonie wird hier verstanden als Gleichzeitigkeit von mehr oder weniger gleichwertigen Abläufen, als gleichzeitige Anwesenheit von selbständigen und weitgehend voneinander unabhängigen musikalischen Ebenen. In diese Kategorie möchte ich alles Musizieren setzen, bei dem die Mitspieler auf den Ebenen des Materials und der strukturellen Merk-

male nicht oder nur am Rand aufeinander reagieren. Auch folgen die einzelnen Spannungsbögen häufig individuellen Perspektiven.

Die Qualität der Resultate dieser Form des Improvisierens steht und fällt mit der Stabilität, der Klarheit und der Entschiedenheit der einzelnen Linien. Denn nur eine große und fraglose Selbstverständlichkeit des eigenen musikalischen Umfeldes ermöglicht es dem Spieler, klar zu sein, Entscheide so frei wie möglich zu treffen und den Gestaltungsraum über lange Zeit offen und gespannt zu halten. – Jede Unsicherheit zieht den Anderen Energie ab und bringt das komplexe Gebäude ins Wanken.

Eine Extremform dieser Kategorie möchte ich noch erwähnen, weil hier viele der Regeln, die ich formuliert habe, außer Kraft gesetzt sind: Es ist das Improvisieren mit dem expliziten Gebot, unter keinen Umständen aufeinander zu reagieren, das heißt, sich in keiner Weise von irgend etwas, was die anderen machen, beeinflussen zu lassen. Das Resultat dieser Form des Improvisierens ist *radikale Polyphonie*.

Allerdings ist es enorm schwierig, wenn nicht sogar unmöglich, gleichzeitig mit Anderen zu improvisieren, ›ohne‹ sich beeinflussen zu lassen. Eine Möglichkeit, sich von essenziellen ›Fremdeinflüssen‹ frei zu halten, ist, für sich vorgängig einen verbindlichen Plan zu erstellen. Dieser Plan sollte die zentralen, identitätsstiftenden Eigenschaften der eigenen musikalischen Ebene umfassen und konsequent eingehalten werden. – Die einzelnen Spieler improvisieren dabei zwar nicht mehr frei, doch wird das Resultat vielleicht noch weniger vorhersehbar als bei freiem Spielen.

(5) Improvisieren als Forschungsprojekt, als Entdeckungsfahrt

Praktische musikalische Forschung ist improvisierend auf vielen Gebieten möglich und interessant, und auch notwendig. Ohne mehr oder weniger permanentes Forschen bleibt man bei seinem gewohnten Repertoire stehen, was Verlust der Frische und Originalität bedeutet. Forschung kann man in vielerlei Richtungen betreiben:

- zum Gegenstand ›Musik‹ ganz generell,
- im Hinblick auf die Wahrnehmungsmechanismen,

- zur allgemeinen und/oder spontanen musikalischen Kommunikation (etwa auf der Ebene der Klänge, Prozesse, energetischen Zustände und Verläufe u. a.),
- zur Frage der möglichen Orientierungsverfahren,
- zur musikalischen Struktur- und Formbildung,
- zum Material (Was ist das? Was taugt dazu?) und so weiter.

Eine solche Forschungstätigkeit ist auf der Bühne, vor Publikum aber nur zumutbar, wenn die Spieler bestimmte Voraussetzungen erfüllen. Die wichtigsten sind auch hier:

- Erfahrung,
- absolute Konzentration auf die Sache,
- handwerkliches Können,
- Übersicht,
- hoch entwickelte Hörfähigkeiten,
- Aufrechterhalten von Spannung,
- Raumpräsenz.

V. Quellenverzeichnis

Literatur

Bailey, Derek: *Improvisation. Kunst ohne Werk*. Hofheim 1987

Benn, Gottfried: *Soll die Dichtung das Leben bessern?* Vortrag am NDR 1955. Audiokassette. Stuttgart 1988

Fabbro, Luciano: *Kunst wird wieder Kunst*. Bern und Berlin 1990

Flussèr, Villem: *Die Geste des Pfeifenrauchens*. Hofheim 1991

Kleist, Heinrich von: *Über das allmähliche Verfertigen der Gedanken beim Reden* [circa 1805]. In: ders.: *Werke in zwei Bänden*. Berlin 1983

Herbert Hellhund

Improvisation und psychischer Prozess

Zu einigen musikalischen Steuerungsvariablen der Improvisation im Modernen Jazz

Ein New Yorker Zeitungsrezensent schrieb nach einem Konzert des *Paul Whiteman-Orchesters* Mitte der zwanziger Jahre des 20. Jahrhunderts, dessen Jazzsolisten verdankten ihre besondere Kunst offenbar dem »gottgegebenen Trick der Synkope« (vgl. Jost 1982, S. 68). Abgesehen davon, dass (auch) dieser Vertreter des Musikschrifttums offenbar dazu neigte, Glaubensfragen und Faktisches zu vermengen, lag er mit seiner Einschätzung gar nicht so weit daneben. Denn bei der rudimentären Art der Improvisation im damaligen ›Oldtime Jazz‹ handelte es sich zumeist um wenig anderes als das Variieren einfacher melodischer Patterns oder von Themen populärer Stücke, und zwar mit Hilfe von afro-amerikanischer Vokalmusik entlehnter ›Hot-Intonation‹ und der Synkopen-Melodik des Ragtime.

Die Improvisation im Modernen Jazz ist hiervon in ihrer Komplexität und im Anspruch an den Spieler weit entfernt. Man vergegenwärtige, was hier bewältigt werden muss:

- Fortlaufende Melodieerfindung plus deren zeitgleicher klingender Realisation, in einer optimalen Balance zwischen Zusammenhang und Kontrast der Ideen, verbunden mit einem höchstmöglichen Grad an expressiver Kraft;
- die ständige Einbindung des Ideenflusses in ein metrisch-harmonisches Koordinatensystem, das nicht selten einen Hochgeschwindigkeits-Parcours über die Hürden der erweiterten Funktionsharmonik darstellt;
- eine möglichst virtuose Beherrschung des Instruments, infolge der Komplexität des Idioms, der Unmittelbarkeit der Ideenumsetzung und der geforderten Präzision des Vortrags;

- das permanente Reagieren auf die Impulse der Mitspieler.

Es liegt auf der Hand, dass psychomotorische Leistungen von derartiger Komplexität langes und stetiges Training verlangen. Hierauf sind auch die akademischen Trainingsprogramme ausgerichtet, die es in der Jazzpädagogik seit Jahrzehnten gibt. Für das Üben des Vokabulars, mit seinen Implikationen, die vom motorischen Gedächtnis bis tief in die Musiktheorie reichen, gibt es eine fast unüberschaubar gewordene Menge an Lehr- und Arbeitsmaterialien. Playalong-Ausgaben, ausgestattet mit gedruckten Akkordprogressionen und Tonträgern, auf denen zuweilen hochprominente Rhythmusgruppen sich als Begleiter von schier unbegrenzter Ausdauer präsentieren, fungieren als Band-Ersatz für Spieler jeder Leistungsstufe. Doch ist bei alldem ein Defizit überdeutlich: Es wird auf der einen Seite alles Erdenkliche über das musikalische Basismaterial, auf der anderen nahezu das komplette Modern Jazz-Repertoire zum Mitspielen angeboten, ein bisschen nach dem Prinzip ›learn your scales, and good luck‹. Aber wer nur Material übt, spielt am Ende auch nur Material.

Es fehlen, abgesehen vom selbstverständlich immer richtigen Rat, viel zu hören, weitgehend die Informationen, wie man dieses Basismaterial zu musikalischen Ganzheiten integriert, und wie man diese Verbindungen ebenso blitzartig abrufbar macht wie einzelne ›Patterns‹ oder ›Licks‹.

I. Konzept einer ganzheitlichen Erfassung improvisatorischer Prozesse

Bei meinen eigenen Versuchen, die Ganzheit von Jazzimprovisationen zu erfassen, ohne ihre Einzelteile zu vernachlässigen – und vice versa –, fand ich zu einem Ansatz, der sich als erstaunlich effizient erwiesen hat und der auch für nicht mit ihm vertraute Personen eine zumeist unmittelbare Evidenz besitzt.

Dieser Ansatz ist ausgesprochen improvisationsnah. Er wurde nämlich entwickelt und diente mir zunächst als Konzept für die Organisation der eigenen Improvisationen. Dann bestätigte sich die Vermutung,

dass er sich für den Improvisationsunterricht eignet, und zwar nach den bisherigen Erfahrungen sogar ganz hervorragend.

Schließlich erwies sich, dass dieses Konzept, quasi als Umkehrung des Improvisationsvorgangs, für den analytischen Zugang zu transkribierten Soli sehr gut geeignet ist. Es führt zu einer Art Nach-Vollzug der Improvisation, durch den ihre Elemente identifiziert und zugleich auch deren Zusammenhänge auf verschiedenen Ebenen zumindest teilweise erfasst werden. Dieses Nachvollziehen von Improvisationen ermöglicht, über die objektiven musikalischen Strukturen hinaus, ein vertieftes Verständnis des improvisatorischen Prozesses, und zwar auch hinsichtlich der kreativen Reaktionen und Entscheidungen.

Ausgangspunkt war – wie so oft – ein Problem, nämlich die jedem Improvisator bekannte, oft leidige Erfahrung, dass die Standardfrage nach eigentlich jeder zu Ende gespielten Phrase, nämlich »*Wie geht es weiter??*«, auf die Schwierigkeit stößt, zur – gezwungenermaßen sofortigen – Auswahl eine extrem große Anzahl von Möglichkeiten und ganz heterogene Aspekte vor sich zu haben.

Folgende Analogie kam bei dem Wunsch, vom assoziativen Zufall ebenso unabhängig zu werden wie von gewohnheitsmäßigen Lösungen, zur Hilfe: Ähnlich wie die Sprache mit ihren Elementen ist auch alle Musik hierarchisch organisiert, wobei man jeweils drei Ebenen vorfindet:

Tab. 3: Vergleich zwischen Sprache und Musik in struktureller Hinsicht

	Ebene 1: Bausteine	Ebene 2: Verknüpfungen	Ebene 3: Gesamtaussage
<i>Sprache:</i>	Buchstaben, Wörter	alle Möglichkeiten des Satzbaus	Texte oder Textabschnitte mit ihrem Sinnzusammenhang
<i>Musik:</i>	Einzeltöne bis hin zu einfachen Motiven, Patternelementen etc.	Grundlegende musikalische Verbindungsformen, z. B. Call & Response, Sequenz, Motiventwicklung	Soloabschnitte; Solo mit der dazugehörigen Dramaturgie

Auf dieser Grundlage gliedern sich, wie sich erwies, die zur Improvisation verwendeten Materialien und Prinzipien beinahe schon von selbst. Das folgende Modell (vgl. Abb. 21) veranschaulicht, ohne Anspruch auf Vollständigkeit und terminologische Letztgültigkeit, die drei interagierenden Ebenen, mit einer Auswahl jeweils typischer Möglichkeiten. Der so genannte *Aktive Bereich* stellt das jedem Improvisator vertraute, selektive Fokussieren des musikalischen Denkens und Empfindens dar, durch das die erforderlichen blitzschnellen Entscheidungen möglich werden, die von Phrase zu Phrase den Fortgang der Improvisation steuern.

Prinzipiell sind hieran stets alle drei Ebenen beteiligt (dies ist zwangsläufig der Fall, weil jede Entscheidung Konsequenzen für alle drei Ebenen hat); doch ist der Grad der Konzentration auf einzelne Mittel und Prinzipien ebenso offen wie die Dauer ihrer Aktivierung. So ist beispielsweise davon auszugehen, dass ein Improvisator bei den Mitteln der Ebenen eins und zwei wesentlich häufiger wechselt als bei denen der dritten Ebene.

Der *aktive Bereich* des Modells in der hier dargestellten, spezifischen Konfiguration erfasst einige Kriterien, die auch für das zunächst analysierte Solo – Miles Davis' *So What* – von hervorgehobener Bedeutung sind.

Eine kurze Untersuchung dieser – wegen ihrer Einfachheit, Klarheit und Expressivität berühmten – Improvisation soll als Einstieg zur Entschlüsselung kreativer Findungs- und Entscheidungsprozesse mittels musikalischer Analyse dienen.

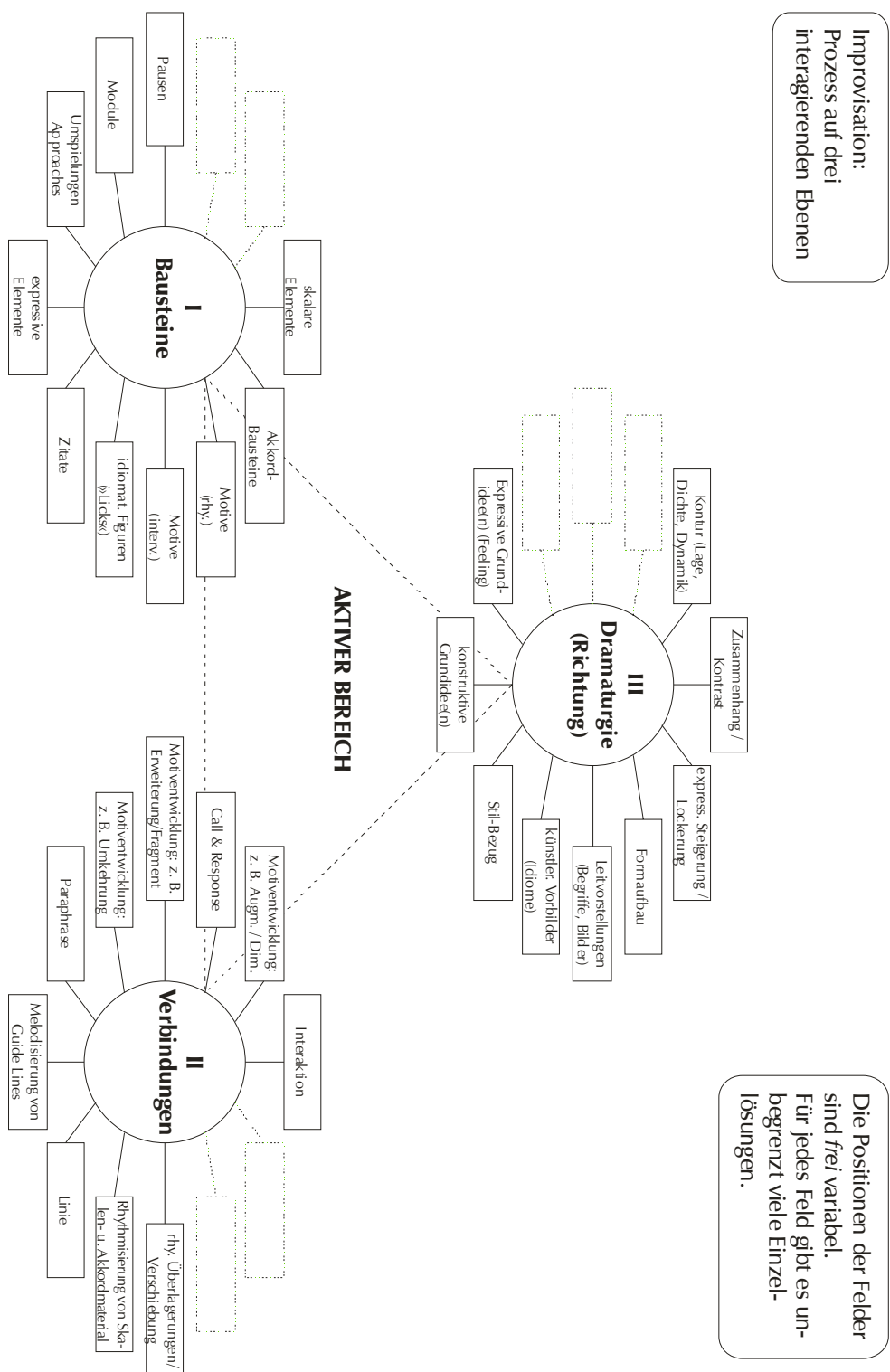


Abb. 21: Modell der Improvisation

II. Miles Davis: *So What*

Die zentrale Fragestellung der Analyse ist: Gibt es Hinweise auf eine – im Sinne des obigen Modells – gleichsam *mehrdimensionale* Denk- und Empfindungsweise des Solisten? Und genauer: Lassen sich kreative Techniken nachweisen, die den Eindruck von außerordentlicher Klarheit, *Logik* und zugleich höchster Expressivität, der beim Hören dieses Solos unweigerlich auftritt, faktisch bedingen?

Bereits ein kurzes Studium der Transkription (vgl. NB 5) offenbart, dass Davis sich im Bereich des *Vokabulars* (also der Elementarebene) auf zwei motivische Prinzipien oder Strukturelemente konzentriert, die er mit strikter Konsequenz beibehält, dabei aber fortwährend variiert. Es handelt sich, mit Schwerpunkt in der Rhythmik, um die Bildung von Zweitongruppen sowie, in harmonischer Hinsicht, um die Arbeit mit Akkordtönen – zumeist des Grundvierklangs und oft nur des Dreiklangs. Dieser Drei- und Vierklangsmelodik, die er mehrfach in den Upper-Structure-Bereich (Akkordstufen 9, 11, 13) hinein ausdehnt, widmet sich Davis, unter Hinzunahme schlichter diatonischer Durchgangs- und Nebennoten, derart unverhohlen, dass man zugespitzt sagen kann: Es geht in der melodischen Intervallik meistens um die Frage »*Terz oder Sekund?*«.

Betrachten wir beide Komponenten noch etwas näher: Das in der Rhythmik sich manifestierende Zweitonelement ist so grundlegend, dass sich kaum eine Phrase im ganzen Solo findet, die ohne es auskäme. So hört keine einzige Solophrase mit etwas anderem als einer solchen motivisch relevanten Zweitongruppe auf, und auch innerhalb der Phrasen ist, von wenigen Erweiterungen auf Dreitongruppen abgesehen, dieses rhythmische Generalmotiv zumindest latent (meist aber sehr prononciert) ständig präsent. Es wird hierbei einem beständigen Variationsprozess von rhythmischer Augmentation (Dehnung) und Diminution (Verkürzung) sowie von Verkettung zu größeren Gruppen und wiederum Vereinzelung unterworfen.

SO WHAT

Solo: Miles Davis

3

D dor.

Eb dor.

D dor.

2. Chorus

Eb dor.

The image shows a musical score for Miles Davis's solo on the jazz standard "So What". The score is written in treble clef with a 4/4 time signature. It begins with a triplet of eighth notes (F, G, A) followed by a quarter note (B). The first section is in D Dorian mode, indicated by a key signature of one flat (Bb) and a "D dor." label. The second section is in Eb Dorian mode, indicated by a key signature of three flats (Bb, Eb, Ab) and an "Eb dor." label. The third section returns to D Dorian mode, indicated by a key signature of one flat and a "D dor." label. The score is divided into two parts: the first part (measures 1-16) and the second part, labeled "2. Chorus" (measures 17-32). The second part also includes a section in Eb Dorian mode (measures 29-32). The notation includes various musical symbols such as notes, rests, accidentals, and dynamic markings like accents and slurs.



NB 5: Miles Davis, Solo über *So What* (Auf: *Kind Of Blue* 1959) Transkription: Franz Kerschbaumer (1978, S. 206 f.). Zwei Chorüsse in AABA-Form, modal über *D-7* (A-Teile) und *Eb-7* (B-Teil)

Ebenso sehr fällt Davis' Konzentration auf Drei- und Vierklänge als Basis der melodischen Tonhöhenorganisation auf. A 3 (Chorus 1) ist bis auf einen einzigen Ton nichts anderes als der *D*-Moll-Dreiklang, A 1 des zweiten Chorus sechs Takte lang nur *C*-Dur-Dreiklang, die letzten eineinhalb Takte dieses Formteils bestehen aus den Dreiklangstönen von *F*-Dur. Ansonsten: diatonische Durchgänge und Umspielungen. Diese quasi schichtartige Behandlung der sieben Skalentöne von *D*-dorisch beziehungsweise *Eb*-dorisch im Sinne von Tonika, Durparallele und Upper-Structure-Triad ermöglicht Davis, den Effekt harmonischer Stufen und Farbwechsel in eigentlich monochromen modalen Abschnitten zu verwirklichen.

Man ist geneigt, innezuhalten und sich zu fragen: So wenig Material also, und so viel Musik? Sehen wir, ob das Modell der drei musikalischen *Sprachebenen* geeignet ist, das Rätsel aufzulösen. Denn hiernach gibt es ja noch eine *Grammatik* und eine *Dramaturgie*, über die Einzeltöne und Tongruppen mit weiteren Sinnkomponenten aufgeladen werden können.

Schon der Umstand, dass Davis es bei dem einmal gewählten Elementarmaterial belässt, zeigt, dass er sich der Wirksamkeit seiner syntaktischen und expressiven Mittel sicher ist. Außerdem hat er durch diese Beschränkung den Kopf frei: *Das fortwährende Variieren einfacher, im musikalischen Kurzzeitgedächtnis mühelos erfassbarer Elemente erlaubt ihm, sich über diese Elementarebene hinaus auf den dramaturgischen Duktus des Ganzen zu konzentrieren.*

Mit sehr großer Wahrscheinlichkeit sind also mit der restriktiven Materialwahl Überlegungen (oder das Empfinden) gekoppelt, die den dramaturgischen Einsatz dieser Mittel betreffen, im Sinne einer Wechselwirkung von Beschränkung im Material und hierdurch gewonnener Freiheit im Umgang mit ihm.

An einigen Passagen sei exemplarisch aufgezeigt, womit Davis den doppelten Effekt von Fasslichkeit oder *Logik* und überraschender Vieltätigkeit seines Solos erreicht: Es sind die Verbindungen, die nicht eine einzige Note des Solos beziehungslos lassen. Mithilfe von Verknüpfungstechniken wie Abspaltung, Augmentation/Diminution, oder Verkettung/Vereinzelung melodischer Partikel stützt der Trompeter sich auf eine Reihe wohlbekannter Möglichkeiten binnenformaler Gestaltung, die zur Klarheit seiner Ideen wesentlich beitragen. Im Vordergrund hierbei stehen die stets gewährte Balance von Phrasen und Pausen und die Call & Response-artige Ausgestaltung von Viertaktgruppen (durchgängig) und auch Zweitaktgruppen innerhalb der einzelnen Formteile (alle A-Teile des ersten Chorus, A 2 im zweiten Chorus). Die so entstehende Periodizität erzeugt die Wirkung einer mit sich selbst dialogisierenden melodischen Linie.

Dies und der lückenlose melodische Aufbau anhand weniger motivischer Zentralideen dienen der Dramaturgie des Ganzen; doch noch etwas kommt in dieser Hierarchie künstlerischer Mittel hinzu. Es ist die Konturierung des gesamten Solos über die Variation des Trompetenklangs, mit einem – deutlich mit der Tonhöhenentwicklung korrelierenden – Spektrum von hingehauchten bis zu lauten, stechend intensiven Tönen, dabei immer dicht an der Klangsprache des Blues. Damit schafft er – wiederum variativ – in beiden Chorussen unterschiedliche expressive Bögen: einen großen, der den gesamten ersten Chorus ausfüllt

(Kulmination im B-Teil) und dann, die Dramatik verdichtend, in Form dreier kürzerer Verläufe, jeweils mit dem Intensitätsmaximum am Beginn (A 1/A 2, dann B, zuletzt A 3 des zweiten Chorus). Spätestens hier stößt die Transkription als Übersetzung von Musik in Schrift an ihre Grenzen: Die expressiven und dramaturgischen Mittel in diesem Meisterstück melodischer Diktion kann man nur hören, nicht lesen.

Von nicht zu unterschätzender Bedeutung sind die Pausen. Sie gliedern das Ganze; sie tragen durch ihr stets variables Verhältnis zu den Phrasen zur Unvorhersagbarkeit und damit zur Spannung des Ideenflusses bei, und nicht zuletzt: In ihnen, den Orten des geistigen Atemholens, konkretisiert sich die jeweils nächste Idee.

Man kann festhalten, dass es keine einzige Phrase in diesem Meistersolo gibt, die nicht in die beschriebene Dreifach-Verankerung eingebunden ist. So klar alle verwendeten Mittel sich also den einzelnen Ebenen zuordnen lassen – der materialen, der syntaktischen und der dramaturgischen – so deutlich wird auch deren Korrespondenz oder Interaktion, ja Abhängigkeit voneinander: Keine dieser Ebenen ist ohne die beiden anderen verstehbar.

Bemerkenswert ist die psychische Ökonomie, mit der Davis seine Improvisation steuert. Er versucht keinesfalls, die Schlichtheit der modalen Form durch ein Feuerwerk virtuoser Phrasen zu überdecken. Gestützt auf einfaches melodisches Material, leitet er vielmehr eine sangliche Phrase aus der anderen ab. Diese Beschränkung ermöglicht ihm die weitgehende Konzentration auf Dramaturgie und Expressivität, mit der Gewichtung jedes einzelnen Tons im Sinne des Ganzen.

III. Charlie Parker: *Now's The Time*

Thomas Owens (1979) wies in seiner Studie zu Parkers Improvisationstechnik ein relativ begrenztes Basisvokabular melodischer Bausteine nach, das in paradox erscheinender Weise die Grundlage, gleichsam den Wortschatz eines so außerordentlich vielgestaltigen Idioms darstellt. Diese Begrenztheit des melodischen Elementarbereichs erstaunt freilich nur auf den ersten Blick. Man vergegenwärtige sich nur, dass unser Alphabet mit seinen weniger als dreißig Buchstaben – schon wenn man

Kombinationen von maximal sechs, sieben Buchstaben nimmt – eine schier unerschöpfliche Fülle von Worten in einer Vielzahl von Sprachen ergibt und darüber hinaus eine ebenso unüberschaubare Menge sinnleerer oder semantisch nicht belegter Buchstabenkombinationen. Überträgt man dieses Permutationsprinzip auf Melodiebausteine mit einer Anzahl von einem bis sechs oder sieben Einzeltönen – also etwa der Länge von Parkers Basis-Formeln –, hat man es bereits im Bereich der Intervalle mit einer extrem großen Zahl von Möglichkeiten zu tun, die sich um die – gerade in der Bebop-Melodik gegebenen – rhythmischen und artikulatorischen Varianten nochmals potenzieren.

Wenn Parker also offenkundig nicht danach strebte, die Anzahl der verfügbaren Bausteine oder Basis-Licks zu maximieren (was ihn übrigens von nicht wenigen seiner Nachfolger unterscheidet), dann bedeutet dies zwingend: Der Reichtum seiner musikalischen Sprache ergibt sich nicht primär aus der Menge dieser Elemente, sondern aus der Gestaltung ihrer Abfolge. Doch genau vor diesem Sachverhalt versagt die Theorie der ›Formulaic Improvisation‹, die per se – und auch schon in ihrer Benennung – ein Wesenselement von Statik, Starrheit aufweist, das dem Geist des Bebop, gerade in der Improvisationskunst Parkers, völlig widerspricht. Und nebenbei gesagt: Das Defizit dieser ›Formeltheorie‹ der Bebop-Improvisation ist auch ein Problem der implizit oder explizit auf diese Theorie eingestellten Jazzpädagogik.

Hier sei also gefragt: Woraus bestehen die Elemente des Bebop-typischen Vokabulars? Was regelt, gleichsam als musikalische Grammatik, die Beziehungen zwischen diesen Elementen und zwischen Phrasen als den ›Sätzen‹ musikalischer Aussage? Sind diese Basisformeln in ihrer Beziehung variabel, reaktiv? Was steuert den melodischen Gedankenfluss von der einzelnen Idee bis hin zur Dramaturgie einer kompletten Improvisation?

Eine Antwort auf die erste Frage ergibt sich aus der Sichtung und Interpretation des von Owens ermittelten Parkerschen Basisvokabulars (vgl. Owens 1995, S. 28–45). Für die Klärung der übrigen Fragen sei Parker selber befragt, und zwar durch Analyse seiner Improvisationen – an dieser Stelle exemplarisch vertreten durch *Now's The Time*.

Das Thema dieses Blues mit seiner demonstrativ elementaren Riff-Melodik soll hier unbeachtet bleiben – mit einer Ausnahme: der Figur in Takt neun (siehe Transkription NB 6). Dieses verzierte Arpeggio, ein von Parker recht häufig verwendetes Element, taucht zu oft in der anschließenden Improvisation auf, um übergangen werden zu können (Chorus 1: T. 1, Ch. 2: T. 2, Ch. 3: T. 2, T. 9 f., T. 11 f.). Handelt es sich um ein Motiv? Oder nur um einen Automatismus? Stellen wir diese Frage zurück – sie wird sich später fast von selbst beantworten.

In allen drei Chorussen offenbart sich durchgängig eine respondierende Gliederung der musikalischen Gedanken – im ersten Chorus nahe am Call & Response-Duktus des vokalen Blues, danach offener, entwicklungsartiger; aber auch dort noch, wo Parker virtuos Double Time spielt, bleibt dieser deklamatorische Gestus der Improvisation erhalten. Hat man sich auf dieses – eigentlich sehr alte, und darum im Kontext eines Modern Jazz-Solos erstaunliche – generelle Responsorial-Prinzip eingestellt, wird rasch bewusst, dass es in der Gestaltung der konkreten melodischen Ideen ebenfalls durchgängig vorhanden ist, und zwar modifiziert, unter Hinzunahme einer variativen, entwickelnden Komponente.

Betrachten wir den ersten Chorus etwas genauer. Parker beginnt seine Improvisation mit einem Brückenschlag zum Thema: Er greift das schon erwähnte Arpeggien-Element aus Takt neun des Themas auf und erweitert es zu einer knapp 3-taktigen Phrase, in der es gleichsam erst melodisch verflüssigt und dann harmonisch (dominantisch) aufgeladen wird (im NB 6 eingekreiste Ziffer 1).

Now's The Time

♩ = 220
Blues
(No. 2)
By Charlie Parker

F7 Thema, T. 9

1. Chorus

2. Chorus
T. 13

2

F⁷ 3 D⁷ (C + R)

G⁻ ⑦ C⁷ ⑦

F⁷ G⁻ C⁷ F⁷ 3. Chorus B^{b7} 3

F⁷ G⁻ F⁷

B^{b7} B^{b7}

F⁷ F⁷ 3

G⁻ 3 C⁷

F⁷ G⁻ 3 C⁷ F⁷

NB 6: Charlie Parker, *Now's The Time* (Take 2, 1945)

Nach langer Pause (fast zwei Takte) entlädt Parker die gestaute Spannung in ein die mittleren vier Takte des Bluesschemas ausfüllendes Call & Response-Geschehen, hinter dessen hochexpressiver Erscheinung sich erneut das Arpeggien-Element verbirgt: Mit variiertem Kontur erscheint es viermal hintereinander – abwärts, verkürzt aufwärts, wieder abwärts, erneut aufwärts. Diese eindeutige, großangelegte Motivvariation durch Verkürzung, Verlängerung und (Richtungs-)Umkehrung schließt einen zweiten, kleinen Motivgedanken mit ein: Die durch ihren Zielnotencharakter hervorstechende Zweitongruppe am Ende jedes Arpeggios wird in Richtung und Rhythmik nochmals separat variiert (NB 6, Ziffer 2).

Den Abschluss dieses ersten Chorus bildet eine stufenweise absteigende, 2-taktige (und zweiteilige) Phrase, die mit einer tonal (*b*9/*#*9-Auflösung) und rhythmisch (3/8-Überlagerung) markanten, spannungsreichen Standard-Figur Parkers beginnt und – man wundert sich keinesfalls mehr! – mit einer erneuten Variante des Arpeggio-Gedankens abschließt. Auch die Schlusstöne dieser beiden Gedanken stehen in einem Umkehrungsverhältnis (*c*–*a* in T. 10, *d*–*f* in T. 11; NB 6, Ziffer 3¹).

Als solle der rote Faden des improvisatorischen Ideenflusses, der bisher offenkundig aus der stetigen Variation, Neuverknüpfung und Ausspinnung eines einzigen melodischen Basiselements bestand, einfach nicht abreißen, benutzt Parker dieses nun auch zur Eröffnung des zweiten Chorus. Und er tut dies selbstverständlich vermittelt einer neuen variativen Erweiterung. Für diese verwendet er, wie leicht zu erkennen ist, weitere Anknüpfungspunkte aus dem bisher – und besonders dem zuletzt – Gespielten. Die kleine Auftaktfigur im letzten Takt des ersten Chorus korrespondiert offenkundig, im Sinne einer Abspaltung, mit der aufwärts gerichteten Zweiton-Bewegung am Ende der vorangehenden Phrase.

¹ Die Verwandtschaft besonders der Schlüsse von Phrasen oder Teilphrasen ist bis zum Ende des ersten Chorus nochmals gesondert durch rechteckige Markierungen hervorgehoben.

Diese variative Anknüpfung an Phrasenendungen – die in der Regel nicht die einzigen, aber oft die markantesten Zielnoten innerhalb einer Phrase darstellen – lässt sich im Folgenden besonders genau erkennen:

Nehmen wir die erste Phrase im zweiten Chorus (T. 14). Sie ist dreiteilig: Aus dem auftaktigen Beginn leiten sich sofort zwei Varianten ab (Ziffer 4). Ihr Ende (Ziffer 6) korrespondiert mit dem Schlussgedanken des ersten Chorus (T. 11) und mit den Schlüssen der beiden nächsten Phrasen (T. 15 f., T. 17), die sich mit ihrer aufwärts schießenden Arpeggien-Gestalt plus fallender Zielnote zu einem markanten Motiv konkretisieren. Sehr deutlich ist auch erkennbar, dass aus der zweiten Phrase dieses Chorus (Ziffer 5) durch Abspaltung und Verkürzung die nächste Phrase entspringt (T. 17).

Und wieder gibt es auch noch weitere, eher latente Bezüge – etwa die vier 1/8-Gruppen in Takt 13 und Takt 15 (Verlaufsumkehrung, durch Rechtecke markiert); die Korrespondenz ganzer Phrasen in ihrer Kontur, ihrem Gestus. So wird ab Takt 18 die energetische Dichte der vorangegangenen hoch schießenden Arpeggien zum Leitgedanken, indem Parker auf diese mit zwei virtuosen Double-Time-Phrasen ›antwortet‹ – deren Schlusstöne übrigens wieder miteinander und mit den vorigen Phrasenschlüssen korrespondieren – und die auch die ruhigen Intervallumkehrungen motivieren, mit denen Parker den zweiten Chorus beschließt (vgl. Klammern mit Ziffer 7).

Dessen dramaturgischer Bogen zeichnet, mit extremerer Ausprägung, denjenigen des ersten Chorus nach: vergleichsweise entspannter Beginn, Steigerung von Dichte, Ambitus und klanglicher Expressivität im mittleren Bereich, Beruhigung gegen Ende. Trotz dieser großen internen Kontraste bleiben die Konsequenz der melodischen Zusammenhänge und der deklamatorische Gestus des Blues immer gewahrt. Auch der dritte Chorus folgt den gleichen Prinzipien – vom dramaturgischen Aufbau bis zu der Behandlung der Details, wie etwa dem Motivcharakter der Phrasenschlüsse oder der erneuten variativen Verwendung der Ausgangsidee.

Wir halten inne: Formulaic Improvisation? Diese Bezeichnung könnte angesichts der kompositorischen Intelligenz, die Parkers Improvisation bis hierher bestimmt, fast als Beleidigung verstanden werden.

Es scheint vielmehr, als wolle Parker umgekehrt, durch fast ostentative Verwendung eines schlichten Licks als Variationsgrundlage demonstrieren, dass sein Tun nur eins ist: Spontankomposition bei gleichzeitiger virtuoser und hochexpressiver Interpretation.

Bemerkenswert ist nicht zuletzt die dramaturgische Funktion der Pausen. Sie verdeutlichen zwanglos, in variabler Platzierung, stets die innere Gliederung des Blueschemas in kadenzierende Viertaktgruppen und tragen so zur Klarheit der Entwicklung bei; ihre überwiegend beträchtliche Dauer sorgt, in Wechselwirkung mit den musikalisch so ereignisreichen Phrasen, für eine eigentümliche expressive Bipolarität von ebenso großer Ruhe wie Spannung; sie bilden aufgrund ihrer Definiertheit im Wechsel mit den Phrasen gleichsam eine Art dramaturgischen Rhythmus; und wenn, wie zu vermuten, für den Improvisator Parker dies auch der Rhythmus der musikalischen Gedankenfindung ist, so geben sie ihm den Raum für die Konkretisierung der jeweils nächsten Idee.

Diese ist nie weit entfernt. Parker entwickelt Schritt für Schritt seine Ideen, in einer noch näher zu bestimmenden Mischung aus expliziter Motivik und eher indirekten, strukturimmanenten Korrespondenzen zwischen melodischen Basiselementen, die wenig spezifisch und dadurch leicht verknüpfbar sind (letztere ähneln den von Owens beschriebenen ›Formeln‹).

Die Vorzüge des hier im Ansatz bereits erkennbaren Verfahrens liegen auf der Hand:

- Es ist extrem schnell, da jeder Schritt auf die vorangegangenen Schritte aufbaut – und der Improvisator somit auf bereits aktivierte Bestandteile des musikalischen Kurzzeitgedächtnisses zugreifen kann.
- Es begünstigt kraft seiner Reaktivität die Bildung melodischer Zusammenhänge.
- Durch die ebenso hochgradige Verknüpfbarkeit wie Variabilität des melodischen Basisvokabulars lässt dieses sich zu rhythmisch, harmonisch, in ihrer Länge, Kontur und ihrem Ausdruck fortwährend neuartigen Phrasen formen.

Bei alldem sind die Ausdeutung der Harmonien, die expressive und formale Dramaturgie sowie das Reagieren auf die Impulse der Begleiter (das im Bebop noch keine ausgeprägte interaktive Qualität besitzt) keine isolierten, sondern im melodischen Entwicklungsprozess integrierte Komponenten.

Niemals ist bei Parker die Darstellung der Harmonik Selbstzweck. Stets verbindet sie sich mit polyrhythmischer Vielgestaltigkeit und Akzentstruktur zum primären Faktor der Melodik. Deren sehr fein abgestufte Variabilität im Grad motivischer Konkretetheit folgt einer inneren Systematik. Als eine Technik variabler Konkretisierung fortwährend – mal eher assoziativ, mal eher bewusst – verwendeter Kerngedanken stellt sie ein Grundprinzip Parkers bei der Melodieerfindung dar; es lässt sich im Schema anhand eines Kontinuums veranschaulichen, an dessen einem Pol konkrete Motivik, am anderen lose Korrespondenzen fast schon auf Materialebene stehen.

Dieses Kontinuum abgestufter Zusammenhänge sei *Melodische Korrespondenz* genannt (vgl. Abb. 22).

<i>Motivik</i> -----	<i>Materialähnlichkeit</i>
konkrete melodische Ideen -----	Material-Bausteine, Mini-Formeln
isoliert oder markant platziert -----	assoziativ verkettet
als Gedanke herausgestellt -----	fließend integriert
explizit fortentwickelt -----	elementar korrespondierend

Abb. 22: Melodische Korrespondenz

Wichtig ist festzuhalten, dass es blitzschnell möglich ist, zwischen den beiden Extremen, dazu beliebigen Abstufungen, zu entscheiden – insbesondere durch Isolierung oder Herausstellung (Motivik) oder durch Verkettung zu Linien, in denen die Elemente eher durch ihre Gruppierung wirken. Jederzeit sind diese Basiseinheiten hochgradig variabel, so dass ebenso rasch möglich ist, sie akkordischer Veränderung anzupassen oder in ihrer rhythmischen Struktur zu modifizieren. Diese melodische Korrespondenz bezeichnet also Beziehungen zwischen Details innerhalb oder zwischen Phrasen.

Die stets perfekte Balance zwischen den musikalischen Statements Parkers und den dazwischen liegenden Pausen, ihre Eingliederung in dramaturgische und expressive Bögen und in den Formverlauf der Stücke deutet darauf hin, dass es noch ein zweites Prinzip gibt; es sei als *Gestische Korrespondenz* bezeichnet.

Gestische Korrespondenz ist die eher ganzheitliche Wechselbeziehung von Phrasen vermittelt ihrer Kontur, ihres expressiven Charakters und ihrer formalen Eingliederung. Ganz offenkundig besteht zwischen Gestischer und Melodischer Korrespondenz eine wechselseitige Beziehung, ähnlich wie zwischen Steuerung und Ausführung.

IV. Chet Baker: *Down*

Chet Baker ist seit seiner frühen Zeit im *Gerry Mulligan-Quartett*, einem Ensemble ohne Klavier, als ein Meister im Spiel mit ›Guide Lines‹ – melodisch linearisierten Akkordfolgen – bekannt. Die Ausdruckskraft seiner Improvisationen, besonders auch derjenigen in den letzten Jahren seines Lebens, resultiert nicht nur aus der Sanglichkeit und Lyrik seines Solospiels, ihre Eleganz nicht nur aus Feinheit und Perfektion seines Swing-Feelings. Eine wesentliche Komponente ist die Synthese von Harmonik und Melodik, die seinen Linien eine Stimmigkeit und Konsequenz von mitunter geradezu körperlich fühlbarer Kraft verleiht. Diese wiederum bildet zur Verhaltenheit der Tongebung eine spezifische expressive Spannung.

In Chet Bakers Improvisation über *Down* (1978), deren beiden ersten Choruse hier betrachtet werden sollen, zeigt sich exemplarisch, wie er den sanglichen Charme seiner Phrasen durch ein zusätzliches, abstraktes Geflecht von musikalischen Hintergrundbezügen unterfüttert, das dem klanglich fragilen Äußeren seiner Phrasen die Kraft unbeirrbarer Zielgerichtetheit und Klarheit hinzufügt – obwohl die Zieltöne der Phrasen keineswegs immer eine schulmäßige Auswahl typischer Akkordtöne darstellen.

NB 7: Chet Baker, *Down* (Auf: *Daybreak* 1978), Solochorusse 1 und 2

Wie in NB 7 markiert, handelt es sich zumeist um korrespondierende Zweitongruppen, die in wechselnder Rhythmisierung und Verlaufsrichtung eine Art Melodie hinter der Melodie bilden. Man singe oder spiele die Zweitonfolgen des ersten Chorus hintereinander: Sie bilden für sich ein periodisch abgeschlossenes Ganzes.

Zum Teil auf Dreitongruppen erweitert, setzt der Trompeter dieses Verfahren auch im folgenden Chorus ein. Doch mehr als das: Ist es ein

Zufall, dass zum Beispiel in den Takten drei und vier des zweiten Chorus die Töne *g*, *b*, *c* und *b*, *g* und *f* in präziser Umkehrung zueinander stehen, oder dass die mit dem genannten *b* in Takt vier des zweiten Chorus beginnende und auf Zählzeit drei in Takt acht endende Phrase einem ›musikalischen Satz‹ im Sinne Arnold Schönbergs (Phrase, deren variierte Wiederholung als Vordersatz plus offene Fortentwicklung als Nachsatz) entspricht? Sicher nicht, obwohl Baker zumindest vom letzteren wohl zeitlebens nie etwas gehört hat. Es ist der Sinn für musikalische Logik, der, geprägt durch das doppelte Koordinatensystem von Harmonik und Metrik, als ein gemeinsamer Nenner über den verschiedenen Idiomen abendländischer Musiktradition steht.

V. Fazit

Es wurde versucht, Verbindungen darzustellen, die zwischen den musikalischen Gegebenheiten und Erfordernissen der Modern Jazz-Improvisation einerseits und andererseits den motorisch, kognitiv und emotional verankerten Strategien dieser Improvisation bestehen. Diese Strategien reichen vom Erwerb elementarer motorischer und idiomatischer Gedächtnisinhalte bis hin zum fließenden Gebrauch eines kompletten musikalischen Vokabulars unter quasi-kompositorischen Kriterien. Sie umfassen und vernetzen alles, was sich de facto an instrumentaltechnischen, idiomatischen und expressiven Aufgaben und Herausforderungen stellt.

Zur Verdeutlichung und Gliederung dieser komplexen Sachverhalte und Aufgabenstellungen wurde – in Analogie zur Sprache – ein Modell eingeführt, das die drei Ebenen Vokabular, Verbindungen (›Grammatik‹) und Dramaturgie umfasst und vermittelt einer Aktivierungsinstanz (›Aktiver Bereich‹) selektiv verknüpft.

Drei Analysen von Soli bedeutender Modern Jazz-Improvisatoren dienten dazu, exemplarisch einige Konzepte musikalischer Gedankenentwicklung darzustellen.

Von zentraler Bedeutung im modernen Jazz ist der Bebop, und in diesem am wichtigsten die improvisatorische Sprache Charlie Parkers. Anhand eines Parker-Solos über *Now's The Time* wurde gezeigt, wie auf

der Grundlage eines eher kleinen Basisvokabulars, wie Owens es ermittelt hat (knapp hundert Licks oder Bausteine), eine Ideenentwicklung von größter Offenheit und Vielgestaltigkeit und Expressivität und zugleich von größter Stringenz und Logik möglich ist (vgl. auch Hellhund 2002). Diese Verbindung so entgegengesetzter Qualitäten wie Fasslichkeit versus hoher Komplexität erreicht Parker nicht zuletzt durch zwei Steuerungsprinzipien, die als Melodische Korrespondenz und als Gestische Korrespondenz bezeichnet wurden.

Erstere ist ein Kontinuum von Möglichkeiten zwischen den Polen expliziter (eher bewusster) Motivverarbeitung und schlichter, permutativer Verwendung von Bausteinen (eher assoziativ), wodurch eine manchmal völlig offenkundige, manchmal eher indirekte melodische Verknüpfung von Phrase zu Phrase erfolgt. Die Schnelligkeit der Ideenfindung hängt hierbei mit der so ermöglichten fließenden Veränderung von Inhalten des Kurzzeitgedächtnisses (Aktiver Bereich) zusammen.

Gestische Korrespondenz bezieht sich stärker auf die Kontur, den Ausdruck und die Platzierung von Phrasen und Phrasengruppen innerhalb des Formablaufs. Sie verbindet hierbei das entwickelnde Prinzip der Melodischen Korrespondenz mit einer responsorialen Komponente, wie sie aus dem Blues bekannt ist, zu einem deklamatorischen Gestus, der seine Fasslichkeit auch der mit ihm untrennbar verbundenen Pausen verdankt.

Die an Parkers überragendem Beispiel ermittelten Steuerungsprozeduren der Improvisation sind, durch ihre praktischen Vorzüge – und hierbei nicht zuletzt kraft ihrer psychischen Ökonomie – von genereller Relevanz für den Jazz. Dabei lassen sie individuelle Varianten zu oder fordern diese sogar, infolge ihrer Kopplung an das persönliche Vokabular, die instrumentale Technik und die expressiven Ziele jedes Solisten.

Auch Miles Davis' berühmtes Solo über *So What* fußt auf diesen zentralen Prinzipien improvisatorischer Ideenfindung und –entwicklung. Bei vergleichsweise geringer Variabilität in der rhythmischen und intervallischen Textur seiner Phrasen – oder: einer gewissen Hartnäckigkeit in der Konzentration auf einfache, ja simple Elemente – scheint er geradezu demonstrieren zu wollen, aus wie wenig Material er so viel

Musik machen kann. Diese Beschränkung im Vokabular, verbunden mit dem Verzicht auf instrumentaltechnische Virtuosität, ermöglicht ihm die Konzentration auf die musikalischen Sprachebenen zwei und drei: Äußerst phantasievoll, abgeklärt und souverän entwickelt er anhand einfacher Ausgangsideen eine gleichermaßen überraschende wie stimmige Variante nach der anderen. Und die Ökonomie in der Wahl der Mittel gewährt ihm den Freiraum, mithilfe seiner einzigartigen Kunst der Klanggestaltung, sich der Entwicklung dramaturgischer Bögen von großer Spannweite und expressivem Reichtum zu widmen.

Chet Bakers Solobeispiel demonstriert eine weitere Variante der Möglichkeiten, Melodische und Gestische Korrespondenzen herzustellen: Es offenbart eine Technik der Ideenfindung, bei der die konkreten Phrasen als Ausformulierungen einer im Hintergrund parallel laufenden Elementarstruktur – im Sinne einer melodischen Guide Line, entstehen.

VI. Quellenverzeichnis

Literatur

Hellhund, Herbert: *Jazzanalyse. Ein Plädoyer für mehr als das bloße Zergliedern*. In: *Jazz Forschung* 31 (1999), S. 43–49

Hellhund, Herbert: *Parker Revisited*. In: *Jazz Forschung* 34 (2002), S. 149–163

Jost, Ekkehard: *Sozialgeschichte des Jazz in den USA*. Frankfurt am Main 1982

Kerschbaumer, Franz: *Miles Davis. Stilkritische Untersuchungen zur Entwicklung seines Personalstils*. Graz 1978 (= *Beiträge zur Jazzforschung* Bd. 5)

Owens, Thomas: *Charlie Parker. Techniques Of Improvisation*. 2 Bände. Ann Arbor, Mich. und London 1979

Owens, Thomas: *Bebop. The Music And Its Players*. New York u. a. 1995

Tonträger

Baker, Chet: *Down*. Auf: *Daybreak*. Steeplechase SCCD 31142 (1978)

Davis, Miles: *So What*. Auf: *Kind Of Blue*. Columbia CBS 460 603–2 (1959)

Parker, Charlie: *Now's The Time*. Take 2. Auf: *The Charlie Parker Story*. Savoy SV 1010 (1945)

Walter Scheuer

Komponieren lernen

Am Beispiel von Paul Klee weist Klaus-Ernst Behne (1993) in seinem Aufsatz *Singen und Würfeln* darauf hin, welcher nachhaltiger Effekt vom Schulunterricht ausgehen kann. Behne kann zeigen, dass offenbar eine Zeichnung im Biologieheft des 16-jährigen Klee später als (innere) Vorlage für die Entstehung seines berühmten Aquarells *Zwitschermaschine* (1922) diente.

Entsprechende Beispiele zum schulischen Musikunterricht gibt es allerdings kaum. Vielmehr gilt der Musikunterricht im Allgemeinen als nicht besonders kreativitätsfördernd, wird doch Unterricht hier gemeinhin eher als Anpassungsakt an musikalisch vorgefertigtes praktiziert. Andererseits aber neigen Komponisten traditionellerweise dazu, die Anregungspotenziale (ursprüngliche Ideen, Vorlagen) ihres Schaffens zu kaschieren und scheuen sich oft davor, sofern ihnen die Hintergründe ihres Schaffens überhaupt bewusst sind, diese zu offenbaren. So ist vom jungen Franz Schubert überliefert, dass er bei seinen Freunden besorgt nachfragte, ob man die Vorlage des Stuttgarters Johann Rudolph Zumsteeg zu stark hindurchhören würde (vgl. Härtling 1992, S. 62). Claude Debussy vernichtete sogar seine Jugendwerke. Andrew Lloyd Webber soll seinen Vater gefragt haben, ob man Giacomo Puccini allzu sehr heraushören würde. Und nicht zuletzt belegen die gegenseitigen Plagiatvorwürfe der heutigen Songwriter, dass es sich bei dem Originalitätsdogma kreativer Produktionen weitgehend um eine Schimäre handelt.

Offensichtlich ist es die Lust, gegebene Vorlagen in individueller Weise zu interpretieren, also zu parodieren, von der die Kraft zur individuellen Kreativität ausgeht. Darüber hinaus war und ist es für viele Komponisten selbstverständlich, sich mit faszinierenden Werken und den darin angewandten Techniken zu beschäftigen, um sich Anregungen und Herausforderungen zu holen. Insofern gibt es zwischen »Singen und Würfeln«, wie von Behne zum Schluss seines Aufsatzes ange-

deutet, noch einen dritten Weg, dort wo äußere Anregung und inneres »Zurechtsingen« zusammenfließen (Behne 1993, S. 323 ff.). Dieser Weg ist angelegt in der kindlichen Kreativität, die die Anregungen der Umwelt »assimiliert«, um sie in individuellen Prozessen zu »akkomodieren«. Diese Erwerbsprozesse im schöpferischen oder konstruktiven Sinn anzuregen und nicht zu kanalisieren oder zu normieren, wäre die Aufgabe eines kreativen Musikunterrichts.

I. Zur Geschichte und Theorie des Komponierens

Die Frage eines Musikpädagogen nach der Geschichte und Theorie des Komponierens begründet sich zum einen aus der Geschichtlichkeit des Unterrichts schlechthin, zum andern aber auch aus dem Spezifikum der europäischen Kulturgeschichte, Musik schriftlich aufzuzeichnen. Heutzutage, wo in den Jugendmusikkulturen ganz unterschiedliche Kulturstile aufeinanderstoßen, gilt es für die Musikpädagogik verstärkt, die Geschichte und das musikalische Denken verschiedener Kulturtraditionen zu berücksichtigen (vgl. Scheuer 1997).

Der Gedanke, Musik schriftlich aufzuzeichnen, bedeutet zweierlei: Einerseits entspricht die Schriftlichkeit der europäischen Musiktradition der Notwendigkeit, eine musikalische Partitur zur Reproduktion mehrstimmiger Ensemblesmusik zur Hand zu haben. Andererseits aber bildet die musikalische Aufzeichnung die Grundlage für eine schriftlich überlieferte musikalische Tradition, für eine musikalische Schriftkultur, die hier gleichsam als Speichermedium eines historischen und kulturellen Gedächtnisses die Voraussetzung für die Entwicklung eines europäischen musikhistorischen Wissens liefert. Dies ist im Zusammenhang mit der linearen Zeitvorstellung des westlichen Menschen zu sehen, der zwischen Skepsis und Begeisterung für den Fortschritt das Bedürfnis entwickelt, das Erlebte und zeitlich Vergängliche festzuhalten und zu dokumentieren. Die Folge ist ein Musikbegriff, der sich als Werk manifestiert und schließlich als Ware handelbar wird. Die Vorstellung von Musik trennt sich durch diese Vorgaben vom Erlebnisbezug, wird tendenziell mehr und mehr entsinnlicht und reduziert auf ihren Stoff, auf

eine verfügbare Sache, die besonders durch die Möglichkeiten der Vervielfältigung (Buchdruck, Medien) einen kommerziellen Aspekt erhielt.

Diese Möglichkeit der Vervielfältigung eröffnete über die Jahrhunderte immer breiteren Bevölkerungsschichten und damit auch der allgemeinen Schule Zugänge zu künstlerischen Produkten. Als wichtige Weichenstellung in diesem Prozess der Veränderungen in der musikkulturellen Infrastruktur kann das Aufkommen des Verlagswesens im 16. Jahrhundert angesehen werden. Dieses ermöglichte einen Musikbegriff, der sich am musikalischen Schaffen orientierte, das sich als notierte Musik äußerte. Der Komponist wurde damit zum wichtigsten Vertreter der musikalischen Berufe. Mit ihm schmückten sich Kirche, Höfe und Städte. Die Aufklärung verstärkte die Position des Komponisten. In dieser Periode etablierte sich eine Öffentlichkeit als neuer Einflussfaktor auch im kulturellen Geschehen. Die Arbeit der Komponisten wurde nun immer mehr von einem öffentlichen Publikum bestimmt, das nicht mehr an die traditionellen Institutionen gebunden war. Das neue Publikum war das aufgeklärte Bürgertum Europas, das Entwicklungen der Renaissance fortführte und sich am spektakulärsten vielleicht im Biedermeier mit seinem Rückzug ins Private entfaltete. Andererseits aber bedeutete diese Entwicklung für den Komponisten, dass er den direkten Kontakt mit seinem Publikum verlor. Für den künstlerischen Autor wurde der Rezipient seines Schaffens zunehmend anonym, mit der Folge, dass sich die Werke an die Öffentlichkeit richteten und die Werke ihr Publikum zu finden hatten und nicht umgekehrt. Dies ist zugleich Wirkung und Ursache der durch die Aufklärung neu postulierten künstlerischen ›Meinungsfreiheit‹. Die Schriftlichkeit der Komposition eröffnet in diesem Prozess neue Verhaltensweisen und Praktiken. Hierarchische Verhältnisse wurden zunehmend abgebaut. Verleger richteten sich nach einer anonym strukturierten Gesellschaft von Musikinteressierten. Diese für manche Komponisten beunruhigende Anonymisierung brachte eine Gegenbewegung in Gang, die mit heftiger Kritik an den Zuständen einherging und einen neuen Typ von Musik mit einer bisher unbekannten moralischen und utopischen Dimension entstehen ließ. Hinzu trat die Erfindung der Musikkritik, die sich mehr und mehr zum Zensor musikalischer Erzeugnisse kaprizierte

(Rochlitz, Schumann). Im 18. Jahrhundert wurden alle Teile der Öffentlichkeit kritikfähig: Theater, Bücher, ja sogar Restaurants und eben auch alle Teile der Musikkultur.

In dieser neuen Freiheit hatten die Komponisten auch ihre Einbindung in gesellschaftliche Rollen neu zu definieren. Eines der seit der Aufklärung heftig diskutierten Themen ist die Frage der Geschlechterrollen. Und bis heute sind von allen Musikerberufen besonders unter den Komponisten wenige Frauen zu finden. In den Diskussionen zur Frage, warum es so wenige Komponistinnen gibt, sind seit langem Hinweise auf die Erziehung und den Glauben an Rollenklischees anzutreffen, wobei Frauen generell eine eher passivere Rolle beim kreativen Umgang mit Musik zugeschrieben wird. Eva Rieger (1981) und Freia Hoffmann (1991) zeigen in ihren Untersuchungen detailliert auf, wie Frauen, offenbar besonders wirksam in der bürgerlichen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts, in ihren musikalischen Entfaltungen behindert wurden. Die sich von 1550 bis 1850 entwickelnde bürgerliche Gesellschaft abstrahierte in besonders wirksamer Weise Kulturtechniken, die Frauen ausschließen, trotz der Salons und einiger komponierender Frauen, die vor allem aus der akademischen Elite stammten, in denen Frauen insgesamt erfolgreich kontrolliert werden konnten. Neben diesen historisch-kulturellen Studien gibt es in jüngster Zeit psychobiologische Forschungen, die auf Zusammenhänge zwischen Kompositionstalent, Fähigkeiten des räumlichen Denkens und der Ausprägung der Androgynie hinweisen. Die Deutung, dass musikalische Begabung mit einer Tendenz zur Androgynie korreliert, erscheint durch eine Fülle von Indizien stichhaltig (vgl. Hassler 1990, 1998; Gembris 1998). Generell breitet sich in der Genderforschung die Erkenntnis aus, dass hormonelle Einflüsse bei der musikalischen Entwicklung des Individuums nicht nur im physischen, sondern auch im Verhaltensbereich eine Rolle spielen. Die dadurch bedingte unterschiedliche Lateralisierung des Gehirns lässt sich mit Verhaltensunterschieden der Geschlechter in Verbindung bringen. Mädchen sind danach in ihren musikalischen Interessen tendenziell eher am sozialen Umfeld interessiert, Jungen eher an den Gegenständen. Geschlechtstypische Präferenzen zeigen sich nicht nur in allgemeinen Spielpräferenzen und -stilen, sondern auch in Mu-

sikpräferenzen und -umgangsstilen (vgl. Behne 1986, Scheuer 1988, Hassler 1998). Dies hängt wohl grundlegend mit tendenziellen Unterschieden in den Grundkognitionen zusammen wie etwa: Frauen können besser nonverbale Signale wahrnehmen, können besser riechen, schmecken und hören, haben einen empfindlicheren Tastsinn und sind feinmotorisch geschickter. Männer sind dagegen grobmotorisch geschickter und erkennen besser sich bewegende Objekte, wohingegen Frauen rascher Einzelheiten eines Vorgangs erkennen. Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind offenbar nach der Pubertät und vor der Menopause der Frauen am deutlichsten (vgl. Keller 1998). Marianne Hasslers Forderung, Musiklehrerinnen und Musiklehrer sollten junge Frauen ermutigen, ihrem kreativen Potenzial mehr zu vertrauen, ist die pädagogische Konsequenz aus diesem Konflikt von teilweise erwarteten Geschlechterrollenverhalten und der individuellen Lust, musikalisch eigenständig zu gestalten (vgl. Hassler 1998). Neuere Studien zum Medienverhalten deuten darauf hin, dass Jungen eher am Erwerb von Technikkompetenzen interessiert sind, Mädchen eher an Medienkompetenzen im eigentlichen Sinne (vgl. Grunder/Lutz 2002), eine mögliche Tendenz, die es bei der Verwendung der neuen Medien als Hilfsmittel des Komponierens zu beachten gilt.

Sicherlich muss über die Geschlechterrolleneffekte hinaus im sozialen Status ein weiterer wichtiger Einflussfaktor für den Erwerb von Einstellungen gesehen werden (Behne 1986). In dieses Konstrukt fließen nicht nur Merkmale der sozialen Ungleichheit, sondern auch jeweils Normen, Wertvorstellungen und Verhaltensmuster ein, die nachhaltig auch die Ausformung musikalischer Einstellungen bestimmen. Insoweit kommt der familiären Förderung eine große Bedeutung zu. Die Studie von Linda Kelley und Brian Sutton-Smith (1987) zeigt eindrucksvoll die basisgebende Wirkung des musikalischen Kompetenzerwerbs in früher Kindheit.

Eine umfassende Theorie des Komponierens, in der sowohl die historische Perspektive und die soziokulturelle Einbindung wie auch entwicklungspsychologische Erkenntnisse prominente Aspekte sein müssten, ist noch nicht in Sicht. Eine solche Theorie müsste das Komponieren in einen übergeordneten Zusammenhang bringen, erklären und deu-

ten helfen, wobei die genannten Aspekte ergänzt werden müssten durch Fragen der Motivation (die Genese der musikalischen Idee) und des Handlungsprozederes (Schaffensakt).

Überblickt man die Versuche, das Komponieren theoretisch zu fassen, so handelt es sich weitgehend um Ansätze mit begrenzter historisch-kultureller Reichweite. Am ehesten gelungen ist die Systematik Behnes, allerdings eingeschränkt auf das 20. Jahrhundert (vgl. Behne 1993).

Als Kriterien der systematischen Einordnung dienen zum einen Motivation und Zielperspektive des Komponierenden mit internen oder externen Begründungen (Anlass, Motiv, Interesse, Ziel). Zum andern treten hinzu funktionale Aspekte (Handwerk, Auftrag, Botschaft, Ausdruck) und die Frage der sozialen Bindung (Hof, Kirche, Öffentlichkeit, Film, Medien). Im Zuge der Emanzipation von äußeren Zwängen erscheinen verstärkt antifunktionale Positionen, die ihrerseits intrinsische Verpflichtungen implizieren, wie die Sichtweise des Komponierens als Spiel, als Psychohygiene (Katharsis) oder als Akt der Transzendenz, wobei tendenziell versucht wird, den kreativen Akt zweckfrei und autonom zu deklarieren. Freilich verknüpfen sich funktionale und autonome Motivationen, wenn das kreative Moment in der Chance des Zufalls (Mauricio Kagel) oder in der Verpflichtung gegenüber dem Werk (Helmut Lachenmann) erblickt wird. Offenbar ist es aber den Komponisten des 19. und 20. Jahrhunderts ein wachsendes Bedürfnis, sich ihrer Motive bewusst zu werden, ihr Selbstbild zu reflektieren und sich gegenüber dem Publikum zu erklären. Gerade weil Komponisten oft auch gleichzeitig Unterrichtende sind oder aber – verstärkt im 20. Jahrhundert – ihre Werke einem ›zu bildenden‹ Publikum nahe bringen wollen, müssen sie ihre Fähigkeit zur Theoretisierung und Verbalisierung entfalten.

II. Erwerbsprozesse des Komponierens

Der individuelle Antrieb zum Komponieren kann auf mehreren Ebenen beobachtet werden. Ob nun mit Hilfe phänomenologischer Studien, teilnehmender Beobachtung, Selbstbeobachtung oder Kreativitätstests – bei allen methodischen Vorgehensweisen sollten die zugrunde liegenden

theoretischen Erklärungsmuster so weit als möglich offengelegt werden. Eine relativ populäre Alltagstheorie des Komponierens zeigt sich in der Beobachtung, dass sich das Interesse des Heranwachsenden am Komponieren häufig aus dem Lernen eines Instrumentes ergibt. Nicht nur das Vorgegebene, sondern dessen Anregung für eigenes Gestalten und der Entstehungsprozess des Eigenen werden als spannend erlebt. Der Erwerb von Komponierfähigkeiten ermöglicht es, spielerisch musikalische Ausdrucksmittel zu erproben, mit musikalischen Verlaufsprozessen zu experimentieren und diese zu fixieren, um damit musikalisches Formdenken auszubilden und mit Zeiterlebnissen bewusster oder auch intensiver umgehen zu können. Das Komponieren ist auch deshalb besonders geeignet, intensive musikalische Lernerfahrungen zu initiieren, weil sich hier verschiedene modale Prozesse gegenseitig stützen beziehungsweise anregen: auditive, visuelle und synästhetische Prozeduren. Komponieren bedeutet die aktive Vernetzung aller Bereiche des musikalischen Gedächtnisses: Klang- und Harmoniebilder, Zeitstrukturen, musikalische Erlebnisse, konzeptuelles Denken und so weiter.

So einsichtig diese alltagstheoretischen Erklärungen sind, so nutzlos sind sie, wenn es darum geht, dem eigentlichen Geheimnis des Komponierens auf die Spur zu kommen, was sich mit den Schlagworten ›der glückliche Einfall‹ oder ›die zündende musikalische Idee‹ umreißen lässt. Diese Suche nach den Ursprüngen des Kreativen war wohl die treibende Kraft für die Entstehung der nun rund hundert Jahre alten Kreativitätsforschung, die Behne in seinem oben genannten Aufsatz *Singen und Würfeln* in ihren Grundlinien skizziert. Die Entdeckung des Unbewussten bot einen Anhaltspunkt, um die inspirierende Phase des künstlerischen Schaffens zu verstehen. Dieses Phasendenken wurde nach und nach ausgebaut und fand Eingang in viele Modelle der Problemlösung, die heute in verschiedensten Bereichen Anwendung finden.

So formulierte Siegfried Preiser (1976) hierzu ein integratives Phasenkonzept zum kreativen Problemlösen. Als erste Stufe (oder Vorbereitungsphase) dieses Prozesses sieht Preiser die Auseinandersetzung des Individuums mit einer Problemstellung, die nicht ohne weiteres zu bewältigen ist. Es findet eine Informationssammlung statt, die der Wahrnehmung und Analyse und damit der Neudefinition des Problems

dient. Eingebettet ist dieser Vorgang in eine Person-Umwelt-Diskrepanz, die zwischen einem inneren Problem (Motivation aufgrund einer Lücke im bisherigen Wissensstand) und einem äußeren Problembewusstsein (Widerspruch, normative Ansprüche) zirkuliert. Der daraus erzeugte Problemdruck vermag die Intuition (zweite Phase) zu innerisieren, die als Fähigkeit des Geistes gesehen werden kann, viele Dinge gleichzeitig tun zu können, ohne sich dessen bewusst zu sein. Daraus ergeben sich für diese zweite Stufe emotionale und rationale Vorzeichen, die mit den Begriffen ›Inkubation‹ und ›Hypothesenbildung‹ belegt werden können und in der dritten Stufe zur ›Illumination‹ (dem Einfall) beziehungsweise der ›Synthese‹ der Hypothesengenerierung führen. In einer vierten Stufe geht es um die soziale beziehungsweise reale Adaption sowohl in Form der Einstellungs- und Verhaltensänderung der Person als auch um die Veränderung der Umwelt.

Aus diesem letzten Akt der sozialen Adaption ergibt sich eine der zentralen Fragen, die ein solches Phasenmodell begleiten, die Frage nach den Kriterien des kreativen Produkts, oder anders formuliert: Was zeichnet das Neue, das Ungewöhnliche, die Originalität des kreativen Produktes aus? – Was sind die Kriterien, nach denen das kreative Produkt überhaupt soziale Aufmerksamkeit erregt? – Wie weit lassen sich solche ästhetischen Reaktionen fassen?

In diesem Sinne konzentrierte sich die behavioristisch beeinflusste Kreativitätsforschung auf die Operationalisierung von Bewertungskriterien des kreativen Produkts, wie Originalität, Flexibilität, Flüssigkeit und Sensitivität (vgl. Webster 1987). Gerade wenn es um die Unterrichtbarkeit kreativer Fähigkeiten geht, wird die Frage der Bewertung des Kreativen virulent, möglicherweise ein Paradoxon, da sich Kreatives mit Normiertem per Definition schlecht verträgt.

Einfacher als die Frage der Bewertungskriterien scheint die Frage nach den günstigen Bedingungen für kreative Prozesse (Persönlichkeitsmerkmale, Motivationen, Kreativitätstechniken) zu beantworten zu sein. Nach Joy Peter Guilford (1950) bildet der kreative Mensch den Gegensatz zur angepassten, konfliktfreien Persönlichkeit und wird eher als individualistisch und unkonventionell bezeichnet. Sehr prägnant erweist sich in der Kreativitätsforschung der Einfluss der Befindlichkeit

auf die Motivation. Danach sind ein negativer Zustand sowie bloße körperliche Aktivierung im kreativen Prozess weder förderlich noch hemmend (vgl. Isen 1993). Allein eine gute Stimmung vermag zu innovativen Gedanken anzuregen, eine Tatsache, die im Kompositionsunterricht beachtet werden müsste. Um kreative Ideen auszulösen, wurden vor allem in den USA so genannte Kreativitätstechniken generiert, wie etwa ›brainstorming‹, ›synthetic method‹, ›checklist procedure‹ oder ›attribute-listing‹ (vgl. die Aufstellungen bei Funk-Hennigs 1978 oder Bugdahl 1995).

Im Grunde gehen diese Konzepte der Kreativitätsforschung, die noch heute in der Werbepsychologie verstärkt Anwendung finden, von der lerntheoretischen Annahme aus, dass sich Lernen oder Denken vor allem aus kognitiven Dissonanzen ableiten lässt. Für das musikalische Schaffen wären kreative Prozesse danach vor allem durch divergierende musikalische Fantasie evoziert.

Gleichzeitig ist zu erkennen, dass kompositorische Einfälle nur bedingt rational zu handhaben sind, sondern oft zufällig oder intuitiv erfolgen. Dass Intuition und Rationalität jedoch Hand in Hand gehen, kann vermutet werden, da sich intuitive Einfälle im Nachhinein oft im rationalen Sinne folgerichtig deuten lassen. Insofern können intuitive oder rationale Momente Ausgangspunkte, Impulse oder treibende Kräfte für die kompositorische Arbeit sein und deren Ergebnisse richtungsweisend bewerten.

Dennoch bleibt die Deutung des unbewussten Anteils ein Hauptproblem. Zieht man Studien über das Arbeitsverhalten von Komponisten im 20. Jahrhundert zu Rate (vgl. Danuser/Katzenberger 1993), dann wird klar, dass die der Kompositionsarbeit vorausgehenden bewussten und unbewussten Aktivitäten Nährboden für das kompositorische Handeln sind und von reflektierenden Perioden begleitet werden. Es zeigt sich, dass Komponisten dazu neigen, ihr eigenes Handeln beziehungsweise ihre Erfolge und Misserfolge (alltags)theoretisch zu deuten, wobei der Anteil des Unbewussten hierbei immer wieder eine Schlüsselrolle spielt. Daraus resultiert die Neigung der Komponisten im 19. und 20. Jahrhundert, ihre Aufgaben eher durch den ›göttlichen Funken‹ des

glücklichen Einfalls oder ungewöhnliche Ideen zu lösen als durch systematisches Vorgehen.

Möglicherweise aber verbergen sich im so genannten Unbewussten analytische und integrierende Vorgänge, die dem Bewusstsein verborgen bleiben und erst als Einfall zu Tage treten. Diese Vorgänge könnten ihren Ausgangspunkt in den oben erwähnten episodischen Bearbeitungsprozessen haben.

III. Konstruktivität des Komponierens

Seit den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts setzt sich die konstruktivistische Theorie für die Beobachtung, Erklärung und Beeinflussung des menschlichen Lernens mehr und mehr durch. Maßgebend für diese Entwicklung der ›kognitiven Wende‹ waren die Untersuchungen von Jean Piaget, die noch heute ein wichtiger Bezugspunkt vieler Studien sind. Der Wandel in der Pädagogik vom Instruktivismus zum Konstruktivismus geht von der Grundannahme aus, dass das Wissen des Individuums auf einer Konstruktion der Realität beruht. Begründet wird dieser Denkansatz durch die Erkenntnis, dass allein die physikalisch messbare Seite der Musik ihre Existenz nicht begründen kann. Vielmehr ist es die individuelle Wirklichkeit, die Musik als Werk der Kognition hervorbringt. Diese Existenzform der Musik ist jedoch stets subjektiv-individueller Natur und kann keinen Anspruch auf Objektivität erheben, weil sie in einem abgeschlossenen Wahrnehmungssystem des Menschen stattfindet. Jeder einzelne Mensch erschafft sich demnach aus den Informationen, die ihm seine Wahrnehmungssinne liefern, seine eigene musikalische Wirklichkeit. Demzufolge hat ein Musikstück keine objektive Seinsform, sondern nur die Konstruktionswirklichkeit des Menschen.

Dies bedeutet, dass der Mensch zwar in einer von der Kulturgemeinschaft vorstrukturierten Welt aufwächst, diese aber ständig unter Einbeziehung von Erfahrungen, Bedeutungen und Interessen individuell interpretiert. Für eine konstruktivistische Pädagogik, die die Anregung von Lernprozessen zur Aufgabe hat, kann es daher keine allgemeingültige, für alle Unterrichtsteilnehmer einsehbare Realität als Bezugspunkt

geben. Vielmehr muss auf die individuell konstituierte Wirklichkeit Bezug genommen werden.

Dieser pädagogische Paradigmenwechsel hat für das Lernen in der Schule erhebliche Konsequenzen. Während das konventionelle Lernen behavioristisch als Reiz-Reaktions-Verknüpfung gesehen wird, durchläuft der Lernende in konstruktivistischer Sicht einen aktiven und konstruktiven Prozess. Die Lernumwelt wirkt nicht mehr als bestimmende Größe auf das Individuum ein, stattdessen gibt es eine Beziehung zwischen den Individuen und ihrem Verhalten sowie der Umwelt, in der sich alle drei Komponenten gegenseitig bestimmen und beeinflussen. Durch die Interaktion von genetischen Programmen, Beobachtung, Hypothesengenerierung und Nachahmung bildet sich das Gehirn eine Wirklichkeit. Dabei reguliert es sich selbst, induziert neue Regeln, bildet Invarianzen und vermittelt zwischen diesen durch Ein- und Ausgrenzungsrelationen. Dieser Vorgang kann als dynamische Homöostase betrachtet werden, in dem sich die kognitiven Strukturen in einem fortlaufenden Fluss befinden, wobei immer zwischen erlebter und konstruierter Wirklichkeit ausgeglichen wird.

Von besonderem Interesse ist es nun, nach den Kriterien zu fragen, nach denen der Mensch seine Realität verändert. Hier kann von drei Kriterienklassen ausgegangen werden: angeborene, sensomotorische und kognitiv-emotionale Kriterien. Erfolgreiches Lernen müsste danach zum einen am Selbstbild des Lernenden ansetzen, zum anderen aber auch alle Kriterienklassen einkalkulieren. Damit bekommt das Postulat von der Gestalthaftigkeit der Wahrnehmung und von der Ganzheitlichkeit des Lernens eine neue umfassendere Bedeutung, da nun die Voraussetzung des Lernens entscheidend von der Erfahrungsstruktur und dem Interesse des Lernenden bestimmt ist. Vor allem aber verschiebt sich der Ort der Verantwortung für den Erfolg oder Misserfolg des Unterrichts in Richtung des Lernenden. Freilich wäre auch diese Vorstellung vom Lernen als selbstreferenziell operierendes System konstruktivistisch zu hinterfragen und danach nicht als objektbezogene Definition, sondern als sinnvolle Interpretation der pädagogischen Wirklichkeit zu verstehen.

Konstruktivistische Studien wie etwa die von Christoph Louven (1998) versuchen nun, die Prinzipien dieser Wirklichkeitskonstruktion näher zu bestimmen. Hierbei wird auf Ergebnisse der Gestaltpsychologie der zwanziger Jahre des 20. Jahrhunderts und der kognitiven Psychologie zurückgegriffen.

Für das Studium des Komponierens ergeben sich aus diesen Erkenntnissen mehrere Konsequenzen. Zum einen ist davon auszugehen, dass sich der Komponierende durch sein Schaffen eine musikalische Wirklichkeit konstruiert, die nur bedingt die Rezeptionsbedingungen seines Publikums berücksichtigt. Zum anderen ist es Komponisten teilweise ein Anliegen, in ihrer Botschaft verstanden zu werden, das heißt sie konzipieren ihre Musik unter wahrnehmungspsychologischen Annahmen. Dies kann soweit gehen, dass sie den scheinbar objektiven Kategorien des Musikwerks abschwören und quasi als praktizierende Musikpsychologen ihre Komposition als Wahrnehmungsakt konzipieren.

Um Kompositionsprozesse angemessen verstehen zu können, ist weiterhin zu bedenken, dass Wahrnehmung und Gedächtnis eine Einheit bilden beziehungsweise in hohem Maße ineinander verwoben sind. Um diesen Zusammenhang deuten zu können, bietet sich das schematheoretische Modell an (vgl. ebd.). Die Frage ist nun, inwiefern ein konstruktivistisches und schematheoretisches Modell des Komponierens dazu geeignet wäre, Probleme der Musikproduktion zu verdeutlichen und inwiefern hieraus Strategien, wie diese Probleme angegangen werden könnten, entwickelt werden können.

Beim Musikhören geht es grundsätzlich darum, den Erwerb beziehungsweise die Modifikation musikalischer Schemata anzuregen. Es müssen also Situationen geschaffen werden, die es den Lernenden ermöglichen, Musik individuell zu erleben und zu erzeugen. Neue musikalische Erfahrungen müssen daher eine kontrollierte Dissonanz zum bisherigen Erfahrungsschatz bilden. Für diese Konfrontation eignen sich vor allem Erfahrungsbereiche, die den Lernenden ganzheitlich als sinnliche Erfahrung zugänglich sind. Die Problematik neu komponierter Musik kommt hier am ehesten zur Entfaltung. Dieser Prozess kann nicht erzwungen werden, sondern muss vom Lernenden ausgehen, freilich unter Benutzung einer Stimulation von außen. Insofern stellt sich

dieser Prozess aus der Sicht des Lernenden als ein unwillkürliches Reagieren auf Ereignisse, die von innen zu einem sprechen, dar. Es verwundert also nicht, dass sich Komponisten oft als Medium anderer Kräfte verstehen. Analoge Beobachtungen gibt es aber auch in anderen Forschungsbereichen, wie etwa in der Mathematik, die landläufig eher als rationalistische Disziplin gesehen wird, die jedoch aufgrund ihrer Axiomatik eher als Kunst denn als Wissenschaft gelten müsste und deren Vertreter oft von emotional zwingenden Motivationen berichten. Auch Mathematiker fühlen sich in profilierten Situationen von ihrer Forschungsfrage überwältigt und erleben ihren Ehrgeiz, ein mathematisches Problem zu lösen, als spannend, genussvoll und schön.

Unterrichtsmethoden, die aus der konstruktivistischen Sichtweise des Lernens resultieren, wurden von Jochen Gerstenmaier und Heinz Mandl (1995) formuliert, wie zum Beispiel im ›Ancored-Instruction‹-, im ›Cognitive-Flexibility‹- oder im ›Cognitive-Apprenticeship‹-Ansatz. Ausgehend von einem narrativen Bezug variieren diese Ansätze in unterschiedlich ausgeprägter Form die einzelnen Komponenten einer Aufgabenstellung, wie etwa ihre situativen und übertragbaren Merkmale, Problemkontext und -struktur und den Betrachtungs- oder Handlungsperspektiven. Eine Anwendung oder Übertragung konstruktiver Unterrichtsmethoden für den musikalischen Bereich im Allgemeinen steht bislang aus.

Grundsätzlich ist bei der Betrachtung von Komponierprozessen auch von Bedeutung, dass nicht nur das Instrumentalspiel oder das musikalische Denken, sondern auch das Komponieren entwicklungspsychologisch vom Singen ausgeht. Denn das musikalische Denken und Fühlen ist, im Einzelfall variierend, immer mit Innervationen beziehungsweise Resonanzen der eigenen Stimme verquickt. In der sensorischen Phase ist der frühkindliche Gebrauch der Stimme (in der Regel) als früheste Form des musikalischen Denkens zu beobachten. Die Basis des musikalischen Ausdrucks, und damit auch des Komponierens, liegt daher im stimmlichen Ausdrucksbedürfnis des kleinen Kindes. Das musikalische Umfeld kann hier hemmend oder fördernd eingreifen. Unter Umständen kann sich eine zu starke Anleitung (z. B. Perfektionsansprüche der Eltern) nachteilig auf die Entfaltung der mu-

sikalischen Kreativität auswirken. Vermutlich sorgt ein individuell näher zu bestimmender Freiheits- und Anregungsraum für optimale kreative Entwicklungsprozesse (vgl. Kelley/Sutton-Smith 1987).

Gleichfalls restriktiv, so demonstrieren es verschiedene Studien (vgl. Gembris 1998), wirken Erziehungskonzepte, die musikalische Förderung auf Imitation, schlimmstenfalls Drill verengen, wie tendenziell die ›Suzuki-Methode‹. Kinder kanalisieren hier die Vorstellung auf das Ziel, dass es das Wichtigste sei, Musik exakt zu imitieren, und erfahren schon frühzeitig die Verhaftung auf musikalische Normen. In einer solchen Denkschule ist das eigenständige Strukturieren der Wirklichkeit unschicklich und demzufolge neigen solcherart geschulte Kinder wenig zum Komponieren. Auf diese Weise geht der Erwerb musikalischer Fähigkeiten oft auf Kosten eigener Entwicklungsbedürfnisse.

In diesem Zusammenhang ist dem Interesse der Eltern als Motivationskraft für das eigenständige Gestalten von Musik genügend Beachtung zu widmen. Ein kreatives Umfeld, wobei offenbar die Gegenstände des kreativen Ausdruckes sekundär sind, und die Unterstützung und Herausforderung des Musizierens durch die Familie sind in diesem Zusammenhang von erheblicher Bedeutung, gerade was den Spielraum für die Entfaltung eigener Interessen anbelangt (vgl. Scheuer 1988).

Ebenso zeigt sich bei der Sichtung der vorliegenden Studien die immense Bedeutung eines wohlwollenden und repressionsfreien Verhältnisses vor allem zum ersten Musiklehrer und in diesem Zusammenhang die Abhängigkeit optimaler Erwerbsprozesse von individuell abgestimmten (emotionalen) Netzwerken. Gleichzeitig aber können auch Schlüssel- oder kritische Ereignisse sehr stark auf den Entwicklungsverlauf musikalischer Erwerbsprozesse einwirken.

In den letzten Jahren hat vor allem Mihaly Csikszentmihalyi (1996) auf die Motivationskraft von Flow-Erlebnissen hingewiesen. Offenbar ist für viele Komponierende die Sogkraft, die ihre Arbeit entfaltet, eine wichtige Komponente, was sich in der Versenkung in die Kompositionsarbeit, in Weltvergessenheit oder in einem trancehaften bis hin zu einem zwanghaften Verhalten äußert. Das gilt offenbar ebenso für Kinder wie für Erwachsene.

Einen Überblick über die vielfältigen Formen der Motivation des Komponierens gibt Claudia Bullerjahn in ihren Beiträgen (vgl. Bullerjahn 2003, 2004 sowie Bullerjahn/Graebisch/Liewald 2003). Insbesondere wird hier deutlich, dass ›domänenspezifische‹ Besonderheiten des Komponierens auch bei dessen Vermittlung im allgemeinbildenden Musikunterricht beachtet werden müssen.

IV. Komponieren: Synergetisches Denken

Schöpferisches Denken und Schaffen sind im Prinzip reversiv. Das Denken des Komponisten geht vornehmlich rückschließend vom imaginären Endprodukt aus. Maßgebend für das gestaltende Tun ist also nicht die vernehmende, die beobachtende, die sich hingebende Haltung an von außen bestimmte Vorgänge, sondern das zielbestimmte, willensbestimmte Handeln. Kreativ tätig sein ist im Grunde von dieser reversiven Zeitperspektive bestimmt. Das zu Schaffende vor Augen (vor Ohren) überwindet der Komponist eine passiv-ergebene Haltung. Die Voraussetzung für solch visionäres Tun wird in unserer Wahrnehmungskultur jedoch tendenziell unterdrückt, da es offenbar ein Prinzip unserer Kulturgemeinschaft ist, nach Sicherheit durch Leitbilder und Homöostase zu streben. Damit werden von unserem Denken im Allgemeinen eher das Verständnis für eine geschlossene Wirklichkeit erwartet und weniger der Blick für die Widersprüche und die Logik des Phantastischen.

Es ist die Frage, inwieweit die Heranwachsenden in ihrer Lust am Erfinden phantastischer (musikalischer) Geschichten Herausforderung und Unterstützung erfahren. Offenbar betrachten viele Eltern und Erzieher eine überschäumende Phantasie bei Kindern als wenig zuträglich für deren Entwicklung. – Gleichzeitig wissen wir, dass das Motto ›Phantasie ist viel interessanter als die Wirklichkeit‹ eine wichtige Voraussetzung für das Gedeihen neuer Ideen ist. Dies gilt sowohl für die Kunst wie für die Wissenschaft.

Menschliche Wahrnehmungen und Handlungen sind, wie oben dargestellt, prinzipiell immer und gleichzeitig analytische und synthetische Vorgänge. Dennoch geht man in unserer ›aufgeklärten‹ Gesellschaft hier von einer Polarität aus. Offenbar gilt die Vorstellung, dass primär

analytische Fähigkeiten zu entwickeln seien, um in dieser Gesellschaft Erfolg zu haben. Realität ist, dass das differenzierende und klassifizierende Vorgehen weit mehr die Zielrichtung des schulischen und gesellschaftlichen Lernens bestimmt als das harmonisierende, ganzheitliche und integrierende Betrachten und Gestalten.

Unglücklicherweise galt besonders in der Reformpädagogik Ganzheitlichkeit als Gegenideal zur wissenschaftlichen Denkweise. Diese Polarisierung, in Verbindung mit Technikfeindlichkeit und Kulturpessimismus, ist wohl auch mit ein Grund dafür, dass sich reformpädagogische und musische Ideale tendenziell als irreale Fiktionen herausgestellt haben, die in Bezug auf ihre Motivationen kontraproduktiv wirkten.

Musikdidaktische Konzepte, wie sie auch heute noch Anwendung finden, wie zum Beispiel die ›Didaktische Interpretation‹, pflegen nach wie vor dieses polare Denken. Wenn etwa das ›Verstehen von Musik‹ als Hauptziel des Musikkernens angestrebt wird, so trennt diese Vorstellung das Objekt des Verstehens (Kunstwerk) vom (nicht-)verstehenden Subjekt. Ziel ist dabei die Überwindung dieser hermeneutischen Spannung, also eines Defizits, wobei die Lösung dieser Bemühung in der Geschichte der Musikpädagogik auf unterschiedlichen Wegen vorgeschlagen wurde.

Neuere empirisch orientierte Musikpädagogik setzt dagegen eher auf den selbstgesteuerten Lernenden und seine konstruktiven Fähigkeiten, Kompetenzen in der Musik zu erwerben, und die angelegte Lust des Kindes, seine eigene Vorstellungskraft, seine Phantasie mit Hilfe synästhetischer Fähigkeiten weiterzuentwickeln.

Offenbar sind synästhetische Fähigkeiten die Grundlage jeglichen Lernens. ›Synästhesien‹ bezeichnen im übergeordneten Sinne die Fähigkeit, die Dinge der Welt in ein Wahrnehmungsschema einzuordnen, zu assoziieren und auch möglicherweise dadurch intermodale (sinnesübergreifende) Wahrnehmungsprozesse zu evozieren. Komponieren setzt diese Fähigkeit der Intermodalität in erhöhtem Maße voraus.

In den letzten Jahren erwachte in der Psychologie ein neues Interesse an den synästhetischen Grundlagen unserer Wahrnehmung (vgl. Baron-Cohen/Harrison 1997). Es ist anzunehmen, dass in diesem Forschungsbereich in nächster Zeit mehr Klarheit erreicht werden kann. Im

Einzelnen wird es darum gehen, herauszufinden, welche Rolle synästhetische Fähigkeiten speziell in musikalischen Lernprozessen und bei der Ausprägung musikalischer Profile spielen.

Seit Jahrzehnten existiert die These, dass Synästhesie bei Kindern in erhöhtem Maße vorhanden sei, jedoch nach und nach verdrängt werde. Es ist nicht auszuschließen, dass mit der Schulreife, also zu einem Zeitpunkt, wenn intellektuelles, auf der Sprache beruhendes Lernen die Oberhand gewinnt, die Synästhesie aus unserem Bewusstsein verdrängt wird. Auch Daphne Maurer (1997), die sich mit Synästhesie bei Kleinstkindern aus psychobiologischer Sicht beschäftigt hat, beobachtet Entsprechendes und sieht als Grund dafür die Lateralisation im Gehirn. Helmut Rösing (1995) bestätigt diese Annahme und verweist darauf, dass Kinder Schädigungen der linken Gehirnhälfte wesentlich besser und flexibler zu kompensieren vermögen als Erwachsene, was darauf hindeute, dass bei ihnen intermodale Wahrnehmungen noch funktionsfähiger sind. Offenbar stimuliert das Trainieren von figuralen Zuordnungen, das dem frühen kindlichen Lernen zu Eigen ist, die Fähigkeiten für das intermodale Wahrnehmen, ein Transfereffekt, dem wohl im schulischen Lernen zu wenig Beachtung geschenkt wird und der deshalb oft weitgehend verkümmert.

Es ist davon auszugehen, dass durch das soziale oder kulturelle Milieu synästhetische Fähigkeiten oder Interessen angeregt werden und der Verlust der Synästhesie in der kindlichen Entwicklung keinesfalls als Naturgesetz gedeutet werden darf, sondern generell auf das Fehlen entsprechender Anregung zurückgeführt werden muss.

In seinen Aufsehen erregenden Studien kommt der Neurologe Richard Cytowic (1995) zum Schluss, dass Synästhesie als Wahrnehmungsphänomen betrachtet werden kann, das jeder Mensch besitzt, das den Menschen allerdings in unterschiedlicher Ausprägung bewusst sei. Nach Cytowic werden Synästhesien dann bewusst wahrgenommen, wenn Teile des Gehirns, die sonst verbunden und nur unterbewusst arbeiten, voneinander abgekoppelt werden und dadurch Prozesse des limbischen Systems, das der eigentliche Ort der Synästhesie ist, dem Bewusstsein zugänglich werden. In Ergänzung dieser Sicht kann vermutet werden, dass wir generell die Realität als einheitliches Ganzes aufneh-

men und danach erst die Informationen in den einzelnen Sinnen getrennt verarbeiten und dass es wohl eine Frage der Steuerung unseres Bewusstseins ist, inwieweit wir verschiedene Sinneseindrücke parallel oder intermodal aufnehmen. Die Annahme einer generellen Existenz von Synästhesien wird darüber hinaus durch die Tatsache unterstrichen, dass unter dem Einfluss von bewusstseinsverändernden Drogen, auch bei erhöhtem Alkoholkonsum, latent vorhandene synästhetische Wahrnehmungen verstärkt auftreten können.

Synästhesien und die in ihnen verborgene Einheit der Sinne sind nicht nur Bedingungen des Komponierenlernens. Angedeutet werden soll an dieser Stelle auch ihre Verwendung als Anregungsquelle für Komponisten. Verwiesen sei auf Komponisten wie Sigfrid Karg-Elert, auf die Programmmusik als intermodale Musikgattung oder auf Konzepte des Gesamtkunstwerks wie in Richard Wagners Opernreform bis hin zu heutigen Performances und Klanginstallationen.

V. Unterricht im Komponieren

Es gibt eine Reihe von Aufgabenstellungen beim Komponieren, die im herkömmlichen Musikunterricht zur Anwendung kommen, vermutlich aber nur sehr begrenzt und punktuell. Ein Grund hierfür ist sicherlich in den bisherigen Lehrplankonzeptionen zu suchen, aber auch in der Tatsache, dass sich Musiklehrer bislang hierfür wenig qualifiziert sehen. Letzteres betrifft die Frage der Ausbildungskonzepte.

Fritz Jödes reformpädagogischer Versuch, ›das schaffende Kind‹ als Programm der ›neuen‹ Schule zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu etablieren, zielte auf eine Gesellschaft, in der das Individuum, der ›neue Mensch‹, seine ihm gegebenen kreativen Potenziale zur Entfaltung bringen kann (vgl. Jöde 1928). Indessen ist festzustellen, dass die vorherrschenden Modelle des Musikunterrichts im Wesentlichen Konstruktionen aus Elementen der Musiziertradition, der Hörerziehung und der Werkbetrachtung geblieben sind. Lernprozesse im Schulfach Musik werden somit hauptsächlich im Sinne konventioneller musikalischer Systeme verstanden, obwohl, wie oben ausgeführt, gerade durch das eigene Komponieren von Musik der Erwerb musikalischer Fähigkeiten

in besonders intensiver Weise gefördert werden könnte, sind doch hier verschiedenste musikalische Fähigkeiten miteinander integriert und werden wechselseitig angeregt.

Die derzeitige Situation des Musikunterrichts kann jedoch als Phase neuer Chancen erkannt werden, hin zu größeren Freiräumen für eigeninitiatives und konstruktives Lernen. In den letzten Jahren rückt nach und nach die Idee in den Vordergrund, Musikunterricht als Lernprozesse auslösende Situation zu begreifen, das heißt die musikalische Wirklichkeit nicht als fertiges Produkt zu betrachten, sondern diese immer wieder neu zu erkunden und zu gestalten. Die zwingende Folge ist ein Unterricht, der, wie oben beschrieben, den Erwerbsprozess von Kompetenzen in den Mittelpunkt stellt. Aus den in diesem Abschnitt angestellten Überlegungen ergeben sich Anregungen, das Komponieren als eigenständig zu entfaltenden Lernbereich im Musiklehrplan mehr und mehr zu verankern. Der spielerische Umgang mit Kompositionssoftware bei den heute Heranwachsenden könnte für die Entfaltung eines Lernbereichs ›Komponieren‹ völlig neue Bedingungen schaffen.

Auch der Lernbereich des schulischen Komponierens kann unterrichtsmethodisch nur unter der Berücksichtigung situativer Bedingungen gestaltet werden. Während recht sicher erscheint, wodurch eine kreative Unterrichtsatmosphäre (tendenziell) erschwert oder gar verhindert wird (Repressionen, Restriktionen, Rigorismen, vgl. Bugdahl 1995), ist es offensichtlich schwieriger, zu sagen, was Kreativität speziell im Unterrichtsprozess fördert. Generell sind auch hier die Prinzipien explorierender Unterrichtsorganisation zu beachten wie Stringenz, Flexibilität und Variabilität. Komponieren mit Schülern hat nur dann einen Sinn, wenn der Musiklehrer selbst entsprechend motiviert und qualifiziert ist, und der vorherrschende Unterrichtsstil entdeckendes, spielerisches und individuelles Experimentieren und Arbeiten unterstützt und herausfordert. Wie ausgeführt, sollte der Effekt der Unterrichtsatmosphäre nicht unterschätzt werden. Eine gute Stimmung oder gar ein Flow-Erlebnis ermöglichen ungewöhnliche und innovative Einfälle.

Die methodische Umsetzung kann auch in diesem Bereich auf ganz verschiedene Weise geschehen. Abgesehen von den prinzipiell möglichen Formen des fachspezifischen und fächerübergreifenden Unterrichts

tes bieten sich gruppenorientierte Arbeitsformen an, um die unterschiedlichen Neigungen und Fähigkeiten der Schüler auf diese Weise in gegenseitig befruchtende Konstellationen zu bringen.

Für den Unterricht müssten ein bis zwei Ansätze ausgewählt oder verschiedene Ansätze verknüpft werden, je nach Situation und Anspruch. Grundsätzlich aber sollten die Schüler phasenweise selbständig gefordert werden (Projekt- und Teamdenken). Mögliche didaktische Ansätze werden im Folgenden exemplarisch skizziert und sind für die Unterrichtspraxis weiterzuentwickeln.

- *Schüler sammeln Material und Ideen zum Komponieren:* Dieser Unterrichtsansatz hat den Vorteil, dass die Schüler von Anfang an ihre Interessen einbringen und der Unterrichtende auf diese Weise in die Voraussetzungen Einblick erhält, die die Schüler im Lernbereich Komponieren mitbringen. Die Sammeltätigkeit kann bereits vor dem eigentlichen Unterrichtseinstieg beginnen. Die Themen könnten aus allen Bereichen der gegenständlichen und fiktiven Welt stammen, in Anlehnung an programmatisches Vorgehen (Wasser, Bewegung, Schule, Stimme, Herbst, Freude, Gedicht, Melodie u. a.). Material könnten auch kleine Objekte der akustischen oder visuellen Art sein. Als Werkzeug des Hervorbringens oder Memorierens von Ideen bieten sich allgemeine Kreativitätstechniken, Ideen-Notizen oder Skizzenbücher in eigens dafür gehaltenen Büchlein oder Zettelsammlungen an.
- *Projektorientiertes Vorgehen:* Im Anschluss (in Kombination oder unabhängig davon) an den zuvor skizzierten Ansatz bietet sich das eher zielgerichtete Vorgehen an, wie es in einer Projektbeschreibung formuliert werden könnte. Die Aufgaben könnten sich auf die Herstellung einer Klangcollage beziehen, wahlweise in Verbindung mit einem spezifischen Performancedesign, im Sinne einer Illustration oder frei von funktionalen Bindungen. Das Ergebnis könnte als Produktion eines Tapes, eines Hörspiels, eines Videos oder einer Live-Performance festgehalten werden.
- *Komponieren als gesellschaftliches Ereignis:* Kontakt mit der Musikszene vor Ort, in Rückkopplung mit dem interessierten Publikum.

Leitende Fragen könnten sein, welchen musikalischen Zusammenhang ein Ort, eine Landschaft, eine Stadt bietet (Musik und Architektur) bis hin zur Komposition musikalischer Infrastrukturen, in denen sich musikkulturelle Visionen widerspiegeln.

- *Subjektorientierter Ansatz:* Ausgehend von der Frage ›Welche Musik interessiert dich?‹ wird der Versuch unternommen, sich in die Situation des Komponisten hineinzusetzen. Dabei kann es sich sowohl um aktuelle oder historische als auch um konformistische wie auch unkonventionelle Musikvorstellungen handeln. Folgende Fragen können den Unterricht leiten: Welche Techniken der Komposition sind stilprägend? – Was sind die Merkmale ihrer Aufführung? – Welche historischen Vorläufer existieren? – Das Ergebnis der Merkmalsbeschreibung könnte in Form eines Merkmalprofils festgehalten werden.
- *Thema im historischen Zusammenhang behandeln:* Oberstes Ziel dieses Ansatzes ist das Verständnis des Komponierens im historischen Bedingungsfeld. Durch die Begegnung mit historischem Quellenmaterial und Exkursionen soll für ein Hineindenken und -fühlen in historische Zusammenhänge motiviert werden. Angewandt werden kann dies im Untersuchen und eigenen Entwerfen von Stilkopien.
- *Schulkultur als Jugendkultur:* Hier geht es darum, Musiktitel (auch als Videoclip) gemeinschaftlich im schuleigenen Studio unter Einsatz entsprechender Software zu produzieren. Dazu bieten sich sowohl Verfahren der De- und Re-Komposition wie auch der Parodie oder des Stilmixes an.
- *Übungsorientierter Ansatz:* Die Übungen sollen dazu dienen, Erwerbsprozesse im oben geschilderten Sinne anzuregen. Die Kompositionsübungen hierfür lassen sich schlagwortartig wie folgt benennen: Variationen, Bearbeitungen, Spiegelungen, Miniaturen, Parodien, Komponieren nach Zahlen, Klangdesigns, Illustrationen, Musikalisches Rätsel, Musikalische Überraschungen (Einfälle, Übergänge, Kontraste, Schlüsse), Musikalische Grafik, Mu-

sikalische Konstruktionsspiele und Stilimitate, emotionale Färbungen, ›Schöne Stellen‹ und so weiter.

Die Neuorientierung des Musikunterrichts in dem hier skizzierten konstruktivistischen Zusammenhang bedarf auch der Diskussion der bestehenden Lehrerausbildung. Die vorherrschende Kritik an der heutigen Lehrerausbildung zielt darauf, die berufliche Qualifizierung durch das Studium zu verbessern. Übersehen wird dabei immer wieder das innovative Potenzial, das aus der Differenz zwischen Berufs- und Hochschulpraxis entwickelt werden kann. Professionalität bedeutet nicht nur die Erfüllung gegenwärtiger beruflicher Standards, sondern auch deren Öffnung für zukünftige Entwicklungen. Erfolgreiche Berufspraxis vermittelt dem erfahrenen Praktiker Entscheidungsregeln; der professionelle Praktiker verfügt jedoch darüber hinaus über Reflexionswissen, das ihn in die Lage versetzt, praktische Erfahrung im Lichte von wissenschaftlichen und künstlerischen Theorien zu hinterfragen und im Hinblick auf Zukunftskonzepte weiterzuentwickeln.

Dem entspricht das prinzipiell plurale und heterogene Theorieangebot eines Hochschulstudiums. Es ist die Eigenart einer Theorie, der anderen zu widersprechen und als vorläufig und modifizierbar zu gelten. Hieraus entspringen neue Perspektiven für das Spannungsfeld der Verknüpfungproblematik von Kunst, Wissenschaft und Berufspraxis unter der Voraussetzung, dass die Balance zwischen Disziplinbezug und Berufsorientierung gewahrt bleibt und keines dieser Kriterien die Diskussion um eine bessere Lehrerausbildung exklusiv bestimmt. Zur erfolgreichen Weiterentwicklung des Musikunterrichts sind daher nicht nur programmatische Ideen erforderlich, sondern auch deren Fundierung in historischen, soziokulturellen und musikpsychologischen Zusammenhängen, besonders im Lernfeld Komponieren.

VI. Quellenverzeichnis

Literatur

- Baron-Cohen, Simon/Harrison, John E. (Hg.): *Synaesthesia: Classical And Contemporary Readings*. Oxford 1997
- Behne, Klaus-Ernst: *Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks*. Regensburg 1986
- Behne, Klaus-Ernst: *Begabungsförderung – Forschungsförderung – Kulturförderung*. In: *Musikalische Begabung finden und fördern. Materialien und Dokumente Kieker-Woche-Kongress 1985*. Hg. von Eckhart Rohlf. Regensburg 1989, S. 53–72
- Behne, Klaus-Ernst: *Singen und Würfeln. Zur Psychologie kreativer musikalischer Prozesse*. In: *Vom Einfall zum Kunstwerk. Der Kompositionsprozeß in der Musik des 20. Jahrhunderts*. Hg. von Hermann Danuser und Günter Katzenberger. Laaber 1993, S. 309–330
- Brinkmann, David John: *The Effect Of Problem Finding And Creativity Style On The Musical Compositions Of High School Students*. Diss. University of Nebraska 1994
- Bugdahl, Volker: *Kreatives Problemlösen im Unterricht*. Frankfurt am Main 1995
- Bullerjahn, Claudia: *Junge Komponierende in zeitgenössischer Kunst- und Pop-Musik. Ein Vergleich musikalischer Werdegänge, Motivationen und kreativer Prozesse*. In: *Begabung und Kreativität in der populären Musik*. Hg. von Günter Kleinen. Münster 2003, S. 107–124
- Bullerjahn, Claudia: *Der Mythos um das kreative Genie: Einfall und schöpferischer Drang*. In: *Musikermymen – Alltagstheorien, Legenden und Medieninszenierungen*. Hg. von Claudia Bullerjahn und Wolfgang Löffler. Hildesheim 2004 (*Musik – Kultur – Wissenschaft* Bd. 2), S. 125–161
- Bullerjahn, Claudia/Graebisch, Barbara/Liewald, Helga: *Komponieren mit Kindern und Jugendlichen. Ein Überblick zu pädagogischen Konzepten und Fördermaßnahmen*. In: *Üben & Musizieren* (2003), H. 6, S. 48–55
- Csikszentmihalyi, Mihaly: *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: Im Tun aufgehen*. Stuttgart ⁶1996

- Cytowic, Richard E.: *Farben hören, Töne schmecken. Die bizarre Welt der Sinne*. München 1995
- Danuser, Hermann/Katzenberger, Günter (Hg.): *Vom Einfall zum Kunstwerk. Der Kompositionsprozeß in der Musik des 20. Jahrhunderts*. Laaber 1993
- Funk-Hennigs, Erika: *Kreativität*. In: *Kritische Stichwörter Musikunterricht*. Hg. von Walter Gieseler. München 1978, S. 151–158
- Gembris, Heiner: *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*. Augsburg 1998
- Gerstenmaier, Jochen/Mandl, Heinz: *Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (1995), H. 6, S. 867–888
- Grunder, Hans-Ulrich/Lutz, Inge M.: *Mädchen, Jungen und Computer. Auszug aus der Evaluationsstudie*. In: *Mädchen, Jungen und Computer. Innovative Schulprojekte. Evaluationsstudie (Auszüge) und Projektberichte*. Hg. vom Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart. Stuttgart 2002, S. 3–19
- Guilford, Joy Peter: *Creativity*. In: *American Psychologist* 5 (1950), S. 444–454
- Härtling, Peter: *Schubert. Zwölf Moments musicaux und ein Roman*. Hamburg und Zürich 1992
- Hassler, Marianne: *Androgynie. Eine experimentelle Studie über Geschlechtshormone, räumliche Begabung und Kompositionstalent*. Göttingen 1990
- Hassler, Marianne: *Musikalische Begabung in der Pubertät. Biologische und psychologische Einflüsse*. Augsburg 1998
- Hoffmann, Freia: *Instrument und Körper. Die musizierende Frau in der bürgerlichen Kultur*. Frankfurt am Main/Leipzig 1991
- Isen, Alice M.: *Positive Affect And Decision Making*. In: *Handbook Of Emotions*. Hg. von Michael Lewis und Jeanette M. Haviland. New York 1993, S. 261–277
- Jöde, Fritz: *Das schaffende Kind in der Musik*. Wolfenbüttel 1928
- Keller, Heidi (Hg.): *Lehrbuch Entwicklungspsychologie*. Bern 1998
- Kelley, Linda/Sutton-Smith, Brian: *A Study Of Infant Musical Productivity*. In: *Music And Child Development*. Hg. von J. Craig Peery, Irene Weiss Peery und Thomas W. Draper. New York 1987, S. 35–53
- Louven, Christoph: *Die Konstruktion von Musik. Theoretische und experimentelle Studien zu den Prinzipien der musikalischen Kognition*. Frankfurt am Main 1998

- Maurer, Daphne: *Neonatal Synaesthesia: Implications For The Processing Of Speech And Faces*. In: *Synaesthesia: Classic and Contemporary Readings*. Hg. von Simon Baron-Cohen and John E. Harrison. Oxford 1997 S. 224–242
- Piaget, Jean/Inhelder, Bärbel: *Die Psychologie des Kindes*. München 1986
- Preiser, Siegfried: *Kreativitätsforschung*. Darmstadt 1976
- Rieger, Eva: *Frau, Musik und Männerherrschaft*. Frankfurt am Main 1981
- Rösing, Helmut: *Musikalische Sozialisation*. In: *Kompendium der Musikpädagogik*. Hg. von Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber. Kassel 1995, S. 349–372
- Scheuer, Walter: *Zwischen Tradition und Trend. Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel. Eine empirische Untersuchung*. Mainz 1988 (= *Musikpädagogik, Forschung und Lehre* Bd. 27)
- Scheuer, Walter: *Jugendkulturen. Handreichung zum Bildungsplan Gymnasium*. Stuttgart 1997
- Scheuer, Walter: *Die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten ist das Ziel. Zur Revision des gymnasialen Musiklehrplans in Baden-Württemberg*. In: *Neue Musikzeitung* März 2000, S. 58
- Webster, Peter R.: *Conceptual Bases For Creative Thinking In Music*. In: *Music And Child Development*. Hg. von J. Craig Peery, Irene Weiss Peery und Thomas W. Draper. New York 1987, S. 158–174
- Weisberg, Robert W.: *Kreativität und Begabung. Was wir mit Mozart, Einstein und Picasso gemeinsam haben*. Heidelberg 1989

Ludolf Baucke

Grenzgänge beim *Preis der deutschen Schallplattenkritik*

Die Beschäftigung mit grenzüberschreitender Musik wurde zwar nicht von Klaus-Ernst Behne initiiert, doch von ihm als gleichgesinntem Neugierigen wesentlich gefördert. So begegneten wir uns nicht nur in den hinteren Triangeln der *Herrenhäuser Gärten* zu Walter Fähndrichs Installation *Klang Bewegung Raum*, die Klaus-Ernst Behne initiiert und verantwortlich betreut hatte, sondern ebenfalls mehrmals in den von Elke Schippers und Günter Christmann seit 1967 zunächst im *Historischen Museum* und später hauptsächlich im Kesselhaus veranstalteten *Hohe Ufer-Konzerten*. Sie präsentierten engagiert und unerschrocken das Tableau der schwer einzuordnenden ›Free Music‹ und erwiesen sich ungewollt als Salz in der Hannoverschen Kultursuppe. Klaus-Ernst Behne ist dieser Text deshalb mit dankbarem Vergnügen gewidmet.

1. Kategorien des *Preises der deutschen Schallplattenkritik*

Als eine Gruppe von Schallplattenkritikern 1980 den *Preis der deutschen Schallplattenkritik* gründete, wurde bewusst an die Tradition des gleichnamigen, 1963 vom Bielefelder Verleger Richard Kaselowsky gestifteten ersten deutschen Schallplattenpreises angeknüpft. Im Hintergrund standen die Unabhängigkeit von den Produzenten und eine zunächst vor allem auf die Schallplatte konzentrierte Kulturförderung. Die Unabhängigkeitsbestrebungen wurden 1989 durch Gründung des Vereins *Preis der deutschen Schallplattenkritik e. V. (PdSK)* fundiert und vor allem juristisch präzisiert.

Für das Arbeitsfeld gerieten durch die boomende Compact Disc weitere Tonträger ins Visier, und 2002 wurde der Vereinszweck in der Satzung auf die »Förderung künstlerisch und technisch höchstwertiger Tonträger und Bildtonträger« ausgeweitet. Die neu in den Markt drängenden Medien Audio-DVD und SACD (Super Audio Compact Disc) mit ihrer Mehrkanaltechnik mochten noch als Ausweitung der Compact

Disc verstanden werden. Sie konnten ebenfalls von den zwei Dutzend Jurys betreut werden, die im klassischen Feld zwischen Symphonik und zeitgenössischer Musik und im nichtklassischen Bereich zwischen Filmmusik und Kinder- und Jugendaufnahmen eingerichtet waren. Neuland hingegen wurde durch die Video-DVD erschlossen. Für diesen schnell wachsenden Bereich wurden drei Jurys eingerichtet. Erneut zeichnen sich für die 114 Jurorinnen und Juroren weitere Korrekturen der Arbeitsfelder ab, denn die Aufteilung der Video-DVD-Produktionen in die drei Bereiche Oper/Ballett, konzertante E-Musik/Dokumentationen und U-Musik, Jazz etc./Dokumentationen bleibt ein erster Versuch, das Feld Video-DVD einigermaßen in den Griff zu bekommen. Denkbar ist durchaus, dass die Opernjury alle Editionen des Musiktheaters bewertet, gleich ob diese als Audio- oder – was der Gattung weit mehr gerecht würde – als Videoproduktionen veröffentlicht werden.

Der *Preis der deutschen Schallplattenkritik e. V.* nimmt Videoproduktionen sehr ernst. So ist im November 2004 eine von drei Ehrenurkunden für besondere Tonträger-Verdienste dem Videoproduzenten Bruno Monsaingeon verliehen worden. Diese Entscheidung fußt unter anderem auf dem von Monsaingeon unter dem Titel *Die Stimme der Seele* gefilmten Porträt des Sängers Dietrich Fischer-Dieskau und wurde der Öffentlichkeit anlässlich der Preisverleihung im Berliner *Musikinstrumentenmuseum* eigens durch ein Gespräch mit Monsaingeon und Fischer-Dieskau sowie durch die Filmvorführung vorgestellt.

II. Die neue Kategorie ›Grenzgänge‹

Auch im reinen Audiobereich wurde eine Lücke entdeckt und Anfang 2004 geschlossen. Mehr und mehr waren CD-Editionen aufgetaucht, die aus dem über die Jahre gewachsenen Raster der 27 Jurys herausfielen. Sie konnten entweder nur schlecht oder gar nicht zugeordnet werden. Der als Genre schon geläufige Terminus ›Crossover‹ mag diese Lücke verdeutlichen. Er wurde zunächst als Titel einer neuen Jury gewählt, erwies sich jedoch rasch im Sinne eines Kreuzungsversuchs von E- und U-Musik als zu vorgeprägt und daher untauglich. Folgerichtig zählt der

Preis der deutschen Schallplattenkritik e. V. daher in seinen News auf www.schallplattenkritik.de als Tätigkeitsfeld der neuen Jury 28 »Sparten und Epochen übergreifende Zusammenstellungen, alle Arten von stilistischen Mischformen sowie Produktionen im Schnittpunkt von Wort und Musik oder von Improvisation und Komposition« auf und ersetzte den ersten Arbeitstitel Crossover durch das Wort »Grenzgänge«. Nun klingt dieser Terminus zwar neutral und umfassend, doch gerade das birgt Gefahren, fordert die Jury stärker als in klar abgegrenzten Wertungsdisziplinen heraus und appelliert nicht zuletzt an ein Gespür für einerseits breiter angelegte, andererseits offenere Wertungen. Noch ist es zu früh für eine auch nur vorläufige Bilanz, noch besteht angesichts der Angebotsvielfalt mit ihrem Gemisch von Weizen und Spreu ein erhöhter Diskussionsbedarf. Zu leicht fallen einigen Firmen nur Rückgriffe in Schatzkästleinüberlieferungen aus früheren Hörfunkzeiten ein. Gleich zweimal etwa wurde Peter Härtling als Dichter und Musikliebhaber in Personalunion auf Compact Disc porträtiert bzw. präsentiert. Die 2003 erschienene Edition *Peter Härtling. Ein Porträt in Gedichten und Liedern* muss mit einem Kompilat aus weniger gewichtigen Vertonungen vorlieb nehmen und wird dadurch im Wert erheblich gemindert. Härtlings 1996 vom Westdeutschen Rundfunk produzierte und 2004 vom Verlag Klaus-Jürgen Kamprad als Doppel-CD veröffentlichte Begegnung mit dem literarisch ambitionierten Komponisten Robert Schumann (*Peter Härtling liest Schumanns Schatten. Romanauszüge, Hintergründe, Musik*) fällt wegen interpretatorischer Abstriche aus dem oberen Bewertungsbereich heraus. Gleiches gilt für ein diskographisches Chopin-Porträt, das beim besten Willen nicht mit künstlerisch aufregenden Chopin-Interpretationen konkurrieren kann.

Vier Neuerscheinungen jedoch, die 2004 für die Bestenlisten des dritten und vierten Quartals zugeschickt wurden, weisen exemplarisch in aufschlussreichere Richtungen. Sie mögen Besonderheiten der Grenzgänge veranschaulichen und zugleich jeden Musikfreund, gleich ob Liebhaber oder Kenner, ermutigen, die Barrieren von Herkunft und stilistischen Gewohnheiten oder Vorlieben zu überwinden und das Phänomen Musik in größerer Bandbreite zu erleben und zu genießen. Kaum zufällig geraten Neue Musik und Jazz wegen ihrer Experimen-

tierfreudigkeit am ehesten in grenzgängerische Regionen. Diese appellieren an und zehren von Aufgeschlossenheit und Offenheit bei Erfindern, Interpreten wie auch Rezipienten und könnten in angemessenster Bestätigung des Begriffs Avantgarde beweisen, dass Grenzüberschreitungen zum Wesen von Kunst überhaupt gehören. Fast paradox scheint es da, dass sich die noch mit dem Attribut Kultur schmückenden Hörfunkprogramme bei ihren von Ängsten um Einschaltquoten diktierten Reformen gern des künstlerischen Anspruchs entledigen. Sie ersetzen Einschaltprogramme durch stromlinienförmige Begleitprogramme und servieren dem mündigen Bürger einen unmotivierten Dauermix von Häppchen aus der eingeengten Zeitspanne von 1700 bis 1900. Die hier vorgestellten grenzgängerischen Compact Discs meiden stilistische Reservate und taugen nicht für ein als ›easy listening‹ gekennzeichnetes Nebenbeihören. Stattdessen rückt Provokation als ermunternde Zumutung in den Vordergrund.

Beispiel 1: *Ahi vita*

Der durch vielfältige Erkundungen zwischen Jazz, Theater und Avantgarde bekannt gewordene Klarinettist Michael Riessler hat die Schnittstellen zwischen Vergangenheit und Gegenwart ebenso ausdrucksbesessen wie vital auskomponiert und zu einem gut einstündigen Programm ausgearbeitet. Das Ergebnis kann sich allemal hören lassen und wurde von Riessler zusammen mit dem gleichgesinnten Violoncellisten Vincent Courtois und dem in der Hochkultur des A-cappella-Gesangs heimischen Ensemble *Singer Pur* veröffentlicht. Mit dem italienischen Titel knüpft Riessler unmittelbar an ein Monteverdi-Madrigal an. Aufregend wird vor allem, wie sich sowohl die Linien von Klarinette und untergründiger Bassklarinette als auch Figuren des Violoncellos eng an den vokalen Duktus binden. Nichts wirkt in der klanglich hervorragenden Einspielung experimentell oder gar unnatürlich. Gesungen, geseufzt, gespielt, gedacht wird von allen Mitwirkenden quer über die Epochen und Stile hinweg so intensiv, dass es einfach zu Herzen gehen muss. Und gäbe es nicht die Aufteilung durch die bei Compact Discs üblichen Tracks, würde das von Riessler durch sorgsam ausgearbeitete und naht-

los gestaltete Übergänge als Ganzheit entworfene Programm noch weniger in Einzelteile zerlegt werden können. »Ach, das Leben«, so die einigermaßen zutreffende Übersetzung des italienischen Seufzers »Ahi vita«, soll nicht als Spot, sondern als Ganzes gehört und erlebt werden.

Beispiel 2: *Der Spiegel im Spiegel*

An der gespiegelten Wirklichkeit entzünden sich Visionen. Im Spiegelkabinett vervielfachen sich Entfernungen und Figuren. In sechs ausgewählten Geschichten von Michael Ende dreht ein Schlittschuhläufer am Himmel Kreise seitenverkehrt zur Erdoberfläche und begegnet ein Seefahrer, der hochoben auf schwankenden Masten das Kreuz am Himmel ausspäht, einem Seiltänzer, der mit seiner Stange das Gleichgewicht sucht. Dieter Mann liest die Episoden als einfühlsamer Erzähler. Sie wären mühelos in die Schublade literarischer Fantasien einzuordnen, gäbe es nicht die Musik der beiden Gitarristen Arndt Werner Bethke und Klaus Feldmann. Diese ist weder Ornament noch entbehrliches Encore, kittet nicht die Geschichten mit Zwischenspielen zusammen, sondern greift unmittelbar in das gesprochene Wort ein, wird live gespielt und wirkt als die Sprache verstärkender Kontrapunkt. Michael Endes Sprachbilder verschmelzen mit den auf konventionelle Melodik verzichtenden Gitarrenklängen. Die beiden Musiker springen über die Schatten des gewöhnlichen Gitarrenspiels und reflektieren mit phänomenalem Gespür für klangliche Valeurs die sich in Hörbilder verwandelnden Geschichten.

Beispiel 3: *Fly Fly Fly*

Die verwischten Streifen des bläulich-grünen Spektrums auf dem Cover erinnern an rasch vorbeifliegende Eindrücke. Doch so schemenhaft wie auch der Titel *Fly fly fly* suggeriert musizieren der Saxophonist Larry Ochs, die lange Zeit zum *Kronos-Quartett* gehörende Violoncellistin Joan Jeanrenaud und die Kotospielerin Miya Masaoka nicht. Die drei in Kalifornien, also einem Schnittpunkt von Amerika und Asien, lebenden Musiker riskieren viel. In nur vier Tracks mit Spieldauern zwischen knapp neun und dreiundzwanzig Minuten starten sie eine abenteuerli-

che Expedition in das Terrain der zwischen Avantgarde und Jazz, Komposition und Improvisation zu ortenden Free Music. Herkömmliche Melodiefetzen, mitunter sogar Erinnerungen an geläufige Dreiklänge mischen sich mit geräuschhaft flirrenden, gelegentlich perkussiv anmutenden Klängen und einem Quäntchen Weltmusik. Drei Charaktere, zwei Frauen und ein Mann oder – nüchterner auf die Klangquellen bezogen – zwei Saiteninstrumente und ein Blasinstrument musizieren mit nie nachlassender Intensität zusammen. Sie finden selbst nach explosivsten Phasen wieder zurück zu organisch anmutenden Ausklängen und beherrschen das Metier der spontanen Vielstimmigkeit bis hin zu der einmaligen elektronischen Überformung perfekt. *Fly Fly Fly* wurde vom *Preis der deutschen Schallplattenkritik* e. V. in die Bestenliste 3/04 aufgenommen.

Beispiel 4: *SÉlavy*

Laut gelesen schwindet die Groß- und Kleinschreibung. Dann dämmert es dem französischkundigen Sprecher: *SÉlavy* = C'est la vie = So ist das Leben. Ulrike Haage, Jazzpreisträgerin 2003, hat mit ihrem ersten Soloalbum nicht nur das Motto von Marcel Duchamp übernommen, sondern hat beim Erfinder des Readymade auch eine ästhetische Maxime für ihr Tun gefunden.

»Übernimmt ein Künstler die Rolle des Mediums in Bezug auf sein eigenes Kunstwerk, so fällt er seine Entscheidungen in einem Zustand absoluter Intuition, der ihn von der Frage, warum er etwas tut, frei spricht.« (Booklet zu *SÉlavy* 2004, S. 4)

Ulrike Haages Aufnahmen entstanden zwischen 2003 und 2004 im Berliner *Tritonus Studio* und können als Erinnerungen an reale und fiktive Reiseabenteuer verstanden werden. Zwischen *The Forest Song* und *Indian Morning* und einem anrührenden *Sentiment d'amour* erscheinen nacheinander *Memories* und *Mr. Lennie Tristano*. Wieder begegnen sich Musik und Literatur in vielfältigsten Prägungen. Das Ohr pendelt zwischen ausgedehnten Klavierebenen, elektronischen Effekten, gesampelter Sprache sowie Tupfern einer Trompete und eines Violoncellos – und wem das alles nicht als Schub in Fantasieräume abseits des alltäglichen

Getriebes reicht, der mag sich durch das Booklet mit exquisiten Fotos animieren lassen. *SÉlavy* wurde vom *Preis der deutschen Schallplattenkritik* e. V. in die Bestenliste 4/04 aufgenommen.

III. Postskriptum

Das Prinzip Grenzgang als Prototyp künstlerischen Schaffens bestimmt nicht nur Tonträger und damit zusammenhängende Konzerte. Es prägt inzwischen auch komplette Festivals. Das Göttinger *Experiment Geschwindigkeit* etwa mit der Uraufführung von Daniel Otts Raumkomposition *beschleunigungen.lokhalle* 11/04 in der riesigen Göttinger Lokhalle und der ebenfalls von Daniel Ott neuinszenierten, erstmalig in Bologna am 26. Juni 1976 realisierten und nun in einem Zug auf der alten Bahnstrecke zwischen Göttingen und Kassel wiederbelebten Cage-Performance *Il treno* waren ein Fest für Augen und Ohren. Und wer sich sowohl die Erlebnisqualität von Langsamkeit als auch die Sinnestäuschungen zwischen Geschwindigkeitsstufen noch stärker zu Gemüte führen wollte, konnte sich mit Paul Depprichs gut achteinhalbstündigem Videofilm *Beschleunigung – Entschleunigung* 758130202 und den aus dem Cockpit in Realzeit mit festeingestellter Kamera aufgenommenen Bildern auf eine interkontinentale Flugreise von Frankfurt am Main ins südindische Chennai begeben.

IV. Quellenverzeichnis

Tonträger

Ende, Michael: *Der Spiegel im Spiegel. Eine Textauswahl*. Dieter Mann (Sprecher). Musik und Realisation: Arndt Werner Bethke (Gitarre) und Klaus Feldmann (Gitarre). NCA 60127–215 (2004)

Haage, Ulrike: *SÉlavy*. Content Records edel 0155212 CTT. (2004)

Härtling, Peter: *Peter Härtling. Ein Porträt in Gedichten und Liedern*. Bayer Records 140 002/3 (2003)

Härtling, Peter: *Peter Härtling liest Schumanns Schatten. Romanauszüge, Hintergründe, Musik*. Querstand VKJK 0403 (2004)

Ochs, Larry/Jeanrenaud, Joan/Masaoka, Miya: *Fly Fly Fly – Musik für Saxophone, Violoncello und Koto*. Intakt Records CD 092. (2004)

Riessler, Michael: *Ahi Vita*. Michael Riessler (Klarinetten), Vincent Courtois (Violoncello) und das Ensemble *Singer Pur*. The Act Company ACT 0417–2 (2004)

Hinrich Bergmeier

... mit mir können Sie rechnen...

(auch didaktische) Anmerkungen zu Werken von
Tom Johnson und Frederic Rzewski

Mit schöner Regelmäßigkeit hat sich Tom Johnson in der Zeitschrift *MusikTexte* mit *Rätselseiten*, bisweilen auch *Puzzle Pages* genannt, zu Wort gemeldet. In ihnen konfrontiert er seine Leser – denn es geht hier ausschließlich darum, Musik zu *lesen* – mit sehr unterschiedlich schwierigen Fragestellungen.

Beispiele:

1. »Wo steckt der Fehler?«



NB 8: Johnson, *Rätselseiten* (Johnson 1988, S. U 4)

2. »Logischerweise, welche ist die Beste, a, b oder c?«



NB 9: Johnson, *Rätsel 2, 3 und 4* (Johnson 1993, S. 16)

Schon in diesen Rätseln¹ wird deutlich: Ein Komponist, der sich mit solchen kalkulatorischen Fragestellungen beschäftigt (und es finden sich in den *MusikTexten* natürlich auch viel komplexere), misstraut zutiefst dem Streben nach emotionalem Ausdruck in und durch Musik:

»Ich habe oft zu erklären versucht, dass meine Musik eine Reaktion auf die romantische und expressionistische Musiktradition ist und dass ich nach etwas Objektiverem suche – etwas, das weder meine Emotionen ausdrückt noch die der Hörer zu manipulieren versucht, etwas außerhalb meiner selbst.« (Johnson 1999, S. 11)

Johnson distanziert sich von der Idee der ›Komposition‹ als einem Akt persönlicher Kreativität und formuliert prägnant: »Ich habe kein Interesse an Autobiographie.« (ebd.) An die Stelle des durch die individuelle Persönlichkeit geprägten Schaffensprozesses, der dadurch auch Auskunft über eben diese Persönlichkeit gibt, tritt bei Johnson die Auseinandersetzung mit mathematischen Gesetzmäßigkeiten oder Regelmäßigkeiten, die unabhängig vom Erfindergeist der Menschen existieren. Mit den Mitteln der Musik formuliert der Komponist also »Interpretationen« (ebd., S. 13) und macht die jeweiligen mathematischen Sachverhalte – jedenfalls im Prinzip – durch das Hören nachvollziehbar.

Natürlich ist davon auszugehen, dass andere Musiker bei der Interpretation desselben mathematischen Sachverhaltes zu völlig anderen Ergebnissen kommen würden; die beiden Interpretationen würden sich also erheblich unterscheiden. In jedem Fall fordert Johnson für solche

¹ Auflösung der Rätselbeispiele:

NB 8: Es gibt in der Tonfolge keine Tonwiederholung; die Fünftongruppe sollte also mit *b* anfangen.

NB 9, Rätsel 2: Bei der Gliederung in Viertongruppen (wobei der Endton zugleich der Anfangston der nächsten Gruppe ist) wächst das Schlussintervall jeweils um eine kleine Sekunde. Die Lösung ist daher [a].

Rätsel 3: Die Gliederung der Tonfolge in Dreitongruppen macht Gesetzmäßigkeiten deutlich. Unter anderem steigt der jeweils erste Ton stets um eine kleine Sekunde an. Die Lösung ist also [b].

Rätsel 4: Die Anzahl der Halbtonschritte zwischen den Noten entspricht der Fibonacci-Folge 1–1–2–3–5–8. Das Folgeintervall muss daher 13 Halbtonschritte umfassen; die Lösung ist also [b].

in Analogieverfahren entwickelte Kompositionen absolute Stimmigkeit, ihre ›Wahrheit‹ darf nicht durch Fehler irritiert werden: »Fehler sind nicht schön, und sie sind auch nicht unerklärlich.« (ebd., S. 11)

Johnson bringt den Leser auf spielerische Weise auf Distanz zum Kunstwerkbegriff, der ihm wegen seiner Wurzeln in der klassisch-romantischen Epoche ersichtlich suspekt ist. In seinen Rätseln deutet sich die Definition eines musikalischen Gegenmodells an: das logische Denken in musikalischen Zusammenhängen und die strikte Orientierung an Gesetzmäßigkeiten, die vorher für das jeweilige Stück als gültig festgelegt werden. Die wenigen Beispiele haben immerhin angedeutet, mit welch unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad solche Aufgaben entwickelt werden können.

Der Musiklehrer kann mit solchen Notenpuzzeln bereits in den Jahrgängen fünf oder sechs arbeiten, um Spielmaterial zur Einführung und Absicherung der Notennamen, aber auch der Tondauern zu entwickeln. Von besonderem Interesse sind aber die komplexeren Anwendungen, deren Lösung sich nicht unmittelbar erschließt. Dafür kommt insbesondere der Jahrgang elf in Betracht: Auf dieser Jahrgangsstufe ist es notwendig, Schülerinnen und Schüler² gemeinsam zu einem neuen Lernplateau im Bereich der musiktheoretischen Grundlagen zu führen.

Johnson hat seine musikästhetischen Positionen in zahlreichen Texten dargelegt. Es wäre gut, wenn die Schüler diese – im Übrigen gut lesbaren – Texte als Ergänzung bekommen würden, um so Johnsons musikästhetische Position zu diskutieren und auf diesem Wege ihre eigene zu reflektieren.

1. *Narayanas Kühe*

1989 entstand die Komposition *Narayanas Kühe*, die mittlerweile zu den bekanntesten von Johnson gehört und an deren Anfang die berühmte Aufgabenstellung steht:

² im Folgenden im Interesse der Kürze und besseren Lesbarkeit nur als Schüler bezeichnet

»Narayana war ein indischer Mathematiker aus dem 14. Jahrhundert. Er stellte folgende Aufgabe: Eine Kuh gebiert jedes Jahr ein Kalb. Ab dem vierten Jahr gebiert jedes Kalb, zu Beginn jedes Jahres, seinerseits ein Kalb. Wie viele Kühe und Kälber haben wir, alles in allem nach sagen wir 17 Jahren?

Während Sie sich das überlegen, geben wir Ihnen eine musikalische Demonstration der Aufgabe.«

Der Komponist entwickelt das Stück aus einer Tonfolge, die bezüglich der Intervallstruktur sehr gleichmäßig aufgebaut ist (vgl. Tab. 4):

Tab. 4: Tonfolge und Intervallstruktur

Tonfolge:	e''		des''		c''		a'		gis'		f'		e'
Anzahl kl. Sek.		3		1		3		1		3		1	

»Mit den Jahren« erarbeiten sich die beiden Außenstimmen im Abstand von zwei Oktaven diese Tonfolge, während die zweite Stimme mit fast schon penetranter Beharrlichkeit das *e'* repetiert. Die rhythmische Struktur ergibt sich für alle Stimmen zwangsläufig aus Johnsons Entscheidung, eine Kuh durch eine Viertel-, ein Kalb dagegen durch eine Achtelnote zu repräsentieren. Die Besetzung der Stimmen ist frei wählbar.

Narayanass Denksportaufgabe animiert bereits junge Schüler des Sekundarbereichs I (z. B. der Jahrgänge sieben oder acht) zu engagiertem Ausprobieren und Nachdenken über die wahrscheinliche Entwicklung der Rindvieh-Population auf der imaginären Weide. Diese Überlegungen können natürlich noch nicht zu einem klaren Erfassen des in der Aufgabe verborgenen mathematischen Problems führen, doch darum geht es in diesem Moment auch nicht. Dass sich die Herde ebenso gesetzmäßig wie geradezu explosionsartig vermehrt, ist allen Schülern rasch einsichtig. Die Suche nach angemessenen Lösungen für eine musikalische Umsetzung führt zwar zu unterschiedlichen Lösungsansätzen, regelmäßig kristallisieren sich in diesem Denkprozess aber folgende Ausgangspunkte für die musikalische Darstellung heraus:

- Kühe und Kälber sollten bezüglich der Tondauer unterschieden werden;
- Kühe und Kälber sollten bezüglich der Tonhöhe unterschieden werden, wobei die Schüler – im Gegensatz zu Tom Johnson – natürlich davon ausgehen, dass ein Kälbchen eine höhere Stimme als seine Mutter haben muss;
- aus den ersten zwei Punkten ergibt sich folgerichtig, dass die Generationszugehörigkeit durch die entsprechenden Tonhöhen klar markiert werden sollte und dadurch ein gewisser Überblick sichergestellt wird.

In der Mehrzahl der Unterrichtsstunden ergibt sich diesen Vorstellungen der Schüler entsprechend ein Kompositionsmodell, das der folgenden von einer siebten Klasse entwickelten Lösung entspricht:



NB 10: Lösung einer siebten Klasse (Modell für die ersten sieben Jahre der Aufgabe; der Lesevorgang beginnt immer wieder von vorn)

Eine zehnte Klasse, die sich im Rahmen von Wachstumsmodellen mit der Fragestellung beschäftigte, entwickelte spontan die folgende Lösung:



NB 11: Lösung einer zehnten Klasse

Man sieht: Die Lerngruppe legte Wert darauf, die Kälber je nach Alter zu differenzieren und damit zugleich die ›Geschlechtsreife‹ klar zu machen.

Die Schüler entwickeln erfahrungsgemäß nicht nur einige Kreativität bei der Entwicklung der musikalischen Umsetzung des Rätsels, sie haben stets großes Vergnügen daran, ihre Entwürfe auch zu spielen. Die

Erkenntnis, wie ähnlich ihre Ideen denen des Komponisten sind, wirkt sich dabei zusätzlich motivierend aus. Der Einsatz verschiedenster Instrumente kommt beim Klassenmusizieren ebenso in Betracht wie die nochmalige Reduktion des Notentextes auf die rhythmische Komponente für eine Darstellung mit Sounds der body percussion.

Mit einem weiteren Blick auf die Struktur der Komposition soll der Aufbau der Reihe genauer nachvollzogen werden. Wichtig ist dafür der Hinweis: Die Komposition beginnt in Wirklichkeit im vierten Jahr, denn die Kuh hat ja gerade ihr erstes Kalb bekommen! Sie stand also vorher drei Jahre allein auf der Weide. Daraus resultiert die Zahlenfolge:

1 1 1 2 3 4 6 9 13 19 usw.

Z sei die Zahl der Kühe, x das Jahr. Dann gilt also:

$Z_1 = Z_2 = Z_3 = 1$ $Z_4 = 2$ $Z_5 = 3$ $Z_6 = 4$ $Z_7 = 6$ $Z_8 = 9$ usw.

Es gilt:

$Z = Z_{x-1} + Z_{x-3}$

Würden die Kühe nicht im vierten Jahr, sondern immer bereits im dritten Jahr kalben, so würde sich folgende Zahlenfolge ergeben:

1 1 2 3 5 8 13 21 34 55 usw.

In diesem Fall gilt:

$Z = Z_{x-1} + Z_{x-2}$

Die Herde würde sich entsprechend der Fibonacci-Folge entwickeln³. Damit wird zusätzlich deutlich, wie ähnlich das von Johnson verwendete Rätsel dem »Kaninchen-Rätsel« ist, das im Jahr 1202 von Leonardo von Pisa (Fibonacci) in seinem *Liber abaci*⁴ veröffentlicht wurde:

»Jemand setzte ein Kaninchenpaar an einen Ort aus, der auf allen Seiten mit einer Wand umgeben war, um zu wissen, wieviele Paare von diesem in einem Jahr hervorgebracht werden, weil es deren Natur ist, in jedem Monat ein neues Paar zu erzeugen. Und ab dem zweiten Monat nach ihrer Geburt sind sie (auch die Jungen) fruchtbar.« (zit. nach Becker 1994, S. 2; eigene Übersetzung)

Es ist offenkundig, dass sich die didaktischen Möglichkeiten, die sich aus *Narayanans Kühe* entwickeln lassen, keineswegs auf die Anfangsklassen des Sekundarbereiches I beschränken. Zahlenfolgen wie die Fibonacci oder Narayanans werden im Mathematikunterricht im Zusammenhang mit Wachstumsmodellen im Jahrgang zehn thematisiert; hier ist also ein sehr unmittelbarer Anknüpfungspunkt für fachlich vernetztes Arbeiten gegeben. Darüber hinaus sei daran erinnert, dass mathematische Folgen im Jahrgang elf (oder spätestens zwölf) zur Vorbereitung auf die Integralrechnung eingeführt werden.

Gerade im Sinne der Interdisziplinarität im Unterricht des Jahrganges zehn muss darauf aufmerksam gemacht werden, dass Johnson seine Komposition keineswegs nur als Abbild einer mathematischen Denksportaufgabe verstanden wissen möchte. Die sprachliche Leichtigkeit darf nicht darüber hinweg täuschen, dass ihm der Begleittext, der bei einer Aufführung das Publikum durch die 17 Jahre geleitet, ausgesprochen wichtig ist:

»Der Text ist keine musikalische Analyse, keine Mathematikstunde und auch keine komische Zugabe. Er soll einfach und als direkter Bestandteil des Stücks gesprochen werden, entweder von den Musikern oder von jemand anderem.« (Johnson 1989)

³ Für die mathematisch vollständige Herleitung sei verwiesen auf Allouche/Johnson (1996).

⁴ Der erstmalig 1202 erschienene Text ist nicht überliefert und erschien in einer überarbeiteten Version in Pisa 1228, die noch erhalten ist.

Begriffe wie ›Bevölkerungswachstum‹ oder ›Bevölkerungszuwachs‹ bei der Beschreibung des zwölften Jahres der Herdenentwicklung sind zusätzliche Hinweise auf ein zentrales Anliegen des Komponisten: die Probleme in Erinnerung zu rufen, die durch die rapide wachsende Erdbevölkerung verursacht werden⁵. Dem Zuhörer drängt sich das Bild unkontrollierten Wachstums durch die musikalische Wirkung sehr unmittelbar auf, da er schon nach kurzem Hören vollständig die Kontrolle über die scheinbar doch so eindeutige und musikalisch auch so sinnfällig abgebildete Entwicklung verliert.

Und es kommt zu der Situation, die für Aufführungen von *Narayanas Kühe* typisch genannt werden kann: Nach einer kurzen Anfangsphase der Heiterkeit verbreitet sich eine enorme Spannung im Auditorium. Diese wird noch dadurch verstärkt, dass die heftige, hochkonzentrierte Arbeit der Musiker und ihre – bei Bläsern sogar im Wortsinn sich einstellende – Atemlosigkeit sich den Zuhörern unmittelbar mitteilen.

II. *Les Moutons de Panurge* und *Coming Together*

Eventuell schon im Jahrgang neun, wegen der möglichen Verknüpfung mit dem Mathematikunterricht und wegen des Curriculums des Geschichtsunterrichtes (Zeit des Nationalsozialismus), besser noch in Klasse zehn, könnte eine relativ umfangreiche Unterrichtseinheit durchgeführt werden, die der fächerübergreifenden Themenstellung ›Musik und Politik‹ zuzurechnen wäre. In ihr könnten neben *Narayanas Kühe* beispielsweise die Kompositionen *Les Moutons de Panurge* (1969) und *Coming Together* (1972) von Frederic Rzewski zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden.

Allen drei Kompositionen ist ihre minimalistische Struktur gemeinsam; diese ist in ihrer Übersichtlichkeit in *Les Moutons de Panurge* auf die Spitze getrieben: Die Instrumentalisten⁶ haben die Aufgabe, eine 65

⁵ Auf diesen gesellschaftspolitischen Hintergrund in Johnsons Komposition hat auch Klaus-Ernst Behne (1993) hingewiesen.

⁶ »eine beliebige Anzahl von Musikern, die Melodieinstrumente spielen« (Rzewski im Manuskript seiner Noten zu *Les Moutons de Panurge*, S. 1)

Noten umfassende Tonfolge accelerierend erst auf- und dann wieder abzubauen:

1, 1–2, 1–3, 1–4, ..., 1–65, 2–65, 3–65, ..., 63–65, 64–65, 65

Der Schlusston wird schließlich so lange ausgehalten, bis alle Spieler ihn erreicht haben.

Bei der ursprünglichen Version der Komposition hat Rzewski die Zuhörer zur Beteiligung aufgefordert⁷; bei späteren Aufführungen – auch in Gegenwart des Komponisten – wurde davon genauso Abstand genommen wie von der ebenfalls vorgesehenen Improvisation im Anschluss an das Erreichen der Schlussnote.

Für eine Aufführung ist die Anweisung des Komponisten wesentlich:

»Bleibe mit den anderen zusammen, solange du kannst, aber wenn du verloren gehst, spiele unabhängig weiter. Versuche nicht wieder in die Gruppe (›Herde‹) hinein zu kommen. Setze die Befolgung der Regeln strikt fort.« (Rzewski im Manuskript seiner Noten zu *Les Moutons de Panurge*, S. 1)

Und immer gibt es irgendwann den Moment, von dem an jeder nur noch versucht, in einem chaotischen Getümmel den Schlusston zu erreichen.

Rzewski, amerikanischer Jude mit polnischen Vorfahren, hat mit diesem Werk eine unmissverständliche politische Aussage formuliert, indem er eine Fabel von François Rabelais aufgegriffen hat:

Panurge fährt zusammen mit Kaufleuten und deren Schafherden über das Meer. Einer der Kaufleute beleidigt Panurge mehrfach, worüber es zu einem heftigen Streit kommt. Nach einem Trinkgelage zur Versöhnung überredet Panurge einen Kaufmann, ihm einen besonders starken Hammel zu verkaufen. Kaum ist der Kauf perfekt, wirft Panurge das Tier ins Meer, worauf die anderen Schafe sofort dem Leithammel hinterher springen. Beim Versuch, die Schafe zu retten, werden auch alle Kaufleute mit ins Meer gerissen. Währenddessen hält Panurge den Ertrinkenden eine fein gestaltete Rede über das Unglück dieser Welt und

⁷ »Nicht-Musiker«, die beliebige Klänge erzeugen« (ebd.)

verspricht ihnen einen schönen Grabspruch. (nach Rabelais 1552/1955, S. 559–561)

Die Erarbeitung dieses Werkes ist für den Musikunterricht außerordentlich eindrucksvoll, und sie muss selbstverständlich durch eine Auseinandersetzung mit der Rabelaischen Fabel ergänzt werden. Die Präsentation des Werkes mit einer angemessenen informierenden Moderation ist ein sehr lohnendes Ziel für das Klassenmusizieren.

Als drittes Werk der Unterrichtseinheit wird *Coming Together* von Rzewski vorgeschlagen, dieses beklemmende Statement zur Erschießung des amerikanischen Gefangenen Sam Melville während einer Gefängnisrevolte durch die amerikanischen Ordnungskräfte im Jahr 1971.

Musikalische Grundlage der ganzen Komposition ist die pentatonische Skala auf g, die über die Oktave hinaus zum *b* fortgesetzt wird. Auch hier ist die musikalische Ordnung der Tonhöhen so klar, dass sie von Schülern des zehnten Jahrganges durchaus nachvollzogen werden kann⁸.

III. Johnsons Technik der »Self-replicating Melodies«

Sehr lange schon⁹ beschäftigt Johnson eine recht spezielle Fragestellung: Wie muss eine Melodie (der Komponist spricht auch von »loops«) beschaffen sein, die in verschiedenen Instrumenten gleichzeitig in unterschiedlichen Tempi gespielt werden kann, ohne dass etwas anderes als die Melodie selbst zu hören ist? Anders ausgedrückt: Bei einer Melodie mit *x* Tönen sollen diese also stets zusammenfallen, auch wenn die Melodie in einem anderen Tempo gespielt wird¹⁰.

⁸ Zur Analyse von *Coming Together* vgl. McCabe (1994), s. auch Lugert/Rheinländer (2003, S. 46–49). Es ist zu begrüßen, dass *Coming Together* Eingang in ein Schulbuch gefunden hat; Schüler der Jahrgänge sieben und acht sind jedoch sowohl mit der strukturellen Komplexität als auch mit der Thematik überfordert.

⁹ Die erste Komposition, in der Johnson eine selbst generierende Melodie verwendet hat, wurde 1982 als Nr. 15 in der Sammlung *Rational Melodies* veröffentlicht.

¹⁰ Neben etlichen Aufsätzen hat Johnson seine umfangreichen Untersuchungen dazu zusammengefasst in Johnson (1996). Zur speziellen Problematik der »Self-replicating me-

Vergleichsweise trivial ist zunächst folgender Spezialfall:

Melodie 1: Tonfolge:	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	etc.
Melodie 1: Tonfolge:	1			2			1			2			1			2	etc.

oder, als Variante davon:

Melodie 1: Tonfolge:	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	etc.
Melodie 1: Tonfolge:	1				2				3				1				etc.

Wird eine Melodie mit n Tönen durch eine andere in der Temporelation $(n + 1) : 1$ begleitet, so fallen die Melodietöne beider Stimmen in der beschriebenen Weise zusammen. Es handelt sich hier also zunächst um eine ebenso schlichte wie spezielle Konstellation.

Für eine grundsätzliche Veranschaulichung wird hier von einem Beispiel einer acht Töne umfassenden Melodie ausgegangen, die sich bei einer Temporelation von $3 : 1$ selbst kopieren soll:

Melodie 1:	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	etc.					
Melodie 2:	1			2				3				4				5				6				7			8			1	etc.

Die Melodie wird also bei einer Temporelation von $3 : 1$ nur dann selbst generierend sein, wenn sie folgendermaßen aufgebaut ist:

1
2 = 4
3 = 7
5
6 = 8

Es können in der insgesamt acht Töne umfassenden Melodie also nur fünf unterschiedliche Töne enthalten sein, und diese müssen den Zahlen

lodies« s. ebd., S. 231–277; hier finden sich auch die entsprechenden mathematischen Herleitungen.

entsprechend angeordnet sein. Ihre Tonhöhe ist beliebig; entscheidend ist lediglich ihre Position in der Reihe.

Melodie 1:	1	2	3	2	4	5	3	5	1	2	3	2	4	5	3	5	1	2	3	2	4	5	3	5	1	2	3	2	etc.	
Melodie 2:	1			2			3			2			4			5			3			5			1			2	etc.	
Melodie 3:	1									2																			2	etc.

Hier wird bereits deutlich: Falls sich eine Melodieschleife bei einer Temporelation von $n : 1$ reproduziert, geschieht dies auch bei den Temporelationen $n^m : 1^{11}$.

Auf eine Besonderheit sei noch hingewiesen:

Melodie 1:	1	2	3	2	4	5	3	5	1	2	3	2	4	5	3	5	1	2	3	2	4	5	3	5	1	2	3	2	etc.
Melodie 2:	1					5					3				5						4						2		etc.

Grundsätzlich gilt: Generiert eine Melodie mit m Tönen (hier: $m = 8$) bei einer Temporelation von $n : 1$ eine Kopie von sich selbst, so entsteht bei einer Temporelation von $(m - n) : 1$ der Krebs der Melodie (s. Johnson 1996, S. 243).

IV. *Einstimmiger Polyrhythmus*

Im Jahr 1992 schrieb Johnson im Auftrag der *Hannoverschen Gesellschaft für Neue Musik* für das mit Tenorsaxophon, E-Gitarre und Kontrabass besetzte Ensemble *Ugly Culture* die Komposition *Einstimmiger Polyrhythmus*, die am 23. April 1992 in der *Hochschule für Musik und Theater Hannover* uraufgeführt wurde.

Der Komponist hat in diesem Werk mit einer sieben Töne umfassenden Melodieschleife gearbeitet, deren Struktur sich daraus ergibt, dass sie zunächst bei den Temporelationen von $2 : 1$ beziehungsweise $4 : 1$ sich selbst kopieren soll:

¹¹ Zu diesen und weiterführenden Gesetzmäßigkeiten vgl. Johnson (1996, S. 243).

Melodie 1:	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	etc.	
Melodie 2:	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	etc.															

Die Melodieschleife kann sich nur aus drei Tonhöhen zusammensetzen, da die Töne 2, 3 und 5 einerseits und die Töne 4, 6 und 7 andererseits übereinstimmen müssen:

The musical score consists of three staves. The top staff is for Tenorsaxophon, the middle for Gitarre, and the bottom for Kontrabass. The Tenorsaxophon part shows a sequence of notes in a single octave, with some notes repeated. The Gitarre part shows a sequence of notes in a single octave, with some notes repeated. The Kontrabass part shows a sequence of notes in a single octave, with some notes repeated.

NB 12: Johnson, *Einstimmiger Polyrythmus*, T. 5

Der Kontrabass beginnt allein mit der Melodieschleife, in Takt 3 setzt zunächst das Tenorsaxophon in der doppelten Geschwindigkeit ein, und wiederum zwei Takte später komplettiert die Gitarre in vierfacher Geschwindigkeit die musikalische Konstruktion. Bei der Betrachtung der Partitur fällt das Zusammenfallen der Melodietöne sofort auf, zugleich wird aber auch deutlich, dass dieses Verfahren nur dann funktioniert, wenn die rhythmische Gestaltung eine eher untergeordnete Rolle spielt: Die Instrumente dürften streng genommen ihre jeweiligen Töne nur pointiert anspielen, denn nur die zeitgleich erklingenden Achtel fügen sich zum angestrebten Einklang. Die vergleichsweise schlichte rhythmische Gestaltung wird von Johnson gezielt verfolgt: »The rhythmic values are completely redundant [...]. In fact, the rhythmic values are there only to make the sequence of notes more attractive to see and hear.« (Johnson 1996, S. 234)

Bereits im siebten Takt erweitert Johnson die Komposition: Nachdem er die Temporelationen $n = 2$ und $n = 4$ auf die Melodieschleife mit $m = 7$ Tönen angewandt hat, lässt er nun den Kontrabass entsprechend der Temporelation von $(m - n) : 1$ (s. o.) den Krebs der Melodie spielen:

Tenorsaxophon

Gitarre

Kontrabass

NB 13: Johnson, *Einstimmiger Polyrhythmus*, T. 7

Im weiteren Verlauf der Komposition werden zusätzliche melodische Elemente in den Tonsatz eingeführt. Man ist versucht, das Verfahren als ›Motivabspaltung‹ zu bezeichnen, wäre es nicht so offenkundig, dass dieser Begriff in eine völlig andere Musikwelt gehört, von der sich Johnson gerade mit Entschiedenheit lossagt.

Tsax.

Git.

Kb.

NB 14: Johnson, *Einstimmiger Polyrhythmus*, T. 60–63

In diesem – von *d* nach *g* transponierten – Abschnitt führt Johnson die Stimmen mit den drei beziehungsweise vier ersten Tönen der Melo-

Die Komposition mündet schließlich in ein Gitarrensolo mit immantener Mehrstimmigkeit, eine Technik, der sich Johnson zum Beispiel in *Tilework* intensiv gewidmet hat (s. u.). Dieses Solo führt zunächst zu einem Improvisationsfreiraum, für den der Komponist allerdings melodische Bausteine bereitgestellt hat, um den »einstimmigen Polyrhythmus« sicherzustellen.

Die Thematisierung der »self-similar melodies« hält verschiedene Möglichkeiten für den Musikunterricht bereit, die sämtlich die Selbsttätigkeit der Schüler und das eigene musikalische Erproben in den Mittelpunkt stellen.

Das Ergebnis der Untersuchung einer Schleife mit sieben Noten wurde am Beispiel des *Einstimmigen Polyrhythmus* genauer betrachtet. Das Ergebnis für die Melodiestructur war:

Melodie 1:	1	2	2	3	2	3	3	1	2	2	3	2	3	3	1	2	2	3	2	3	3	1	2	2	3	2	3	3	etc.	
Melodie 2:	1		2		2		3		2		3		3		1		2		2		3		2		3		3		etc.	
Melodie 3:	1				2				2					3				2				3					3			etc.

Aufgabe der Schüler wäre zunächst der Nachvollzug dieses Musterbeispiels und anschließend der Entwurf eines größeren musikalischen Zusammenhanges – entsprechende satztechnische Möglichkeiten wurden oben erläutert.

Eine mögliche Realisierung einer solchen Partitur – denkbar für mittlere Jahrgänge des Sekundarbereiches I – ist die Übertragung auf den Parameter Tonhöhe (s. Beispiel), sie ist darauf aber keineswegs beschränkt. Sehr reizvoll ist auch die musikalische Darstellung mit rhythmischen Mitteln, wobei die drei Tondauern zugleich durch unterschiedliche Schlaginstrumente repräsentiert werden sollten. Es liegt dann die Aufteilung der Lerngruppe in drei Gruppen nahe, die in deutlichem Abstand zueinander aufgestellt werden können, um durch die Einbeziehung des Raumes das Musizieren noch abwechslungsreicher zu gestalten.

V. *Tilework*

Im Januar 2003 veröffentlichte Johnson *Tilework*, eine Sammlung von vierzehn Kompositionen, deren Ausarbeitung ihn das ganze Jahr 2002 über in Anspruch genommen hatte. Er vergleicht *Tilework* mit dem Entwerfen eines eindimensionalen Mosaiks (»fitting together little tiles to fill lines«) oder dem Auffädeln von bunten Perlen auf eine Kette mit verschiedenen Mustern (Johnson 2003b, S. 5). Und als Definition für die Kompositionstechnik des *tiling* formuliert er: »*Tiling* ist das Verfahren, jeden Punkt einer Tonreihe oder -schleife genau einmal mit sich wiederholenden Motiven abzudecken.« (Johnson 2003a, S. 1)¹² Es versteht sich, dass der Ausschluss der Gleichzeitigkeit von Klängen die Komposition für Soloinstrumente nahegelegt hat. Johnson hat daher in *Tilework* praktisch jedes Orchesterinstrument mit einem oder mehreren Stücken bedacht.

Zur Verdeutlichung des Verfahrens ein schematischer Ausschnitt aus dem ersten Stück für Violoncello:

¹² Siehe hier auch die weiterführenden mathematischen Untersuchungen.

Tab. 5: Johnson, *Tilework For Violoncello. Sechsstimmige Kanons, Teil I*, schematische Darstellung T. 1–136. Das Stück wird entsprechend fortgesetzt, bis nur noch die sechste Stimme wiederum dreimal allein gespielt hat.

1	1		1			1													
1	1		1			1													
1	1		1			1					2	2		2			2		
1	1		1			1					2	2		2			2		
1	1		1	3	3	1	3			3		2	2		2			2	
1	1		1	3	3	1	3			3		2	2		2			2	
1	1		1	3	3	1	3			3		2	2		2	4	4	2	4
1	1		1	3	3	1	3			3		2	2		2	4	4	2	4
1	1		1	3	3	1	3	5	5	3	5	2	2	5	2	4	4	2	4
1	1		1	3	3	1	3	5	5	3	5	2	2	5	2	4	4	2	4
1	1	6	1	3	3	1	3	5	5	3	5	2	2	5	2	4	4	2	4
1	1	6	1	3	3	1	3	5	5	3	5	2	2	5	2	4	4	2	4
1	1	6	1	3	3	1	3	5	5	3	5	2	2	5	2	4	4	2	4
		6		3	3		3	5	5	3	5	2	2	5	2	4	4	2	4
		6		3	3		3	5	5	3	5	2	2	5	2	4	4	2	4
		6		3	3		3	5	5	3	5			5		4	4		4
		6		3	3		3	5	5	3	5			5		4	4		4

Die einzelnen Motive werden zunächst gegeneinander gestellt, greifen von der dritten Stimme an aber stets in einander, und nur dieses Zusammenfügen – der Komponist spricht in diesen Fällen von »komplementären Motiven« (Johnson 2003a, S. 10) – stellt das *Tiling* sicher. Zur klanglichen Trennung spreizt Johnson den Tonsatz in fast allen Stücken über mehrere Oktaven; in diesem *Tilework* führt das zu einem Ambitus von zwei Oktaven und großer Sexte.

Mit welcher Komplexität Motive sich ineinander schieben können, sei an *Tilework For Flute. Patterns With Four Tiles* dargestellt. Wie der Titel bereits ankündigt, arbeitet der Komponist hier mit vier »Tiles«, die er nach einer ersten Präsentation in den verschiedensten Varianten miteinander kombiniert:

Tile I



Tile II



Tile III



Tile IV



NB 15: Johnson, *Tilework For Flute. Patterns With Four Tiles*

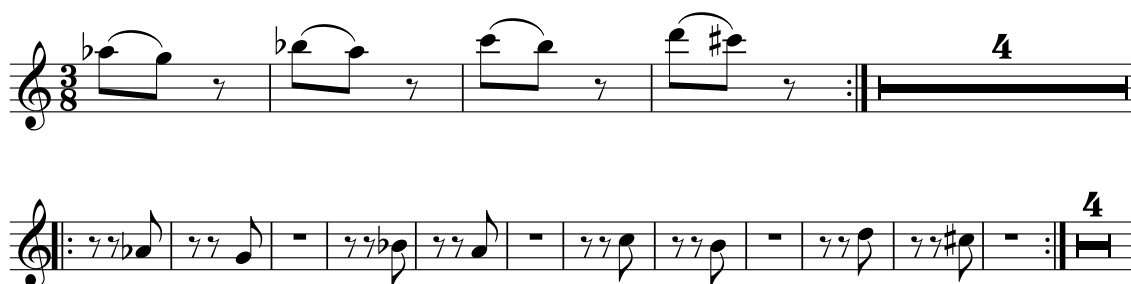
Diese vier *Tiles* schiebt der Komponist nun in den verschiedensten Varianten mit stets wachsender Komplexität hin und her und ineinander, bis er das Maximum erreicht hat. Zugleich lässt er den Flötisten immer wieder seine unterschiedlichen Aktionen durch eingeschobene Texte kommentieren. Am Schluss der Komposition demonstriert Johnson in zehn Varianten die Verknüpfung von jeweils fünf *Tiles*. Im Original notiert er die dadurch entstehende Flötenstimme in zwei Systemen, um dem Flötisten den Überblick zu erleichtern. Wegen der besseren Übersichtlichkeit sind diese hier den *Tiles* entsprechend auseinander gezogen:



NB 16: Johnson, *Tilework For Flute*, Schluss: Kombination IV – III – II – III – I

In der gesamten Kompositionssammlung *Tilework* verwendet Johnson vorzugsweise komplementäre Motive (s. o.), und er verknüpft diese außerdem gerne in unterschiedlichen Temporelationen miteinander. Dies sei abschließend beispielhaft an *Tilework For Violin. Three Voices In Three Tempos. I* (1 : 3 : 9) demonstriert.

Die Violine beginnt in der zweigestrichenen Oktave mit der ersten Tonfolge, die dreimal wiederholt wird:



NB 17: Johnson, *Tilework For Violin. Three Voices In Three Tempos. I* (1 : 3 : 9)

Nach einer viertaktigen Pause schiebt sich in der eingestrichenen Oktave die zweite Stimme in den Tonsatz, nun in einem Drittel des Tempos. Die – hier nicht notierte – erste Stimme wird dabei weiter gespielt, und auch dies wird dreimal wiederholt. Der dritte Teil des Stücks ist klar: Es folgt – während die erste und zweite Stimme weiter gespielt werden – die dritte Stimme nochmals verlangsamt und nun in der kleinen Oktave.

Nicht von ungefähr drängt sich bei der Sammlung *Tilework* der Gedanke an komplexe Kontrapunktik auf:

»[...] sometimes the discussion [of intricate mathematical problems] can go way beyond the comprehension of musicians. But of course, composers, interpreters, and listeners do not need to know all this, just as we do not need master counterpoint in order to appreciate a Bach fugue.« (Johnson 2003a, S. 5)

Es gibt grundsätzlich zwei Möglichkeiten, sich der Lösung eines *Tiling*-Problems zu nähern: durch Ausprobieren oder durch mathematisches Kalkül. Gerade die erste Möglichkeit – das Suchen und Finden von Puzzleteilen im Sinne des *Tiling* – führt zu reizvollen fächerübergreifenden Unterrichtsmöglichkeiten in den Jahrgangsstufen fünf und sechs. In diesen Jahrgängen, in denen die Bruchrechnung eingeführt wird,

kann eine spielerische, propädeutische Annäherung an das bei dieser Kompositionstechnik im Zentrum stehende Problem erfolgen. Die Schüler haben durch den Umgang mit Brüchen (z. B. Teilbarkeitsregeln, Vielfache) erste Möglichkeiten kennen gelernt, um sich einfache musikalische Lösungen zurecht zu puzzeln. Dass diese dann musiziert werden sollten, versteht sich. Schon die Umsetzung mit Perkussionsinstrumenten eröffnet wieder viele reizvolle Möglichkeiten für konzentriertes Musizieren im Klassenverband, und eine Erweiterung durch Einbeziehung von Melodieinstrumenten vergrößert diese noch.

Um die dem *Tiling* zugrunde liegenden mathematischen Gesetzmäßigkeiten zu erfassen, müsste die Theorie mathematischer Gruppen thematisiert werden; dies ist im Curriculum der Schulmathematik jedoch nicht vorgesehen. Da der Informatikunterricht bislang curricular weitgehend ungebunden ist, wäre es denkbar, dass Informatikkurse die *Tiling*-Problematik aufgreifen, um einmal eine Fragestellung der etwas anderen Art computergestützt zu lösen.

VI. Quellenverzeichnis

Literatur

- Allouche, Jean-Paul/Johnson, Tom: *Narayana's Cows And Delayed Morphisms*. Referat beim Kolloquium *Journées de l'informatique musicale*. O. O. 1996
- Becker, Johannes: *Fibonacci und der Goldene Schnitt*. <http://www.uni-giessen.de/~g013/goldfibo/goldfibo.pdf>. Februar 2004 (Verifikationsdatum: 25.05.05)
- Behne, Klaus-Ernst: *Musikverstehen – ein Missverständnis?* In: *Kunst verstehen – Musik verstehen*. Hg. von Siegfried Mauser. Laaber 1993, S. 129–150
- Johnson, Tom: *Rätselseiten*. In: *MusikTexte* 25 (1988), S. U 4
- Johnson, Tom: *Spielanweisung zu Narayanas Kühe*. Paris 1989. Edition 75 [unpaginiert]
- Johnson, Tom: *Über Minimalismus und meine neueste Musik*. Manuskript eines Vortrags 1992
- Johnson, Tom: *Rätsel 2, 3 und 4*. In: *MusikTexte* 50 (1993), S. 16
- Johnson, Tom: *Self-similar Melodies*. Paris 1996
- Johnson, Tom: *Autobiographie – Wahrheit – Interpretation. Schlüsselbegriffe zur Erklärung meiner Musik*. In: *MusikTexte* 79, Köln 1999, S. 11-13
- Johnson, Tom: *Tiling The Line In Theory And In Practice*. IRCAM-Lecture. Paris 2003 (Manuskript) [zit. als Johnson 2003a]
- Johnson, Tom: *Vorwort zu Tilework*. Paris 2003. Edition 75, S. 5 [zit. als Johnson 2003b]
- Lugert, Wulf Dieter/Rheinländer, Matthias (Hg.): *Amadeus 2. Unterrichtswerk für den Musikunterricht in den Klassenstufen 7 und 8 des Gymnasiums*. Oldershausen und Leipzig 2003, S. 46–49
- McCabe, Donna: *Analysis Of »Coming Together«*. Herbst 1994. <http://homepage.mac.com/dmccabe/rzewski.html> (Verifikationsdatum: 25.05.05)
- Rabelais, François: *Le Quart Livre de Pantagruel*. Kap. V-VIII. In: *Œuvres complètes de Rabelais*. Paris 1955 (Originalausgabe: Paris 1552), S. 559–561

Noten

Johnson, Tom: *Tilework*. Paris 2003. Edition 75

Johnson, Tom: *Narayanas Kühe*. Paris 1989. Edition 75

Rzewski, Frederic: *Coming together*. Copyleft. Manuskript 1971/72

Rzewski, Frederic: *Les Moutons de Panurge*. Manuskript 1969

Claudia Bullerjahn

Égoïste

Analyse eines Werbeclips¹

I. Einleitung: Von der Evolution eines Marketinginstrumentes

Viele werden sich noch an die Aufregung erinnern, als das Musikvideo *Thriller* mit Michael Jackson unter Millionen-Dollar-Aufwand von einem renommierten Hollywoodregisseur gedreht und später als Kunstwerk hochgelobt wurde. Und doch handelte es sich ›nur‹ um eine, wenn auch gut gemachte, Werbung. Warum überhaupt ›nur‹? Dieses Vorurteil hat unter anderem damit zu tun, dass sich im deutschen Fernsehen ein Typus von Werbung etablierte, der alle nur möglichen negativen Vorstellungen von Reklame in sich vereint: nämlich billig, dumm und langweilig zu sein. Anfang der achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts begann jedoch der kometenhafte Aufstieg eines Werbeträgers, bekannt im deutschsprachigen Raum unter dem Namen ›Videoclip‹, der das Paradoxon in sich trägt, selbst das Produkt zu sein, für das er wirbt.

Und doch hatte es schon einen Zeitraum gegeben, in dem der Werbefilm, zumindest unter deutschen Experimentalfilmern, einen guten Ruf hatte: die Zeit zwischen 1919 und 1939². Viele der ersten Filme der

¹ Überarbeitete Fassung eines Vortrages, den ich im Rahmen des vom 7.–9. Januar 1991 stattgefundenen Symposiums *Videoclips und Populärkultur* in Berlin gehalten habe. Es handelt sich bei diesem Vortrag um einen der ersten Texte, die ich in meiner Zeit als Doktorandin von Klaus-Ernst Behne anfertigte (vgl. auch Bullerjahn 1993). Der ausgearbeitete Vortrag ist beredtes Beispiel dafür, dass mein Doktorvater mich stets ermunterte, auch im ästhetischen Diskurs randständige Gegenstände einer wissenschaftlichen Analyse zu unterziehen.

² Ingrid Westbrock (1983, S. 44) unterteilt den oben angesprochenen Zeitraum noch genauer in zwei Phasen, nämlich die »kreative Experimentalphase« (1919–1927) bzw. die »Hochphase innovativer Tendenzen« (1928–1939).

Avantgardefilmer, den Pionieren des abstrakten beziehungsweise so genannten absoluten Filmes (u. a. Hans Fischerkoesen, Guido Seeber, Viking Eggeling, Hans Richter, Oskar Fischinger, Lotte Reiniger und Walter Ruttmann), waren Werbefilme. Die Gründe für diese kreativen Phasen waren ähnlich wie beim Videoclip das Aufkommen und die Entwicklung neuer Techniken der Filmgestaltung, wie zum Beispiel die Technik der Einzelbildaufnahme, besondere Viragierungstechniken, die Einführung des Tonfilmes und des Farbfilmes. Hans Richter äußerte sich dahingehend, dass er in jedem Werbefilm versucht habe, »irgendein neues kinematographisches Element zu entwickeln«. »Alle diese Aufträge boten mir eine willkommene Gelegenheit zu den verschiedensten künstlerischen Experimenten.« (zit. nach Westbrook 1983, S. 59) Bezeichnend ist ferner die Anlehnung im ästhetischen Konzept und in den Filmbetitelungen an musikalische Termini. Besonders dem Rhythmus wurde in strukturbildender Hinsicht eine große Bedeutung zugesprochen. Oskar Fischingers Konzept war nach Emil Guckes beispielsweise, »die zu propagierende Idee oder die Ware ganz abstrakt und losgelöst von allem Wirklichen, nur gebunden an den Rhythmus der Musik zu präsentieren« (zit. nach ebd., S 94).

In der *Bundesrepublik Deutschland* führte zu Beginn der achtziger Jahre unter anderem die Zulassung der neuen privaten Fernsehanstalten, die sich nur durch Werblockeinblendungen im laufenden Programm finanzieren, sowie die veränderte Struktur des Kinopublikums dazu, sich über eine Veränderung der Gestalt des Mediums ernsthaft Gedanken zu machen. Die vordringlichste Forderung war, dass der Werbefilm auch unterhaltend sein und gern rezipiert werden musste, wollte man verhindern, dass das Kinopublikum erst nach dem erlösenden Speiseeis-spot den Kinosaal betrat beziehungsweise die Wasserwerke während Werbeeinblendungen im Fernsehen Spitzenwerte im Wasserverbrauch ermittelten. Da zudem durch den hohen Standardisierungsgrad der Konsumgüter die objektiven Produktunterschiede immer mehr verschwanden, waren die Werbeagenturen gezwungen, durch die Einbettung in ein spezifisches ästhetisches und emotionales Ambiente die Aufmerksamkeit des Verbrauchers wieder auf das beworbene Produkt zu lenken (vgl. Tauchnitz 1990, S. 66–68 sowie Schmidt 1990, S. 11).

Der kategoriale Unterschied zwischen Kunstwerken und Werbung ist zudem immer mehr im Verschwinden begriffen: Kunst tritt als Werbung auf (z. B. Bilder von Andy Warhol), Kinofilme lehnen sich in ihrer spezifischen Ästhetik an Commercials an (z. B. *Nine ½ Weeks*) oder bestehen aus einer Abfolge von Productplacements (z. B. *Feuer, Eis & Dynamit*) und Werbespots kommen selbst wie ein Kunstwerk daher, zitieren Details bekannter Kunstwerke unter teilweiser Verfremdungseffekte oder inszenieren Werbung unter Verwendung von stilistischen Kunstgriffen, die in Kunstsystemen entwickelt wurden (vgl. Schmidt 1990). Besonders die französischen Werbefilmer taten sich bisher an Einfallsreichtum hervor, und die bis jetzt alljährlich erscheinende so genannte *Cannes-Rolle* mit auf Werbefilmfestivals prämierten Commercials wurde, wie vermutlich allgemein bekannt, sogar freiwillig und in Scharen vom zahlenden Publikum besucht.

II. Zur Entstehungsgeschichte des Werbespots *Égoïste*³

Der Werbefilmer, Image-Maker, Zeichner, Fotograf und Art Director Jean-Paul Goude ist einer der mehrfach dekorierten Werbefilmschaffenden⁴ und auch der Schöpfer des hier zu behandelnden Werbespots *Égoïste*. Bekannt wurde Goude durch seine spektakuläre Inszenierung der *Marseillaise* am 14. Juli 1990 auf den Champs Élysées als Höhepunkt der Revolutionsfeierlichkeiten in Paris und durch seine diversen Video-clips für Grace Jones.

Man betrieb einen riesigen Aufwand für den 30-Sekunden-Spot: Vierzig Kilometer von Rio de Janeiro entfernt wurde im Dezember 1989 eine viergeschossige, halbplastische, nahezu naturgetreue Kulisse als Abbild des Luxushotels *Carlton* in Cannes errichtet. Den Drehort

³ Mein Dank gilt besonders der *Chanel GmbH & Co.* in Hamburg, die durch die freundliche Bereitstellung des Werbeclips samt eines kurzen Dokumentarfilms zur Entstehungsgeschichte sowie durch Kopien von den Reaktionen in der Presse die Recherche erheblich erleichterte.

⁴ Prämiert wurden unter anderem Werbespots für Produkte von *Kodak*, *Orangina*, *Club Med* und *CX Citroën*. Der Werbeclip *Égoïste* erhielt 1990 den goldenen Löwen in Venedig.

hatte man unter anderem wegen des hochsommerlichen Lichtes gewählt. Den ein halbes Jahr währenden Vorbereitungen entsprachen die ungewöhnlich langen, einwöchigen Dreharbeiten. Unter der Mitwirkung von circa zweihundert Personen, unter anderen 47 Top-Models in Lagerfeld-Abendkleidern, entstand der vermutlich teuerste Werbespot, den es je gab. Durch die PR-Abteilung von *Chanel* erfährt man, dass die Kosten mit denen eines eineinhalbstündigen Spielfilmes vergleichbar seien⁵.

Der zunächst im Kino, dann sparsam in den privaten Fernsehsendern *SAT 1* und *RTL-plus*, später auch im *ZDF* eingesetzte Werbespot wurde vorbereitet durch eine ungewöhnliche, rätselhafte Printwerbung (sog. Teaser-Anzeigen in großen Tageszeitungen) und einen Bilderbuch-PR-Feldzug (vgl. *Die Welt* vom 23.4.1990 u. Wunsch 1990). Es gab Sperrfristen für Journalisten; auf Anfrage wurde eine Videokassette verschickt, die neben dem Werbeclip noch ein Filmchen zur Entstehungsgeschichte enthält. Verblüffenderweise galten diese ganzen Bemühungen einem keineswegs neuen, sondern vielmehr »runderneuerten« Produkt (Riebartsch 1990, S. 214): Der Duft war keine Neukreation, sondern schon acht Jahre alt und bisher unter dem Namen *Bois Noir* im Handel. Mit neuem Image und neuem Flakon versehen wurde er nun »auf ein Neues« auf den Markt geworfen. Bezüglich des neuen Produktnamens waren Absprachen mit dem gleichnamigen französischen In-Magazin erforderlich.

Der riesige Aufwand relativiert sich, wenn man sich die Situation eines potenziellen Käufers verdeutlicht. Dieser mögliche Kunde ist im Grunde weder an einem weiteren neuen Männerparfum, noch an diesbezüglicher Werbung interessiert: Er befindet sich in einer so genannten Low-Involvement-Situation (vgl. Tauchnitz 1990). Um überhaupt seine Aufmerksamkeit zu erregen und um aus dem Werbeumfeld herauszuziehen, muss sich der Werbende etwas Besonderes einfallen lassen, und dies hat er wahrhaftig getan, wie die weitere Analyse zeigen wird. Wenig

⁵ Katrin Riebartsch (1990, S. 214) vermutet die Produktionskosten zwischen zwei Millionen und zwanzig Millionen DM.

wurde dem Zufall überlassen. Sogar psychologische Umfragen zum heutigen Männerbild wurden in Auftrag gegeben (vgl. Abschnitt VI).

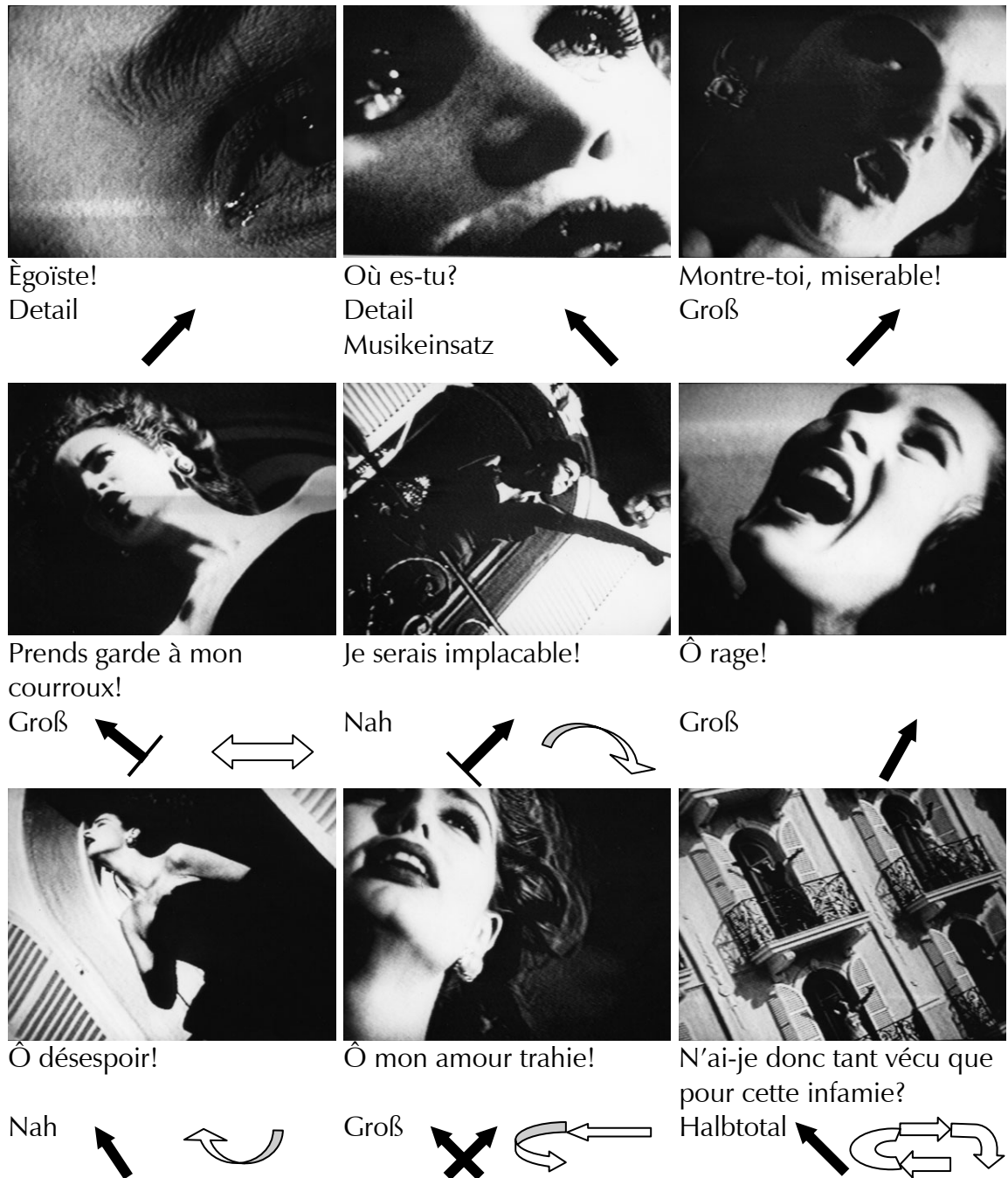
III. Die Film- und Bildersprache

Der Werbespot *Égoïste* ist eine Liebeserklärung an das »klassische große Kino«: Die sehr formalistische, an Sergej Eisenstein erinnernde Struktur ist durchsetzt von lyrischen Elementen der Stummfilmzeit. Ein Beispiel dafür sind die an Carl Theodor Dreyers *La Passion de Jeanne d'Arc* gemahnenden Großaufnahmen der Frauengesichter. Insgesamt ist die Bildersprache von stark expressiver Wirkung und hoher Reizintensität, die nur unter anderem über die verhältnismäßig hohe Schnittdichte (ca. 1 Schnitt/1,5 sec) erreicht wird. Dies unterscheidet ihn von einem Standardvideoclip.

In Bezug auf die Bilderabfolge lässt sich eine klare Zweiteilung erkennen. Der *erste Teil* (vgl. Abb. 23) baut durch einen großen Grad an Unsicherheit und Orientierungslosigkeit eine Erwartungshaltung auf. Auffällig ist die Betonung der Diagonalen in den Bildern. Dies wird unter anderem durch die hohe Schrägheit der Kameraeinstellungen kombiniert mit Untersicht erreicht. Diese Einstellungen treten in Videoclips recht häufig auf, teilweise in Spielfilmen⁶, aber in Werbespots in dieser Häufung äußerst selten. Nach Christian Mikunda (1986, S. 103) wird die totale Schrägheit eines Gesamtbildes »als Signal des Fallens und somit der höchsten Erregung aufgefasst«. Seitliches Abkippen und Rollen der Kamera sowie Kombinationen mit Schwenks, ermöglicht durch Aufnahmen mit einem Kamerakran, erzeugen zusätzlich ein flaues Gefühl in der Magengegend. Die Bildausschnitte sind so klein gewählt, dass eine Orientierung bezüglich des Ortes des Geschehens unmöglich ist. Großeinstellungen dominieren. Das strenge Schwarzweiß der Bilder wird durch expressive Schattenwirkungen noch überhöht.

⁶ Die Technik der durch seitliches Kippen der Kamera schrägen Einstellungen geht auf den expressionistischen Stummfilm in Deutschland zurück und wird deshalb noch in Amerika als »Dutch angle« bezeichnet (vgl. Mikunda 1986, S. 103).

Abb. 23: Bilderabfolge des Werbespots *Égoïste*; Teil 1 und 2 (vgl. gegenüberliegende Seite)

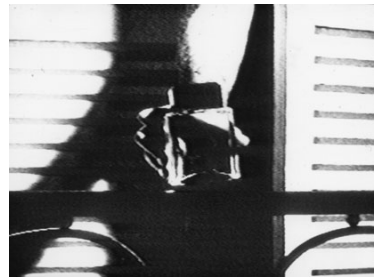




Montre-toi, égoïste!
Halbtotale



Halbnah



Groß

Zoom



Pour l'homme (OFF)
Detail



FARBE



Égoïste!
Nah



Égoïste!
Amerikanisch



Égoïste!
Halbnah



Égoïste!
Halbtotale



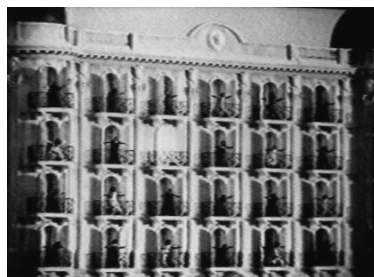
Égoïste!
Halbtotale



Égoïste!



Halbtotale



Égoïste!



Halbtotale



Égoïste!
Chanel. Pour l'homme (OFF)
Total



Im *zweiten Teil* (vgl. Abb. 23, S. 379) gibt es im Gegensatz zum ersten nur gerade Einstellungen bei stehender Kamera und leichter Untersicht. Durch die Fassadengestaltung des Hotels mit den wenigen, sich wiederholenden Elementen und den synchron geöffneten und geschlossenen Fensterläden herrscht ein hoher Grad an Ordnung vor. Der männliche Egoist wird symbolisiert durch die einzigen geschlossenen Fensterläden, die sich – genau wie er selbst gerne – im Mittelpunkt der meisten Einstellungen befinden. Ansonsten erblickt man von dem Objekt weiblicher Begierde nur in einer einzigen Einstellung den männlich dunkel behaarten Unterarm. Die Kamera entfernt sich durch verschieden nahe Einzeleinstellungen sprunghaft von dem gefilmten Objekt, das heißt dem *Carlton*-Hotel. Erst das Schlussbild bietet eine Totale: hier ist eine erstmalige räumliche Orientierung möglich. Entgegen der Filmkonvention im heutigen Hollywoodkonfektionsfilm wird die Totale, die eigentlich ein typischer Eingangsshot ist, an den Schluss gesetzt. Interessant ist die Beobachtung, dass fast jeder Rezipient den Werbeclip *von hinten nach vorne* nacherzählt, wenn er aufgefordert wird, den Clip zu beschreiben (vgl. z. B. *Die Welt* vom 23.4.1990). Der erste Teil des Spots wird zumeist nicht einmal erinnert; er dient vermutlich der Einfühlung, zum Spannungsaufbau und zur Desorientierung. Eine Aufgabenteilung der Spotteile wird deutlich: Während der erste Teil die Aufmerksamkeit des Rezipienten binden soll, muss der zweite vom Produkt überzeugen und Produktnamen und -äußeres in das Gedächtnis eingraben. Dem dient auch der Einsatz der Farbe, die erst beim Productplacement, das heißt der bildfüllenden Einstellung des Parfumflakons, hinzutritt.

Bei dem russischen Formalisten Boris Ejchenbaum findet sich die interessante Beschreibung zweier filmsyntaktischer Typen von Filmanfängen, die in der Bewegung der Aufnahmedistanzen differieren (wobei der *Égoïste* dem zuerst beschriebenen Satztyp entspricht). Da Ejchenbaum schon 1927 sehr klar mögliche Wirkungen beim Rezipienten skizziert, sollen diese relativ ausführlich zitiert werden:

»In bestimmten Fällen kann die Totale eine wichtige Bedeutung haben [...]. Darüber hinaus hängt ein wesentlicher Unterschied in der stilistischen Konstruktion eines Filmsatzes vom Ablauf seiner Aufnahmedistanzen ab: Von den in Großaufnahme gezeigten Details zum Panorama oder umgekehrt. Im ersten

Fall erhält man eine Art Aufzählung, die zu folgendem Ergebnis führt: der Zuschauer ist, in Unkenntnis des Ganzen, auf die Details fixiert, indem er von Anfang an lediglich deren Fotogenität und gegenständliche Bedeutung erfaßt [...]. Dann öffnet sich ein Panorama, und er versteht [...]. Dieser Satztyp verlangt vom Zuschauer, die Details nach der Totalen zu verstehen, auf sie wieder zurückzukommen. Es ist m. a. W. ein regressiver filmsyntaktischer Typ. Seine Besonderheit liegt nicht nur in der Aufeinanderfolge der Aufnahmedistanzen, sondern auch darin, daß die Details mit einer besonderen semantischen Symbolik versehen sein müssen, deren Sinn der Zuschauer nicht vor dem Schlußakzent errät. Die Montage eines solchen Satzes verläuft nach dem Prinzip des Rätsels. Der andere, progressive filmsyntaktische Typ führt von der Totalen zu den Details, und zwar so, daß der Zuschauer selbst sich gleichsam dem Bild nähert und mit jeder Einstellung sich immer genauer in den auf der Leinwand ablaufenden Ereignissen orientiert.« (Ejchenbaum 1974, S. 31 f.)

IV. Die dramaturgische Gestaltung und die Behandlung des Werbetextes

Betrachtet man den Werbeclip *Égoïste*, so fällt er im Vergleich zu anderen Werbespots durch die theatralische Gestaltung des Werbetextes auf. Nur an zwei Stellen, nämlich im Zusammenhang mit dem Productplacement und am Schluss (vgl. Abb. 23, S. 379 u. NB 18), wird der Betrachter – bezeichnenderweise durch eine Männerstimme – aus dem Off informiert, welche Firma das beworbene Produkt herstellt und an welche Zielgruppe es gerichtet ist. Sonstige sprachliche Informationen zu Eigenschaften des Produktes erhält der Zuschauer nicht. Dies mag unter anderem damit zusammenhängen, dass es sich bei dem Produkt um ein Parfum handelt. Die Haupteigenschaft eines Parfums ist nun aber sein Duft, und dieser ist schwer mit Worten zu beschreiben. Nach Paul Faure gibt es nur drei Möglichkeiten, einem Menschen, der eine bestimmte Sinneswahrnehmung noch nie gehabt hat, diese zu vermitteln (vgl. Faure 1990, S. 11 f.): Entweder rekuriert man auf eine ähnliche Wahrnehmung in der gleichen Sinnesmodalität (z. B. einen bekannten Duft), bezieht sich nach dem Prinzip der Entsprechung (Metapher) auf eine Wahrnehmung in einer anderen Sinnesmodalität (z. B. im Tastsinn), oder ruft eine Erinnerung an ein intensives Erlebnis aus dem Bereich des Körpergefühls oder des Liebeslebens wach. Parfumwerbung

arbeitet zumeist mit den beiden zuletzt genannten Möglichkeiten und ersetzt die olfaktorische durch die optische beziehungsweise akustische Ebene.

Der Produktname *Égoïste* taucht zehnmal und somit zur besseren Einprägsamkeit am häufigsten auf. Mit ihm beginnt und schließt der Werbeclip. Der gesamte übrige Text, ausschließlich von Frauen mit übertriebener, zum Teil choreografierter Gestik und Mimik gesprochen, scheint aus der Werbewelt heraus zu fallen und in das klassische Theater zu gehören. So findet man an drei Stellen je einen ›Alexandrin‹⁷, ein im 17. Jahrhundert in der romanischen Verskunst bevorzugter 12- beziehungsweise 13-silbiger Vers mit fester Zäsur nach der sechsten Silbe und Betonung der sechsten und zwölften Silbe (vgl. Schweikle 1984, S. 8). Recherchiert man weiter, so stellt man fest, dass in den Werbespot tatsächlich wörtliche Zitate beziehungsweise Stilzitate und zwar aus der Tragikomödie *Le Cid* von Pierre Corneille eingeflossen sind. Das erste Zitat entstammt dem Anfang der fünften Szene des ersten Aktes und besteht ursprünglich aus zwei aufeinander folgenden Alexandrinern:

»Ô rage, ô désespoir! Ô vieillesse ennemie!
N'ai-je donc tant vécu que pour cette infamie?«
(Corneille 1637/1978, S. 78)

Während der zweite Vers vollständig übernommen wird, ist im ersten Vers der dritte Ausruf aus Kontextgründen durch »Ô mon amour trahie!« ersetzt worden⁸. Dadurch wurde die Silbenstruktur des ursprünglichen Alexandrins verändert, weshalb dem Vers zu einem echten Alexandrin eine Silbe fehlt. Der erste Alexandrin zu Beginn des Textes erinnert strukturell stark an den Beginn der ersten Szene des dritten Aktes:

»Rodrigue! qu'as-tu fait? où viens-tu, misérable?«
(ebd., S. 104)

⁷ »Égoïste! Où es-tu? Montre-toi misérable!«
»Prends garde à mon courroux! Je serais implacable!«
»N'ai-je donc tant vécu que pour cette infamie?«

⁸ »Oh meine verratene Liebe!« an Stelle von »Oh verfluchtes Greisentum!«

Wie aus dem Dokumentarfilm zu den Dreharbeiten des *Égoïste* ersichtlich, wurde der Teilsatz »qu'as-tu fait?« erst im Verlauf der Proben abgeändert. Der dritte Alexandriner (»Prends garde...«) muss als Stilizitat gesehen werden, da er im *Cid* nicht vorkommt.

Bis zum ersten Einsatz der Off-Männerstimme scheint man also einem in Alexandrinern gereimten klassischen Drama beizuwohnen. Die Anspielungen auf Corneilles Tragikomödie dienen zweierlei Zwecken: Zum einen können die Zitate aus dem *Cid* als *kulturelle Marken* angesehen werden. Pierre Corneille (1606–1684) gilt als der Begründer der klassischen französischen Tragödie des 17. Jahrhunderts, die nach strengen Regeln aufgebaut ist. Sein wesentlichster Beitrag zur Erneuerung liegt in einer völlig anderen Konzeption des dramatischen Konfliktes. Corneilles Helden haben nicht nur übermenschliche Passionsfähigkeit, sondern werden »in eine wirkliche dramatische Bewegung einbezogen, in deren Verlauf sie sich verändern«. Corneille verlegt den Hauptschwerpunkt der Konflikte in das Innere der Menschen, »die sich aktiv und über sich selbst hinausstrebend innerhalb eines spannungsreichen Verhältnisses zur Welt zu behaupten suchen« (Berger/Böttcher/Hoffmann und andere 1975, S. 175). *Le Cid* (1637) begründete seinen Ruhm und wurde zum Modell für das Genre Tragödie. Zweifellos gehört die Kenntnis dieses Dramas zu einer guten Lycée-Bildung, wobei sicherlich auch bestimmte Szenen auswendig gelernt werden müssen. Daher fällt es dem gebildeten Franzosen vermutlich nicht schwer, die Zitate, die zumal Anfänge von Szenen betreffen und deshalb sicherlich besonders in Erinnerung bleiben, wieder zu erkennen und zuzuordnen. Die Werke Corneilles dürften in Frankreich vermutlich einen ähnlichen Bekanntheitsgrad und Charakter eines kulturellen Erbes aufweisen wie die Werke Johann Wolfgang Goethes in Deutschland oder die William Shakespeares in England. Somit ist es nur folgerichtig, dass für die deutsche Fassung des Werbeclips der in Deutschland weniger bekannte Text Corneilles durch Textbrocken Goethes ersetzt wurde und für die englische Fassung durch Zitate Shakespeares.

Zum anderen bedient sich der Werbeclip des Wissens um die dramatische Handlung im *Cid*. Corneilles Tragikomödie liegt ein spanischer Stoff zugrunde. Chimène und Don Rodrigue, zwei junge Menschen, die

sich lieben, geraten durch den Ehrenstreit ihrer Väter in einen tödlichen Gegensatz zueinander. Um seinen Vater zu rächen, den Chimènes Vater beleidigte, erschlägt Don Rodrigues Letzteren. Chimène fordert daraufhin Genugtuung und Rache, obwohl sie von der Liebe zu Don Rodrigues nicht ablassen kann. Das Schicksal sorgt dafür, dass die Liebenden wieder zueinander finden können, ohne ihr Ehrgefühl verletzen zu müssen. Überhaupt setzt Corneille in seinem Drama die Ehre über alles, selbst die Liebe: »L'amour n'est qu'un plaisir, et l'honneur un devoir.« (Corneille 1637/1978, S. 119) Die am häufigsten benutzten Begriffe sind deshalb auch »honneur« (Ehre), »sang« (Blut), »gloire« (Ruhm, Ruhmestat, Zierde, Ruhmessucht, Herrlichkeit, Glorie) und »devoir« (Pflicht) (vgl. Nurse 1978, S. 42). Der Clip greift sowohl Chimènes Rachegefühle auf, diesmal verteilt auf mehrere Frauen, als auch die Selbstsucht des Vaters von Chimène, der bezüglich der Bevorzugung des Vaters von Don Rodrigues durch den König von Neid erfüllt war und dadurch die dramatischen Verwicklungen auslöste. Das Zitat aus dem ersten Akt entstammt einem großen Monolog des Don Diègue, des Vaters von Don Rodrigues, der die Beleidigung durch Chimènes Vater und sein hohes Alter beklagt, das ihn unfähig macht, selbst seine Ehre kämpferisch wiederherzustellen. Im Falle des Werbeclips sind es die Frauen, die durch die Selbstsucht, den Egoismus und den Liebesverrat eines einzelnen Mannes zu lautstark geäußerten Rachege danken getrieben werden. Interessant ist die recht extreme Interpretation Octave Nadals: Er sieht Chimènes und Rodrigues' Verhältnis eher als Beziehung zwischen Folterer und Opfer beziehungsweise zwischen Meister und Sklavin denn als Liebesbeziehung. Rodrigues Verhalten bezeichnet er als inquisitorisches Procedere, mit Wonne geführt und seiner Eigenliebe und der verliebten Selbstsucht dienend (vgl. ebd., S. 48).

V. Die musikalische Gestaltung

Auch bei der musikalischen Gestaltung bedient sich Goude einer kulturellen Marke: Ein Ausschnitt aus dem Ballett *Romeo und Julia* von Sergej Prokofjew wird verwendet (vgl. NB 18).

NB 18: *Tanz der Ritter* (T. 1–12) aus dem 1. Akt (2. Szene) des Balletts *Romeo und Julia* von Sergej Prokofjew op. 64, hier in der Klavierfassung aus den *10 Stücken für Klavier* op. 75, 6 *Die Montagues und Capulets* mit Markierung der Textsätze im Werbespot *Égoïste*

Prokofjews Ballett nach dem Drama von Shakespeare beschäftigt sich mit der übermenschlich großen Liebe zwischen zwei jungen Menschen, die selbst den Tod besiegt. Ähnlich wie im *Cid* werden die dramatischen Verwicklungen durch Familienzwistigkeiten ausgelöst. Goude wählte für seinen Werbeclip den so genannten *Tanz der Ritter* aus der zweiten Szene des ersten Aktes aus. Es handelt sich hierbei um eine musikalische Charakterisierung der Familie Capulet, der Verwandtschaft Julias, und insbesondere um ein musikalisches Porträt Tybalts, eines Vetters Julias, die »Personifizierung der Bosheit, des Hochmuts und des Standesdünkels« (Nestjew 1962, S. 256). Dies wird dadurch belegt, dass das Hauptmotiv dieses Schreittanzes, die punktierten Arpeggios der Violinen, auch in allen anderen Musiknummern, in denen Tybalt anwesend ist, in etwas abgewandelter Form aufgegriffen wird (vgl. die Musiknummern 17, 32 und 33 in der Partitur).

Der Tanz beginnt mit einer gemächlichen Begleitung in schweren Viertelakkorden (Vortragsbezeichnung *pesante*), die von den tiefen Streichern und Tuba beziehungsweise Hörnern intoniert werden. Die nachschlagenden Akkorde auf den unbetonten Zeiten spielen nur die Hörner. Die Melodie in den Geigen und Klarinetten (ab T. 9 zusätzlich Englischhorn u. Oboe) setzt erst im dritten Takt ein und basiert auf auf- und abwärts geführten Akkordbrechungen im punktierten Rhythmus. Die weit ausgreifende Melodie (Tonart *e*-Moll) mit einem Ambitus von über zwei Oktaven (*b-es*”) ist ungewöhnlich und charakterisiert sehr gut den protzigen und steifen Auftritt der hochmütigen Familie Capulet. Ein an sich läppisches musikalisches Thema wird heroisch aufgeblasen. Die beschriebenen musikalischen Charakteristika lassen sich sehr gut mit dem »Imponiergehabe« als einer von vier allgemein-typtischen Verhaltensweisen nach Helmut Rösings Theorie der *musikalischen Ausdrucksmodelle* in Einklang bringen (Rösing 1981). Rösing definiert musikalische Ausdrucksmodelle »als bestimmte und bestimmbare Eigenheiten, die musikbezogenen Schallereignissen gleichsam als informativer Kommentar anhaften«, der »im Wesentlichen emotionale Qualitäten, d. h. also den ›Ausdrucks- und Kundgabeaspekt‹ von Musik« umfasst (ebd., S. 258).

»Einige Grundtypen menschlicher Verhaltensweisen sind Ausgangspunkt für die formale und inhaltliche Gestaltung musikalischer Ausdrucksmodelle. Aktion, Gestus und Äußerung dieser Verhaltensweisen können im mehrdimensionalen musikalischen Bezugsfeld wiedergegeben werden. Dabei spielen intermodale und synästhetische Qualitäten eine wichtige Rolle. [...] Jeder Musikhörende hat Zugang zu diesen Ausdrucksmodellen, da er die ihnen zugrunde liegenden Verhaltensweisen und deren Äußerungsformen kennt.« (ebd., S. 264)

Einen hohen Stellenwert haben laut Rösing musikalische Ausdrucksmodelle bei Musik in der Werbung (vgl. ebd., S. 264). Dem Imponiergehabe entspreche eine ruhige, zielstrebige und bestimmte Aktion, die sich im Gestus des ›Sich-groß-Machens‹ und der übermächtigen, beeindruckenden Äußerung als Machtdemonstration und werbende Wirkung bei Gleichgesinnten niederschlägt. Einen Widerhall in der Musik finde dies in der weitgespannten Melodie mit großem Ambitus, des stark akzentuierten Rhythmus mit nachdrücklicher Betonung, dem schreitenden Tempo, den harmonisch abgerundeten Klängen und der intensitätsgeladenen, massiven Klangfarbe (vgl. Tabelle in ebd., S. 262 f.).

Die Musik setzt nach dem eröffnenden, geflüsterten »Égoïste« ein (vgl. NB 18). Der erste Teil (T. 1–8) hat melodramatischen Charakter, da die Verse nicht genau rhythmisch fixiert zur Musik, von zumeist verschiedenen Frauen abwechselnd geschrien, eingeworfen werden. Der zweite Teil gemahnt an eine Opernszene. Er beginnt auf dem letzten Viertel des achten Taktes mit einem geschrienen »Égoïste!«, dem sich als dramaturgische Zuspitzung nun auf jeder zweiten und vierten Zählzeit immer mehr schreiende Frauen zugesellen. Dieser Ausruf des Produktnamens, dramaturgisch zugleich ein Vorwurf an den unsichtbaren Selbstsüchtigen hinter den verschlossenen Fensterläden, wird unterstützt durch ein gleichzeitiges Aufreißen der Fensterlädenflügel durch die Frauen. Das Schließen der Fensterläden wird durch die kleine Trommel quasi lautmalerisch geräuschhaft stilisiert. Sieht man sich den Werbeclip ohne Musik an, so entdeckt man zum Teil Fehler in der Choreografie der Fensterläden; die Musik zwingt aber den Rezipienten, eine vollständige Synchronität anzunehmen und steigert dementsprechend die Wirkung um ein Vielfaches. Wie experimentelle Studien zur Werbemusikwirkung vermuten lassen, erhöht rhythmisches Sprechen des Produktnamens zudem die Gedächtnisleistung (vgl. Meißner 1974, S. 306 u.

Tauchnitz 1990, S. 17 f.). Die Musik des Clips endet mit dem unvollständigen zwölften Takt, dessen drittes Viertel durch Hall zur Vervollständigung verlängert ist. Der nahezu klassische Periodenaufbau der Musik Prokofjews wird dadurch zerstört. Da die Kombination von Bild, Text und Musik aber so zwingend wirkt, fallen diese Unregelmäßigkeiten überhaupt nicht ins Gewicht. Vermutlich war Prokofjews Musik der Ausgangspunkt für die dramaturgische und bildliche Gestaltung, wie das zu Anfang des Dokumentarfilmes programmatisch laut tickend gezeigte Metronom vermuten lässt⁹. Die Musik brauchte ansonsten nicht verändert und nur auf die übliche 30-Sekunden-Länge zurechtgestutzt werden, was eigentlich recht ungewöhnlich für die sonstige Verwendung von klassischer Musik in Werbespots ist (vgl. Greckel 1987, S. 205 f.).

Goudes Äußerungen lassen sich leicht mit den oben angestellten Beobachtungen in Einklang bringen:

»Ich wollte wirklich etwas Theatralisches. Zuerst so etwas wie ein Drama [mit einer melodramatischen ›Bühnenmusik‹], wie Nostalgie, dann die Wut in der Art einer Operette [bzw. Oper]« (zit. nach *Text intern* Nr. 45/46 vom 4.6.1990).

Der Rezensent von *Die Welt* stellt sogar Vergleiche zu Wolfgang Amadeus Mozarts *Don Giovanni* an:

»Kein Mann zu sehen, stattdessen viele Frauen: Wütend, verzweifelt, schön, in großer Abendtoilette. Das Dekor ist ›Belle Epoque‹, die Fassade des noblen Hotels Carlton in Cannes. [...] Die Szene würde gut in eine Inszenierung von Mozarts Oper ›Don Giovanni‹ passen. Die Frauen rufen ›Zeig dich, Egoist.‹, daraufhin öffnet sich die mittlere Tür: Der behaarte Arm eines Mannes stellt ein Flacon mit der Aufschrift ›Égoïste‹ auf die Balkonbrüstung. [...] Allerdings – die von Chanel so zahlreich bemühten Klassiker lehren: Kein Egoist entgeht der gerechten Strafe. Mozarts Don Giovanni, der große Verführer, nimmt ein böses Ende und landet in der Hölle.« (*Die Welt* vom 23.4.1990)

⁹ Das Verfahren, bei der Entstehung eines Werbespots zunächst von einem Musikstück auszugehen und danach den Text und die Bilder nach der Musik zu gestalten, scheint gar nicht so selten zu sein, wie die Äußerungen eines Werbetreibenden zur Erstellung eines *Eduscho*-Werbespots belegen (vgl. Helms 1981, S. 102–112).

VI. Männliche und weibliche Stereotypen

»In meinem Film sind, obwohl es sich um ein Produkt für Männer handelt, nur Frauen auf dem Bildschirm zu sehen. Das erscheint zweifellos paradox. Ich habe mich jedoch dazu entschlossen, nachdem ich die Beobachtung machte, daß immer, wenn die Eigenschaft »egoistisch« angesprochen wird, alle Frauen sofort einer Meinung sind: »Ja! Das stimmt! Sie sind alle gleich!« Die Frauen zeigen mit dem Finger auf den Egoismus der Männer. Darin schwingt jedoch gleichzeitig viel Zärtlichkeit und Nachsicht mit. Und schließlich ist Chanel eine Welt der Frau, in der man etwas davon versteht, sich Gedanken über den Mann zu machen. Ich stelle mir einige jener Frauen vor. Aufgenommen in schwarzweiß, in einem lyrischen Stil mit einer an Eisenstein erinnernden Dramatik bringen sie in dem unregelmäßigen Rhythmus einer grandiosen Symphonie ihr Leid in Alexandrinischen Versen lautstark zum Ausdruck. Das Leid, das die Männer – ein Mann im besonderen – ihnen zufügen. Natürlich hofft man, daß die Frau, denen dieses Produkt »streng untersagt« ist, es bereitwillig für ihre geliebten Männer kaufen werden. Wäre es vermessen zu behaupten, dieser Wink könnte Aufsehen erregen?« (Goude, zit. nach *Style* 1990/2)

Die Sichtweisen im Hinblick auf das, was typisch männlich beziehungsweise typisch weiblich ist, beruhen bekanntermaßen weniger auf einer gesicherten Erkenntnis charakteristischer Geschlechtsunterschiede als vielmehr auf bestimmten Vorurteilen hinsichtlich des erwarteten geschlechtsspezifischen Verhaltens, die ein Ergebnis des Erziehungsprozesses sowie des gesellschaftlichen Rollenangebotes sind. Peter Hofstätter ließ mit Hilfe von Polaritätsprofilen die Begriffe »Frau« und »Mann« beschreiben. Dabei fand er deutliche Unterschiede: Während der Frau höhere Affinitäten bezüglich der Begriffe »Konsument«, »Gemüt«, »Liebe« und »Bequemlichkeit« zugesprochen werden, erhält der Mann diese für die Begriffe »Produzent«, »Erfolg«, »Intelligenz« und »Persönlichkeit« (Hofstätter 1977, S. 274). Ähnliches gilt für die Geschlechterrollendarstellung in den Massenmedien: Nach einer Untersuchung von Linda Busby (1975, zit. nach Mayer 1982, S. 1079) sind Frauen verglichen mit den dargestellten männlichen Personen »weniger ehrgeizig, konkurrierend, abenteuerlustig, kenntnisreich, ungestüm, unabhängig, aktiv, tapfer, dominant, natürlich, individualistisch, geduldig und herrisch« und dafür »mehr herzlich, sensitiv, romantisch, schwach, untergeordnet, emotional, zart, abhängig, schüchtern, häuslich und geführt«.

Zwar kann man Selbsterhaltung, -bewahrung, -behauptung und -durchsetzung als ganz natürliche, biologisch notwendige Egoismen ansehen, jedoch werden diese Eigenschaften merkwürdigerweise nur männlichen Personen zugesprochen. Der Schritt zum Vorwurf des Egoismus im negativen Sinne als alleiniges Streben nach eigenen Vorteilen liegt nicht fern. Verblüffenderweise sehen auch einige Männer sich selbst und ihre männlichen Bekannten als »sehr egoistisch« an und empfinden dies als normal, wie die Interviews Cheryl Benards und Edit Schlaffers mit Männern in einflussreichen Positionen belegen (Benard/Schlaffer 1991, S. 116). Auch die von *Chanel* in Auftrag gegebene Umfrage, die leider in den Medien nicht näher beschrieben wird, erhärtet die Vermutung:

»Als erstrebenswert wurde – gleich nach Wissen, Durchblick und Kompetenz auch das Streben nach persönlicher Ausstrahlung beziehungsweise nach *self expression* und *self actualisation* genannt.« (*Männer Vogue* vom Mai 1990, S. 50)

Narzistische Trends seien laut der auf Verbraucherverhaltensforschung spezialisierten Psychologin Carmen Lakaschus gerade heute viel ausgeprägter als früher, das Selbstbewusstsein stark gestiegen und die Genussorientierung stärker zu beobachten (vgl. *Der Kontakter* 1990, H. 16/17).

Obwohl in Werbung allgemein vornehmlich männliche Personen gezeigt werden, überwiegen weibliche Personen bei Produkten aus dem kosmetischen und hygienischen Bereich sowie im Bereich der Kleidung. Da die Frauen hier zudem diejenigen sind, die von den Männern mit Düften umworben werden sollen, ist es nur folgerichtig, dass Frauen und ihre Reaktionen auf den Duft optisch und dramaturgisch im Mittelpunkt stehen. Diese Reaktionen sind allerdings nicht mehr von den Reaktionen auf die als typisch männlich deklarierte Charaktereigenschaft zu trennen und sollen es auch gar nicht. Zusätzlich zur Werbung für das eigentliche Produkt tritt als ›Begleitproductplacement‹ die Kleidung der Frauen, allesamt Abendroben aus dem Hause *Chanel*. Der Werbeclip bestätigt insgesamt einige ›typischen‹ weiblichen Stereotype und dies nicht nur im positiven Sinne: Die Frauen erscheinen insgesamt als schön, sinnlich und begehrenswert, doch die starke, unbeherrschte Emotionsäußerung in Form ihrer vor Wut verzerrten Gesichter, der

hysterischen, zusätzlich elektronisch verzerrten, schrillen Schreie, das theatralische Gehabe mit dem Sinn für die dramatische Geste lassen sie zu abstoßenden Furien werden. Der Mann übt indessen optisch vornehme Zurückhaltung; nur das männliche Imponiergehabe, das wie oben gezeigt als Ausdrucksmodell der Musik Prokofjews innewohnt, ist im Spot allgegenwärtig und vertritt zusammen mit dem quasi als Visitenkarte auf den Balkon gestellten Flakon die als positive Eigenschaft kultivierte Selbstsucht.

VII. Surrealistische Elemente

Ähnlich wie in anderen Werbespots findet man surrealistische Elemente, wenn auch nicht in dieser Häufung. Eine surreale Dimension haben auch schon manche Werbefilme Fischingers, so zum Beispiel *Muratti greift ein* (1934), ein Werbefilm für eine Zigarettenmarke, in der Zigaretten marschieren, tanzen und Schlittschuhlaufen (vgl. Westbrook 1983, S. 78).

Von entscheidender Bedeutung für den Surrealismus ist die Auseinandersetzung mit dem Traum. André Breton formulierte dies in seinem *Ersten Manifest des Surrealismus* von 1924 folgendermaßen (zit. nach Lebel/Sanouillet/Waldberg 1987, S. 134):

»Ich glaube an die künftige Auflösung dieser scheinbar so gegensätzlichen Zustände von Traum und Wirklichkeit in einer Art absoluter Realität, wenn man so sagen kann: ›Surrealität‹. Nach ihrer Eroberung strebe ich ...«.

An späterer Stelle präzisiert Breton den Inhalt des Begriffes noch weiter als reinen, psychischen Automatismus,

»[...] durch den man mündlich oder schriftlich oder auf jede andere Weise den wirklichen Ablauf des Denkens auszudrücken sucht. Denkdiktat ohne jede Kontrolle durch die Vernunft, jenseits jeder ästhetischen oder ethischen Überlegung.« (zit. nach ebd., S. 135)

Der Werbeclip *Égoïste* hat ohne Zweifel traumhaften Charakter: Ein narrativer Handlungsfaden ist erkennbar, aber die sich so theatralisch gebärdenden Frauen in dem überdimensionalen Adventskalender, Setz-

kasten oder Puppenhaus wirken seltsam unwirklich. Eine einzelne Frau, die sich derart exhibitioniert, ist noch vorstellbar, aber ihre Potenzierung vermittelt eine absurde Welt. Hinzu kommt der Collagencharakter der Gesamtkomposition, häufig auch in der surrealistischen Malerei anzutreffen: Bestandteile verschiedenster fiktiver Welten, nämlich autonomer Kunstwerke zum Beispiel von Corneille und Prokofjew, werden mit Bestandteilen der wirklichen Welt, zum Beispiel dem *Carlton*-Hotel in Cannes, in einen spannungsvollen neuen Zusammenhang gebracht.

Am fruchtbarsten ist ein Vergleich mit Bildern des Surrealisten René Magrittes. Magrittes Bilder haben oft Tapeten- beziehungsweise Ornamentcharakter, indem bestimmte Elemente, wie zum Beispiel vom Himmel herabfallende Männchen mit Melone endlos wiederholt werden. In ähnlicher Form findet man das Element der Wiederholung auch in der Symmetrie der Hotelfassade wieder, wo auf jedem Balkon eine Frau in Abendkleid steht, die synchron mit den anderen die Fensterläden öffnet. Elemente der Realität werden bei Magritte zumeist fotografisch genau abgebildet, aber in einen neuen, oft widersprüchlichen Kontext gestellt, der eine neue Sichtweise vermittelt. Ein Beispiel dafür ist das Bild *L'Empire des lumière* (vgl. Abb. 24). Ein Haus mit einem erleuchteten Fenster und einem großen, dunklen Baum davor erscheinen naturalistisch genau abgebildet. Eine erleuchtete Laterne wirft ihren merkwürdig großen Schatten auf das Haus. Betrachtet man nur diesen Teil des Bildes, so legt er eine Abbildung einer Nachtsituation nahe. Wirft man aber einen Blick auf den oberen Teil des Bildes, so wird man eines taghellen, bewölkten Himmels gewahr. Einen ähnlichen Widerspruch vermittelt der *Égoïste*: Die Schwarzweißaufnahmen des ersten Teiles legen eine Mondlichtatmosphäre nahe, womit auch die Bekleidung der Frauen korrespondieren würde. Die Schlusseinstellung des zweiten Teiles scheint aber im Abendlicht der untergehenden Sonne stattzufinden.



Abb. 24: René Magritte, *L'Empire des lumières* (1958). Musée Royaux de Beaux-Arts de Belgique, Brüssel. Inv. 6715. CR 810 (Ollinger-Zinque/Leen 1998, S. 184)

Im Zentrum von Magrittes absurder Welt steht ferner oft die Frau, wenn auch zumeist die als Torso oder Steinskulptur verdinglichte, nackte Frau. Besonders das Bild *La statue volante* (Abb. 25) zeigt durch die Balkonandeutung und die geöffneten, quasi sich in Bewegung befindenden Fensterläden eine gewisse Nähe zum *Egoisten*. Die Frauen

wirken im zweiten Teil wie Puppen, die willenlos auf einen höheren Befehl hin die Fensterläden öffnen und schließen. Sie entblößen sich vollständig, indem sie ihre sonst so gut verborgenen, angestauten Emotionen in die anonyme Öffentlichkeit hinausschreien. Sie haben aber keine Aussicht auf Veränderung, wie die seelenruhig vorbeiflanierenden Passanten und Autos vor dem Hotel in der Schlusseinstellung beweisen.



Abb. 25: René Magritte, *La statue volante* (1964/65). Standort unbekannt (Whitfield/Raeburn 1993, S. 405)

VIII. Schlussbetrachtung und Zusammenfassung der Analyse

- (1) Alle Elemente des Werbeclips (filmische, dramaturgische, sprachliche und musikalische Gestaltung) sind aufeinander ab-

gestimmt und ergeben ein in sich stimmiges künstlerisches beziehungsweise ästhetisches Ganzes. Die Musik ist dabei die Klammer, die alles zusammenhält.

- (2) Der Spot braucht und impliziert die Wiederholung. Der erste Eindruck irritiert durch seine surrealistischen Elemente und die zum Teil große Künstlichkeit durch die große Theater- beziehungsweise Operngeste und bringt den Wunsch hervor, noch einmal genau hingucken zu können. Jede weitere Rezeption trägt einerseits zu einem größeren Verständnis bei, verwirrt aber andererseits durch die immer klarer hervortretenden Widersprüchlichkeiten. Durch die »dosierte Rätselhaftigkeit« (Behne 1987, S. 120) dieses Werbespots bleibt die Rezeption interessant und spannungsvoll.
- (3) Der Werbespot visiert eine Käufergruppe mittleren Alters und gehobener Bildung an. Alle Elemente des Spots spiegeln durch den großen, in der Werbemittelgestaltung betriebenen Aufwand das intendierte Image des Produktes als etwas Teurem, Kostbaren und Besonderen wider und appellieren an den kulturellen Bildungsschatz des Rezipienten.
- (4) Der Werbeclip ist formal zweigeteilt: Der erste Teil ist charakterisiert durch ein hohes Maß an Erregung und Orientierungslosigkeit. Die Musik erscheint als melodramatische Begleitung in einem Drama. Nach der zweiten Aufforderung an den Egoïsten, sich zu zeigen, nimmt im als Opernszene gestalteten zweiten Teil die Komplexität der Information kontinuierlich ab; der Rezipient wird am Ende in die Realität entlassen, obwohl er das Schlussbild mit den vorbeifahrenden Oldtimern im Grunde nicht ganz glauben kann.
- (5) Die rhythmische Einbindung des achtmal durch die Frauen geschrienen »Égoïste« sowohl in Bezug auf die Musik als auch die Handlung (Öffnen der Fensterläden) führt beim Rezipienten vermutlich zu einer höheren Erinnerungsleistung bezüglich des Produktnamens.

- (6) Der Werbefilm umkreist als Generalthema die Problematik der Liebesbeziehung zwischen Mann und Frau, wobei die Geschlechter sich extrem stereotyp verhalten. Die Selbstsucht und das Imponiergehabe des Mannes werden als unabänderbare Tatsache hingestellt, gegen die die gefühlsbetonte Frau mit hysterischen und exhibitionistischen Gefühlsausbrüchen nichts ausrichten kann.
- (7) Über die objektiv wahrnehmbaren Eigenschaften des Produktes macht der Werbeclip im Grunde keine Aussage. Er vermittelt nur eine bestimmte ästhetische Gefühlswelt, die dem Produkt adäquat ist.

IX. Quellenverzeichnis

Literatur

- Behne, Klaus-Ernst: *Zur Rezeptionspsychologie kommerzieller Video-Clips*. In: *film-musik-video oder Die Konkurrenz von Auge und Ohr*. Hg. von Klaus-Ernst Behne. Regensburg 1987, S. 113–126
- Benard, Cheryl/Schlaffer, Edit: *Männer. Eine Gebrauchsanweisung für Frauen*. Reinbek 1991
- Berger, Karl Heinz/Böttcher, Kurt/Hoffmann, Ludwig/Naumann, Manfred (Hg.): *Schauspielführer in drei Bänden Band I/1: Antike, italienische, spanische und französische Dramatik*. Berlin 1975
- Bullerjahn, Claudia: *Kulturelle Duftmarken eines Egoisten*. In: *Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie*. Hg. von Klaus-Ernst Behne, Günter Kleinen und Helga de la Motte-Haber. Bd. 9: 1992. Wilhelmshaven 1993, S. 137–141
- Busby, Linda J.: *Sex-role Research On The Mass Media*. In: *Journal Of Communication* 25 (1975), H. 4, S. 107–131
- Corneille, Pierre: *Le Cid. The Text Of The Original Edition (1637)*. Edited with an Introduction, Notes and Variants by Peter H. Nurse. London 1978
- Corneille, Pierre: *Der Cid. Tragische Komödie in fünf Aufzügen*. Deutsch von Arthur Luther. Stuttgart 1987
- Egoisten – parfümiert in die Hölle*. In: *Die Welt* vom 23.4.1990
- Ejchenbaum, Boris: *Probleme der Filmstilistik (1927)*. In: *Poetik des Films*. Deutsche Erstausgabe der filmtheoretischen Texte der russischen Formalisten mit einem Nachwort und Anmerkungen. Hg. von Wolfgang Beilenhoff. München 1974, S. 12–39
- Faure, Paul: *Magie der Düfte. Eine Kulturgeschichte der Wohlgerüche. Von den Pharaonen zu den Römern*. München und Zürich 1990
- Ginsburg, Charlotte: *Werbung – Der Coco-Clip*. In: *Tempo* (1990), H. 4, S. 168

- Greckel, Will: *Die Verwendung klassischer Musik in der amerikanischen Fernsehwerbung. Kultur- und bildungspolitische Bedeutung*. In: *Massenmedien, Musikpolitik und Musikerziehung*. Hg. von Elena Ostleitner. Wien 1987, S. 195-215
- Helms, Siegmund: *Musik in der Werbung*. Wiesbaden 1981 (= *Materialien zur Didaktik und Methodik des Musikunterrichts* Bd. 10)
- Herzensbrecher und Egoisten*. In: *Text intern* Nr. 45/46 vom 4.6.1990, S. 20
- Hofstätter, Peter R.: *Persönlichkeitsforschung*. Stuttgart ²1977
- Kosmetik – Chanel stellt weltweit neue Herrenlinie »Égoïste« vor*. In: *Der Kontakter*, (1990), H. 16/17 [Ausschnitt Media Nr. 2686]
- Lebel, Robert/Sanouillet, Michel/Waldberg, Patrick: *Der Surrealismus. Dadaismus und metaphysische Malerei*. Köln 1987
- Mayer, Hans: *Das Bild der Frau und des Mannes in der Werbung*. In: *Die Werbung. Handbuch der Kommunikations- und Werbewirtschaft* Bd. 2: *Die Werbebotschaften, die Werbemittel und die Werbeträger*. Hg. von Bruno Tietz. Landsberg am Lech 1982, S. 1073–1096
- Meißner, Roland: *Mendelssohns Söhnlein. Musik in der Fernsehwerbung*. In: *Musik und Bildung* 6 (1974), H. 5, S. 305–307
- Mikunda, Christian: *Kino spüren. Strategien der emotionalen Filmgestaltung*. München 1986
- Nestjew, Israel: *Prokofjew – Der Künstler und sein Werk*. Berlin 1962
- Nurse, Peter H.: *Introduction*. In: Corneille, Pierre: *Le Cid. The Text Of The Original Edition (1637)*. London 1978
- News. Style in Paris*. In: *Style*. Sommerausgabe. 2. Quartal 1990
- Ollinger-Zinque, Gisèle/Leen, Frederik (Hg.): *Magritte 1898–1998*. Stuttgart und Zürich 1998
- Riebartsch, Katrin: *Meisterwerk Égoïste*. In: *Elle* (1990), H. 5, S. 212–214
- Rösing, Helmut: *Die Bedeutung musikalischer Ausdrucksmodelle für das Musikverständnis*. In: *Zeitschrift für Musikpädagogik* 6 (1981), H. 16, S. 258–265
- Schmidt, Siegfried J.: *»All Images Will Soon Be Interchangeable« (J. Gerz) or: What Advertising Can Tell Scholars Of Empirical Aesthetics. Keynote – Address To The XIth International Conference Of Empirical Aesthetics*. Budapest August 22–25, 1990

Schweikle, Günther und Irmgard (Hg.): *Metzler-Literatur-Lexikon. Stichwörter zur Weltliteratur*. Stuttgart 1984

Tauchnitz, Jürgen: *Werbung mit Musik. Theoretische Grundlagen und experimentelle Studien zur Wirkung von Hintergrundmusik in der Rundfunk- und Fernsehwerbung*. Heidelberg 1990 (= *Konsum und Verhalten* Bd. 24)

Der Trend: Parfums, die den Geruch von Sommer verströmen und die Sinne schärfen.
In: *Männer Vogue* vom Mai 1990

Westbrock, Ingrid: *Der Werbefilm. Ein Beitrag zur Entwicklungsgeschichte des Genres vom Stummfilm zum frühen Ton- und Farbfilm*. Hildesheim 1983

Whitfield, Sarah/Raeburn, Michael (Hg.): *René Magritte. Catalogue raisonné III: Oil Paintings, Objects And Bronzes 1949–1967*. Antwerpen 1993

Wünsch, Barbara: *Chanel: Plädoyer für Egoisten – Spektakuläre Europaeinführung einer neuen Herrenduft-Linie*. In: *Horizont* Nr. 17 vom 27.4.1990

Noten

Prokofjew, Sergej: *Romeo und Julia op. 64*. Klavierauszug. Hamburg. Edition Sikorski Nr. 2176

Prokofjew, Sergej: *Romeo und Julia op. 75. Zehn Stücke für Klavier*. Hamburg. Edition Sikorski Nr. 2121

Audiovisuelle Materialien

Filme

Feuer, Eis & Dynamit (BRD 1990, Regie: Willy Bogner, Musik: Harold Faltermeyer)

Nine ½ Weeks (USA 1985, Regie: Adrian Lyne, Musik: Jack Nitzsche)

Passion de Jeanne d'Arc, La (F/DK 1928, Regie: Carl Theodor Dreyer)

Werbespots

Égoïste (F 1990, Regie: Jean-Paul Goude, Musik: Sergej Prokofjew)

Muratti greift ein (D 1934, Regie: Oskar Fischinger, Musik: Josef Bayer)

Videoclip

Jackson, Michael: *Thriller* (USA 1983, Regie: John Landis)

Lothar Prox

Chancen für neues Gestalten

Studiengang Ton- und Bildtechnik an der
*Robert-Schumann-Hochschule Düsseldorf*¹

I. Einführung

Es liegt zehn Jahre zurück, dass eine Seminarübung zu einer grundlegenden Erkenntnis führte, die Anstoß gab zu einer revidierten Beurteilung des Studiengangs ›Ton- und Bildtechnik‹ an der *Robert-Schumann-Hochschule Düsseldorf*. Studenten der Kompositionsklasse untersuchten zusammen mit Kommilitonen von Ton- und Bildtechnik ein Semester lang kritisch und engagiert die dramaturgischen und ästhetischen Fragen/Probleme der Filmmusik, worauf sie im folgenden Halbjahr praktische Übungen ausführten. Es galt, zu fünf *Marlboro*-Werbefilmen mit ausgefilterter Tonspur ein neues akustisches Design zu entwickeln. Im Laufe des Semesters stellte sich heraus, dass die vermeintlichen Profis, also die Komponisten, an dieser Aufgabe scheiterten, während die angehenden Ton- und Bildingenieure schon innerhalb einer Woche in der Lage waren, funktional überzeugende, manchmal überraschend kreative Lösungen auf Videokassette zu präsentieren. Dabei verblüffte weniger das technologische Handikap der geschulten ›Tonschöpfer‹, die ihre Konzeptionen in Partitur gefasst hatten (um sie sodann behelfsweise am

¹ Klaus-Ernst Behne kennt den Studiengang ›Ton- und Bildtechnik/-gestaltung‹ der *Robert-Schumann-Hochschule Düsseldorf* aus persönlicher Anschauung. Ich hatte ihn anfangs der neunziger Jahre erstmals als Vortragenden eingeladen, und 1994 beteiligte er sich maßgeblich an der WDR-Sendung *Musik zum Sehen*, die unter meiner Leitung von Studenten unserer Hochschule sowie der *Kunsthochschule für Medien Köln* gestaltet wurde. Seine ausgewerteten Tests zur audiovisuellen Wirkung von ›Classic Clips‹ waren Bestandteil der Fernsehsendung. Auch einige Jahre später benutzte er eine zu Testzwecken unternommene Alternativ-Vertonung unserer Studenten zu einem WDR-Tatort für eine vergleichende Untersuchung.

Klavier zu erläutern), sondern die generelle Unangemessenheit ihrer Ideen und deren musikalische Anwendung (am eklatantesten der Fall einer Vertonung für Streichquartett). Zu bedenken blieben zwei Schlussfolgerungen:

- (1) Die herkömmliche Ausbildung in den Kompositionsklassen deutscher Musikhochschulen – diese Verallgemeinerung ist zulässig – steht in keinem realistischen Verhältnis zur Berufswirklichkeit, die unwiderruflich von den elektronischen Medien bestimmt wird. Das akademische Vorurteil gegenüber angewandter Kunst und Musik verdeutlicht den anachronistischen Standpunkt einer Bildungstradition, deren Normen und Wertmaßstäbe aus dem 19. Jahrhundert stammen und deren nachwirkende Geltung ein ganzheitliches, globales Denken behindert, auf das die lernende Generation heute verwiesen ist. Dies verlangt Konsequenzen für die Lehrpläne der Hochschulen, indem Aspekten der Unterhaltungsmusik und der Medien oder auch der außereuropäischen Musikkulturen gleichberechtigte Aufmerksamkeit zuteil werden muss.
- (2) Medienmusik hat ihre Primärexistenz in der elektronisch beziehungsweise digital durchgeformten Gestalt. Die kreativen Schritte zum ästhetischen Produkt gehorchen, bedingt durch die Struktur der neuen Technologien, einer kombinatorischen Logik, die sich ungekannte Klangräume (und Fantasieräume) zu erschließen weiß. Im MIDI-Studio bedeuten geregelter und unregelter Schall gleichermaßen manipulatives Material der künstlerischen Anwendung und Vervielfältigung (womit die Musik auf ihre Art die bildenden Künste eingeholt hat, da auch sie nun Designeraufgaben übernehmen kann). Das oben beschriebene Seminar offenbarte zwei Schreibweisen der teilnehmenden Studenten, die einer unterschiedlichen Rationalität der ästhetischen Formung gehorchten, wobei offensichtlich nur die MIDI-Handschrift dem Bildsujet adäquat erschien. Bemerkenswert dabei war die ›Entdeckung‹, dass die Ingenieurs-Aspiranten die überzeugenderen kreativen Lösungen anboten. Durchaus ungeübt im klassischen Kompositionsfach sahen sie sich

den speziellen Gestaltungsmöglichkeiten der digitalen Instrumente gewachsen und zu künstlerischer Leistung stimuliert. Eine Reform der Ausbildung, die derzeit diskutiert wird, hat diese besondere Erfahrung zu berücksichtigen.

II. Geschichte des Düsseldorfer Ton- und Bildstudiums

Ein Rückblick auf die Geschichte des Düsseldorfer Ton- und Bildstudiums erhellt exemplarisch die Dynamik jener »Mediamorphose« der Nachkriegszeit, in deren Sog das gesamte Musikleben geriet. Kurt Blaukopf (1989, S. 553) benannte mit solchem Terminus einen Prozess, »der alle Elemente der musikalischen Kommunikation erfaßt: das künstlerische Schaffen, die Verbreitung von Musik, die Berufsbilder, die Musikförderung, das Urheberrecht, das Medienrecht«. Tatsächlich musste sich die Düsseldorfer Ausbildung im letzten Halbjahrhundert stets vorausschauend der schnellen technischen Entwicklung im Kontext der Medien anpassen, was ihre reformerischen Etappen überzeugend belegen.

Es begann 1949 in einem Kriegsbunker der Landeshauptstadt, wo der Gründungsvater des Studiengangs, Professor Dr. Ing. Friedrich Trautwein, zusammen mit dem Filmemacher Willy Zielke ein *Studio für Bild und Klang (BIKLA)* eingerichtet hatte und nach dem kurzfristigen Scheitern dieses Projekts eine private Tonmeisterschule aufbaute. Von der Kommune erhielt Trautwein die Lehrgenehmigung in »Tonaufnahmetechnik und Tongestaltung für den Bereich des Tonfilms, des Rundfunks und des Fernsehens« (Erlaubnisschein des Oberstadtdirektors vom 23.11.1949), was – Jahre bevor TV-Sendungen in Deutschland starteten – auf die weitsichtige Planung des renommierten Erfinders und Lehrers schließen lässt. In einer Denkschrift vom Frühjahr 1952 drang Trautwein darauf, dass das städtische *Robert-Schumann-Konservatorium* für die Ausbildung zuständig würde und unterstrich dabei seine fortschrittliche Gesinnung:

»Die Lehrpläne der Musikbildungsstätten haben sich seit fünfzig Jahren nicht geändert, sie bereiten auf das Musikleben vor, wie es sich vor fünfzig Jahren abspielte. Daß inzwischen durch Rundfunk, Tonfilm, Schallaufzeichnung eine strukturelle Wandlung eingetreten ist, daß die aktive Bereicherung der Ton-

kunst durch die elektronischen Musikinstrumente von weittragender Bedeutung ist und den Künstler vor neue Aufgaben stellt, wird bis jetzt in der Musikerziehung kaum beachtet.« (Trautwein 1952)

Schon bald nach Trautweins Tod (1956) wurde die Tonmeisterabteilung des Konservatoriums in eine Toningenieursausbildung umgeformt – ein richtiger Schritt in die mediale Zukunft, der eine arbeitsteilige Verbindung zweier Lehrstätten (neben dem Konservatorium die *Fachhochschule Düsseldorf*) zur gemeinsamen Betreuung der Lehre in Technik, Musik und Studiopraxis erforderte. In den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts, wiederum mit Vorausblick, reformierten die beiden ›Häuser‹, die Fachhochschule und das akademisch aufgestiegene Konservatorium, nunmehr *Robert-Schumann-Institut* (zu jener Zeit ein Dekanat der *Hochschule für Musik Köln*), die Lehrinhalte zugunsten eines audiovisuellen Praxisbezuges, der den Anforderungen eines aufkommenden Video-Zeitalters und einer veränderten Fernsehlandschaft zu entsprechen hatte. Insbesondere die innovativen Möglichkeiten der elektronischen Bildgestaltung förderten eine neue Kreativität, deren spezielle Erfahrung sich im Laufe der achtziger Jahre zu einer ›hausinternen‹ These verdichtete: Wer gelernt hat, in musikalischen Bezügen zu denken und zu operieren, vermag ohne Schwierigkeiten auch die visuellen Medien (Laufmedien) zu beherrschen; beide Gestaltungsfelder verlangen gleiche Operationen, nämlich bestimmte Einheiten in der Zeit zu montieren, wobei die ältere und komplexere Zeitkunst (Musik) als die eigentliche Schlüsseldisziplin hervortritt. Die Stichhaltigkeit dieser Auffassung bewahrheitete sich eklatant bei einem Kooperationsprojekt der *Robert-Schumann-Hochschule Düsseldorf* mit der *Kunsthochschule für Medien Köln* in den neunziger Jahren, veranlasst durch einen Auftrag des *WDR Fernsehens*, zwei 45-Minuten-Sendungen zum Thema ›Klassik-Video‹ zu erstellen, wobei die Fernsehredaktion von den beteiligten Studenten die Einlösung einer experimentierfreudigen Bildästhetik erwartete. Die ausgewählten jungen ›Autoren‹ beider Hochschulen hatten sich vor der Realisierung ihrer Aufgaben zu ausgedehnten Sitzungen getroffen, die vor allem der Analyse der formalen und strukturellen Eigenheiten der im Konsens vereinbarten Musikstücke (ausschließlich Kompositionen des 20. Jahrhunderts) dienten. Hervorstechendes, vielleicht auch unerwarte-

tes Ergebnis der studentischen Visualisierungen (Sendung *Musik zum Sehen*, WDR 3, 12.08.1994) war die kreative Überlegenheit der Düsseldorfer Konzeptionen und ihre originelle filmische Umsetzung. Gerechtfertigt erscheint somit die Praxis des jährlichen Ausleseverfahrens für die Düsseldorfer Studienbewerber, welche die musikalische Befähigung der Prüflinge für die Zulassung zum Studium der Ton- und Bildtechnik als ausschlaggebend bewertet.

Das ›Düsseldorfer Modell‹ bestätigte sich als vollends schlüssig mit dem Aufkommen der Datenverarbeitung. Den Ton- und Bildtechnik-Studenten, grundlegend eingeführt in die Handhabung von Kamera, Licht, Schnitt und Postproduktion, gelingen fantasievolle, oft vitale filmische Kreationen im audiovisuellen Bezug, nicht zuletzt im angewandten Bereich des akustischen Designs und solcher Kurzformen wie Trailer, Clips, Klassikvideos. Als propädeutisches Training mag dabei die musikalische Ausbildung gelten, speziell die Unterrichtung am Instrument und eine entsprechende Sensibilisierung in Verhältnissen des Rhythmus sowie der polyphonen und kontrapunktischen Stimmführung. Zu folgern ist, dass das bundesweit einmalige triadische Konzept der Ausbildung (technologisch, musikalisch, audiovisuell) am ehesten dazu beitragen kann, die aktuell beschworene Medien- beziehungsweise Multimediakompetenz zu vermitteln.

III. Bedeutung des Filmtons in der derzeitigen Ausbildung von Filmhochschulen und Medienakademien

In der öffentlichen Meinung gelten Filmhochschulen und Medienakademien als zuständige Vermittler audiovisueller Theorie und Praxis. Unverkennbar ist aber, dass sie einer Schulung in Tonfantasie eher geringe Chancen einräumen, sodass ihre audiovisuellen Leistungen defizitär bleiben. Das Manko einer einseitigen Option für die Welt der Bilder ist allerdings nicht nur ein Problem akademischer Institutionen, sondern ein generelles Phänomen des Medienzeitalters. Insofern besuchen junge Menschen, die im Elternhaus oder in der Schule musikalisch nicht ›sozialisiert‹ wurden, die Ausbildungsstätten für Film, Fernsehen und Medienkunst generell voreingenommen fürs Visuelle. Verfügt eine

dieser Hochschulen über Sounddesigner, Kompositionslehrer und professionelle Studios für Tongestaltung, so kann diesen Einrichtungen allzu oft nicht mehr als marginale Bedeutung zukommen². Die jüngere Rezeptionsforschung hat klargestellt, dass wir nicht in der Lage sind, kombinierte Bild- und Toninformationen spontan voneinander zu trennen, das heißt die Wahrnehmung audiovisueller Produkte erfolgt als ganzheitlicher Prozess. Insofern lassen sich nicht länger Thesen verteidigen, die ausgehend von einer Hierarchie der Sinnesmodalitäten den visuellen Stimuli prinzipielle Dominanz zuschreiben. In realistischer Einschätzung müsste ein Konsens über die Wirkungsmöglichkeiten von Musik/Ton im audiovisuellen Bezug zur Folge haben, dass sich Gewohnheiten der Produktion ebenso verändern wie die eingeschliffenen Wahrnehmungsweisen der Rezipienten, die dem Vorurteil unterliegen, dass Musik nicht eigentlich gehört zu werden brauche, wenn die Bilder laufen. Hanns Eisler und Theodor W. Adorno haben in ihrer bekannten Studie *Composing For The Films* bereits in den vierziger Jahren des letzten Jahrhunderts kritisch vermerkt, dass die Medien die Musik »ihrem eigenen Inhalt nach gar nicht wirklich verarbeitet« haben: »sie wird wie ein Außenseiter geduldet, auf den man irgendwie nicht verzichten kann.« (Adorno/Eisler 1977, S. 42). Solche Ignoranz bestimmt bis heute den Ausbildungssektor, wie unlängst der renommierte Sounddesigner und Hochschullehrer Randy Thom (*Star Wars*, *Forest Gump*) beklagte: »In virtually all film schools sound is taught as if it were simply a tedious and mystifying series of technical operations, a necessary evil on the way to actually doing the good stuff.« (Thom 1998)

Bedarf es also einer fortgeführten Wirkungs- und Rezeptionsforschung, um den Wissensnotstand um die vitalen Ton-Bild-Beziehungen zu beheben und die Praxis (nicht zuletzt die Ausbildungspraxis) zu verbessern, so bieten die Düsseldorfer Erfahrungen immerhin ein Indiz für den Weg zu einer Medienkompetenz, die den Namen verdient und herkömmlichen Studienmodellen als Korrektiv dienen kann. Die zen-

² Ein aus London nach Deutschland an eine Kunsthochschule berufener Filmkomponist kompensierte den Umstand, nicht adäquat unterrichten zu können, mit der Umwidmung seines Fachs in »Philosophy of Sound«.

trale Aufmerksamkeit, die den auditiven Aspekten der Medien zuteil wird, erklärt die effektive Geschichte des Studiengangs und den dynamischen Wandel vom frühen Berufsbild des Tonmeisters zum kreativen Multimediaingenieur. Die eingangs beschriebene Seminarveranstaltung konnte den Teilnehmern definitiv verdeutlichen, dass das Profil des versierten Ton- und Bildtechnikers, der sich im herkömmlichen Bereich der Studioarbeit in Musikaufnahme, Mehrspurproduktion, Beschallung, Kameraarbeit, linearer und nonlinearer Postproduktion auskennt, so nicht mehr ausreicht, die weiteren Perspektiven des Studiums zu beschreiben, da offenbar wurde, dass die Düsseldorfer Ausbildung in ihrer spezifischen Konstellation zu originär kreativen Aufgaben vorzustößen vermag. Tatsächlich sind die digitalen Technologien zum Werkzeug und Material neuer ästhetischer Ausdrucksformen geworden, die den audiovisuell ausgebildeten Ingenieur zum schöpferischen Dialog herausfordern. Jüngste Reformpläne tragen dieser Entwicklung Rechnung und projektieren ein viersemestriges Zusatzstudium, das auch die Fächer Medienkomposition und Sounddesign berücksichtigt.

Die integrale Beherrschung der fortgeschrittenen Medientechnologien (die grundlegend das Studium an der Fachhochschule und in kreativer Übung und Anwendung die Musikhochschule garantiert) erzeugt ein neues Leitbild: den simultan operierenden Gestalter, der sich zugleich in Texten, Bildern und Klängen zu artikulieren weiß. Von solcher Kompetenz profitieren die Absolventen des Studiengangs Ton- und Bildtechnik in diversen beruflichen Tätigkeiten, zum Beispiel als Musiker, Musikredakteur, Musikproduzent, Tonmeister, Toningenieur, Sounddesigner, Akustiker, Planungsingenieur, Videoingenieur, Fernsehregisseur, Journalist, Produzent, Hochschullehrer, Manager und zukünftig wahrscheinlich als Multimedia-Künstler.

IV. Quellenverzeichnis

Literatur

Adorno, Theodor W./Eisler, Hanns: *Komposition für den Film*. Textkritische Ausgabe von Eberhard Klemm. Leipzig 1977 (Erstausgabe: Eisler, Hanns: *Composing For The Films*. New York 1947)

Blaukopf, Kurt: *Musik in der Mediamorphose. Plädoyer für eine kulturelle Marktwirtschaft*. In: *Media Perspektiven* (1989), H. 9, S. 552–558

Thom, Randy: *Randy Thom On Sound Design*. Kongress-Dokumentation der *School Of Sound*. London. 16.–19. April 1998

Trautwein, Friedrich: *Über das Weiterbestehen der Tonmeisterschule in Düsseldorf*. Denkschrift. April 1952. (Familienarchiv Dr. Werner Trautwein, Berlin)

Audiovisuelle Medien

Musik zum Sehen. Eine Sendung in zwei Teilen von Lothar Prox und Studenten der *Robert-Schumann-Hochschule Düsseldorf* und der *Kunsthochschule für Medien Köln* (WDR 1994, Redaktion: José Montes-Baquer). 1. Teil: *Klassische Musik im Fernsehen – ein Lernprozess*. 2. Teil: *Klassik-Videos*

Hans Bäßler

Musikhochschulen – im Wandel der Strukturen

Für Klaus-Ernst Behne zum 65. Geburtstag¹

I. Vorweg

Die Strukturen der deutschen Hochschulen und Universitäten befinden sich in einem rasanten Veränderungsprozess, der momentan in der Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen kulminiert. Oft wird dabei allerdings vergessen, dass es bereits seit den siebziger und achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts eine Reihe von hochinteressanten Studiengängen mit Vorbildcharakter für die Entwicklung anderer Hochschulen gab, die jetzt zum Vorbild werden könnten. Dazu gehören zahlreiche Institute, die es nur in Hannover an der *Hochschule für Musik und Theater* gibt wie das *Institut für Journalistik und Kommunikationsforschung*, das *Zentrum für Jüdische Musik*, das *Institut für Frühförderung musikalischer Hochbegabter*, das *Institut für musikpädagogische Forschung*.

Die neuen Hochschulgesetze haben allerdings nicht nur in Niedersachsen² Veränderungen mit sich gebracht, die in der Zeit nach 1968

¹ Mit kaum jemandem konnte in den letzten Jahren so ernsthaft und perspektivisch offen über die Weiterentwicklung der Musikhochschulen in einem veränderten gesellschaftlichen Kontext diskutiert werden wie mit Klaus-Ernst Behne, dessen vorsichtiger wie umsichtiger Denkansatz ganz wesentlich dazu beigetragen hat, dass die Musikhochschulen sich deutschlandweit zwar langsam und mit einem gewissen Mut auf den Weg einer einschneidenden Diskussion um die eigene Verortung machen. Diese Gespräche waren zugleich ein Spiegel seiner eigenen Hochschulpolitik in Hannover. Ihm ist es zu verdanken, dass die Offenheit des Nach-Vorn-Sehens zu einer hochschulpolitischen Tugend wurde.

² Niedersächsisches Hochschulgesetz (NHG) vom 24. Juni 2002 (Nds. GVBl. Nr. 19/2002 S. 286) – VORIS 22210 –, geändert durch das Gesetz vom 12.12.2003 (Nds. GVBl. Nr. 31/2003 S. 446), das Gesetz vom 22.01.2004 (Nds. GVBl. Nr. 3/2004 S. 33) und Artikel 3 des Gesetzes vom 16.09.2004 (Nds. GVBl. Nr. 26/2004 S. 352)

kaum denkbar gewesen wären, als die Gremien (der Gruppenuniversität), also des Senates und des Konzils sowie der Institutskonferenzen, zu Trägern von Entscheidungen wurden.

Inzwischen haben sich die Zeiten für die Universitäten und Hochschulen noch aus ganz anderen Gründen geändert, und hier besonders wegen der permanenten Sparzwänge, die jede notwendige, sinnvolle, interessante und von allen getragene Innovation nur deswegen kippen können, weil man ihr (der Innovation) nachweist oder auch nur unterstellt, sie sei nicht bezahlbar. Innovationen waren immer ein kennzeichnendes Merkmal guter Hochschulen und Universitäten, die damit auf gesellschaftliche, wissenschaftliche und künstlerische Veränderungen reagierten.

Das war bei der ersten großen Reform der (Musik-)Hochschulen Ende der sechziger Jahre noch anders: Nur wenige wollten damals Innovationen, weil man sich gut hat einrichten können in der klassischen Hochschule, die aus der Konservatoriumsidee erwachsen ist und die so schlecht nun sicher auch nicht war. Sie war für die Bereiche praktischen Muskmachens und des Theater-Spielens berufsleitend und berufsbringend, wenn der künstlerische Unterricht nur auf einem sehr hohen Niveau erteilt wurde. Die Wissenschaften spielten vor vierzig Jahren kaum eine herausragende Rolle in dem damaligen Konzept, sie hatten mit wenigen Ausnahmen eher eine begleitende Funktion eingenommen.

Doch es gab noch einen weiteren Unterschied zur Situation der Musikhochschulen heute: Die gesellschaftliche Akzeptanz der Künste im Allgemeinen, der Musik, der Musikausübung, der musikalischen Bildung durch die Musikhochschulen war unbestritten. Dadurch bedurfte es keines Legitimationsdruckes für eine Einrichtung, die ihr Selbstverständnis bereits im 19. Jahrhundert erkämpft hatte als einem Produkt bürgerlichen Konsenses.

Im Folgenden möchte ich einige knappe Bemerkungen zu den gegenwärtigen Problemen der Musikhochschulen in Deutschland wagen, anschließend werde ich die Diskussionslage sowie sich daraus entwickelnde Lösungsansätze kommentieren und zum Schluss noch auf weitere Perspektiven eingehen.

Gleichzeitig beziehe ich die verschiedenen Kommissionsempfehlungen ein, an denen ich in den vergangenen Jahren mitgearbeitet habe, für die Kultusministerkonferenz und die Westdeutsche Rektorenkonferenz, aber auch die Universitäten und Musikhochschulen in Rostock, in Berlin, in Potsdam, in Weimar und in Nordrhein-Westfalen zur Neuordnung der Hochschulen des Landes.

II. Probleme

Keine Frage, alle Hochschulen und Universitäten, nicht allein die Musikhochschulen, in Deutschland kämpfen seit einigen Jahren in unterschiedlicher Weise um ihr Selbstverständnis, manchmal auch um ihr Überleben. Ausbildungsgänge werden geschlossen (wie in Chemnitz), Institute abgewickelt (wie in Essen) oder fusioniert (in Münster oder in Halle). Und überraschenderweise sind die Probleme immer die gleichen, wenn sie auch nicht immer mit der gleichen Intensität zuschlagen. Meist steht im Vordergrund die mangelhafte oder zurückgehende Finanzierung, die sogleich nach der (gesellschaftlichen) Bedeutung von Studiengängen, Instituten und ganzen Einrichtungen fragen lässt. Während sich die Naturwissenschaften spätestens seit der *PISA*-Debatte kaum über Legitimationsprobleme beklagen müssen, wird die Lage für die Geisteswissenschaften und auch für die Kunsthochschulen immer enger.

Die Frage, wie viel Kultur sich ein Bundesland leisten könne, beantworten Entscheidungsträger meist aus Sicht ihrer eigenen Sozialisation – aus dem Bauch heraus und ohne eine wie auch immer geartete kulturpolitische Position, die von einem klar umrissenen Kulturbegriff ausgeht. Kultur, kulturelle Erziehung, flächendeckendes musik-kulturelles Angebot – sie gehören zum schnellen Einsparungspotenzial, egal ob man sich mit dem Rotstift über den Etat eines Stadttheaters, über die Rundfunkgebühren oder gar die gesamte Kreisjugendmusikschule hermacht.

Von daher haben es auch die Musikhochschulen schwer, in der augenblicklichen Debatte mit Sachargumenten durchzudringen, so zum Beispiel gegenüber der Forderung der Hamburger Expertenkommis-

sion, die Eingangszahlen der *Hochschule für Musik und Theater* um zehn Prozent abzusenken.

Selbst bislang so gut gestellte Hochschulen wie die in Hannover haben zum ersten Mal in ihrer Geschichte Probleme ungewohnten Ausmaßes zu bewältigen – und müssen sich mit Argumenten auseinandersetzen, die kaum nachvollziehbar sind. Da werden auf einmal Kosten miteinander verglichen, die eher an den Äpfel-Birnen-Vergleich erinnern (Stichwort: Kennzahlen), weil eine saubere Parameter-Abstimmung in der politischen Argumentation anscheinend zu anstrengend oder politisch nicht opportun wäre.

Natürlich sind musikbezogene Studiengänge finanziell aufwändig; natürlich erschließt sich der Nutzen mancher Ausbildung nicht unmittelbar, weil es um sozio-psychologische Langzeitwirkungen geht. Natürlich muss evaluiert werden, ob die Mittelverwendung angemessen ist – doch kann dies alles nicht dazu führen, dass der ehemalige Konsens, dass kulturelle Bildung (und zu ihr gehört auch die musikalische Bildung) unverzichtbar ist, jetzt von Politikern gern zur Disposition gestellt oder gar aufgekündigt wird. Doch wird sie in einem weltweit einmaligen strukturellen Umfeld von den allgemein bildenden und den Musikschulen ebenso geleistet wie von den Musikhochschulen und Universitäten.

Ein zweiter Problemkomplex kommt hinzu: Die Veränderung des Kulturbegriffs. War man sich vor etwa vierzig Jahren einig, dass die tradierte Musikkultur als gegenwärtige Kulturerfahrung unverzichtbar ist und damit einer Legitimierung nicht bedarf, hat sich dieses Bewusstsein inzwischen ins Gegenteil verkehrt. Die breite gesellschaftlich-kulturelle Praxis verweigert sich geradezu dieser Tradition, lebt in gewissem Sinne zeitlos und reduziert sie auf das, was dem Mainstream entspricht.

So scheint gerade das, was vor dreißig Jahren denunziatorisch als ›Hochkultur‹ gezeichnet wurde, nur noch für Eliten sinnvoll zu sein. Genau damit aber werden die Musikhochschulen, mehr als die Universitäten, einem Legitimationsdruck ausgesetzt, dem sie – mangels eines breiten gesellschaftlichen Konsenses – kaum begegnen können. Dass sie – ähnlich den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten – wie kaum andere zu wichtigen und innovativen Konzertveranstaltern geworden sind,

die in die Öffentlichkeit gehen und damit ihren Beitrag zu musikalischer Bildung in der Breite leisten oder leisten könnten, wird kaum gesehen oder gar anerkannt.

Daraus entwickelt sich noch ein Problem, über das kaum offen auf den Fluren der Hochschulen gesprochen wird, obwohl es jeder spürt, der dort arbeitet: dass nämlich bei einzelnen Hochschullehrern eine sicher nachvollziehbare, aber wenig hilfreiche Resignation eintritt, die dazu führt, dass der Impetus für die Gesamtverantwortung, zum Beispiel in der Gremienarbeit, einem Sich-auf-den-eigenen-Unterricht-Beziehen weicht. Wenn die Verhältnisse schon so sind, wie sie sind, dann soll wenigstens die eigene Lehrsituation nicht betroffen sein.

Man spürt diese Haltung immer dann, wenn es um die Diskussion von neuen Strukturen, wie jüngst im Zusammenhang mit der bevorstehenden Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen geht. Was dann für diese Kolleginnen und Kollegen allein wichtig bleibt: das eigene Fach nicht gefährdet zu wissen.

Hier bedürfte es schon großer Disziplin von Kollegen, um sich noch für das Ganze verantwortlich zu fühlen, einzelne Handlungsschritte von einer Zielvorstellung abzuleiten und immer wieder rückzufragen, wie sich die möglicherweise neuen Einzelinhalte zum Gesamten verhalten.

Selbstverständlich kann nicht geleugnet werden, dass es der deutschen Musikhochschullandschaft im Vergleich zu anderen Ländern immer noch sehr gut geht. Die Vielfalt mit 23 Einrichtungen, die in der Regel auf einem sehr hohen Niveau ausbilden, ist beachtlich. Deswegen kann man auch punktuell wegsehen und gewinnt den Eindruck, es sei doch alles in Ordnung. Vor diesem Wegsehen ist allerdings zu warnen. Im Hinblick auf die musikalische Bildung an unseren Schulen hat man bereits vor etwa zwanzig Jahren weggesehen – die Folgen lassen sich heute in aller Schärfe beobachten.

Nun klingt diese Beschreibung der Problemlage eher allgemein. Sie ergibt sich zwangsläufig, will man den zur Verfügung stehenden Raum nicht mit zufälligen Beispielen füllen, die dann im einen oder anderen Fall nicht oder zumindest nicht ganz auf die jeweilige Situation zutreffen. Darum soll es im Folgenden um Lösungsansätze gehen.

III. Lösungsansätze

Doch welche Lösungen bieten sich an? Diese Diskussion ist bereits längst im Gange und wird weiter anhalten, solange die Politik von außen die Musikhochschulen oder zumindest Teile ihrer Ausbildungsgänge in Frage stellt. So stellt die Dohnany-Kommission³ Fragen und macht Vorschläge, die über den Augenblick hinausreichen und deswegen zumindest zur Kenntnis genommen werden müssen.

Die aus meiner Sicht wichtigste strukturelle Frage überhaupt, mit der sich die Hochschulen derzeit befassen oder künftig befassen werden, ist die nach der Einführung konsekutiver Studiengänge – oder kurz gesagt: die Frage nach der Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen. Verbunden sind damit die Forderungen nach einer international gültigen Anerkennung von Einzelteilen des jeweiligen Studiengangs (was eine Vergleichbarkeit voraussetzt) und nach einem berufsqualifizierenden Abschluss bereits nach der ersten Studienphase.

Sicher wird keiner heute noch behaupten, dass sich die Musikhochschulen von den Bologna-Beschlüssen abkoppeln könnten; die englischen und amerikanischen Paralleleinrichtungen führen das Gegenteil vor.

Aber: Was sich in den Natur- und Geisteswissenschaften nach einem 1:1-Prinzip bei der Umwandlung lösen lässt, hat noch keine Gültigkeit für künstlerische Hochschulen. Überall dort in den Musikhochschulen, wo man sich bereits jetzt an eine Planung BA-/MA-orientierter Ausbildung gemacht hat, musste man feststellen, dass das Problem im Detail liegt – besonders in den schulorientierten Ausbildungsgängen.

Immerhin: Die Dohnany-Kommission macht (und dies gilt sicher nicht nur für Hamburg) einen sehr guten Vorschlag, um der notwendigen Debatte noch ein wenig Zeit zu geben: Zwei parallele Ausbildungswege (nämlich den bisherigen integrativen und den neuen konsekutiven BA-/MA-Weg).

³ <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/wissenschaft-gesundheit/service/publ-wissenschaft/struktureform-fuer-hamburgs-hochschulen-kommissionsbericht-pdf,property=source.pdf>

Wenn man, und das scheint mir von den Rektoren der Musikhochschulen vollkommen zu Recht gefordert zu werden, nicht die 3-jährige, sondern die 4-jährige Bachelor-Phase einführt (leider gehen Berlin und Thüringen mit schlechtem Beispiel voran), auf die eine 2-jährige Master-Phase folgt, dann hätte man eine Lösung, die der von allen Hochschullehrern immer wieder betonten schwierigen Hochschuleingangsphase Rechnung trägt. Man käme zu einem 1+3+2-Modell, das zunächst die musikalische Grundbildung für das Hochschulstudium absichert, um auf einem abgesicherten Plateau dann mit dem eigentlichen BA-/MA-Konzept weiterzuarbeiten.

Andere offene Punkte, von denen die Kommission spricht, gelten sicher nicht für die Musikhochschulen im Allgemeinen, erst recht nicht für die Hannoveraner *Hochschule für Musik und Theater*: die Frage nach der Auswahl der Studierenden (dies wird durch die Aufnahmeprüfungen geregelt), die Frage nach der Internationalität (keine Einrichtung in Deutschland bildet so viele ausländische Studierende aus wie die Musikhochschulen, viele Hochschulen entwickelten über Kooperationsverträge mit ausländischen Hochschulen Austauschprogramme), die Frage nach den Studienabbrechern (etwa 50 % an den Universitäten, nur 20 % bei den Musikhochschulen).

Bleiben wir noch einen Augenblick bei den Forderungen der Dohnany-Kommission, die nur eine nachrangige Bedeutung in der folgenden Debatte hatten: Das Einfordern von Interdisziplinarität und Praxisrelevanz.

In den künstlerischen Ausbildungsgängen, die vorrangig das Erlernen des Instruments im Auge haben müssen, wird man vermutlich nur dort Interdisziplinarität anstreben können, wo es um wissenschaftliche Fächer geht (sieht man einmal von einem Anwendungsstudiengang Kulturmanagement ab, dessen Inhalte eigentlich allen anderen Studiengängen – wenigstens in Ansätzen! – zu Gute kommen müssten).

Wichtiger scheint mir, ausgehend von der eigenen Hochschule und ihren Umstrukturierungsarbeiten, dass man endlich zu einer besseren Nutzung von Ressourcen in den Ausbildungskonzepten gelangt. Also kurz gesagt:

- Wie können physiologische, psychologische und soziologische Einsichten allen Studierenden vermittelt werden?
- Wie kann eine bessere Zusammenarbeit – immer auf das eigene Haus bezogen – zwischen Musikwissenschaft und Musiktheorie (wie z. B. in Berlin) gelingen?
- Warum können musikpädagogische Praktika nicht in Kindertagesstätten, Seniorenheimen und alternativen Kommunikationszentren abgeleistet werden – in Zusammenarbeit mit den Fächern Ensembleleitung, Musiktheorie (Arrangements!), Musikpädagogik (wie z. B. in Köln angestrebt)?
- Was spricht eigentlich gegen eine enge Kooperation zwischen den Theaterstudiengängen und der Schulmusik vor dem Hintergrund einer immer größer werdenden Nachfrage gerade der allgemein bildenden Schulen, um das Fach Darstellendes Spiel angemessen zu versorgen (so im hochschulübergreifenden niedersächsischen Modell)?
- Warum setzen wir nicht stärker Life-Long-Learning-Modelle an den Hochschulen um, indem Fort- und Weiterbildung den eigenen und natürlich auch fremden Studierenden angeboten werden? Was in der Medizin selbstverständlich ist, sollte ebenso für alle Hochschulen gelten.
- Und sollten wir nicht noch mutiger an die Gründung von Instituten für Frühförderung gehen, nicht nur wegen des internationalen Wettbewerbs, sondern um Begabungen bereits sehr früh aufzuspüren?

IV. Perspektiven

Die Musikhochschulen und die Hochschulen für Musik und Theater sind in ihrer jetzigen Konzeption durch die historische Vorgabe sicher eine Art Zwitter. Auf der einen Seite fördern sie wie keine andere Institution die Exzellenz, indem sie Spitzenbegabungen auf höchstem Niveau ausbilden. Auf der anderen Seite aber besteht seit Ende der zwan-

ziger Jahre des letzten Jahrhunderts ihre Aufgabe zusätzlich darin, dass sie auch für die musikalische Breitenbildung zuständig sind, sei es in der Musikerziehung, sei es in der Schul- oder auch in der Kirchenmusik.

Wenn man den Weg der Aufsplitterung nicht gehen will – und dafür gibt es aus meiner Sicht sehr einleuchtende Gründe – dann muss man in der Zielperspektive jedem der Bereiche die je eigene Professionalisierung zubilligen, die sich in unterschiedlichen Kompetenzen abbildet. Der unsägliche Streit, der an einigen Hochschulen Deutschlands zu unüberwindbaren Gräben geführt hat, liegt allein darin begründet, dass die eine Gruppe der anderen immer wieder mitteilen und vorschreiben möchte, was sie zu tun habe. Käme man dazu, Spitzenförderung und Breitenförderung als zwei sich notwendig aufeinander beziehende Arbeitsbereiche zu definieren, dann würde damit ein gesellschaftlicher Akzent gesetzt werden, der in Zeiten kulturellen Abbaus unbedingt erforderlich wäre. Hochschulen könnten vorführen, was anderen Ausbildungssystemen häufig fehlt: Eine Konsensbildung auf dem Hintergrund ihres gesellschaftlichen Auftrags.

Diese Konsensbildung setzt eine bestimmte Kultur im Umgang der einzelnen Gruppen voraus, die durchaus unterschiedliche Interessen verfolgen. Ein Konsens kann nur gebildet werden, wo sich die Bereitschaft ergibt, dass Veränderungen sich nicht von eigenen Erfahrungen allein ableiten, sondern wo diese in einem rationalen und transparenten Prozess immer wieder befragt werden. Dies kann ein Präsidium befördern, aber auch verhindern.

Das klingt nach einem bescheidenen Ausschöpfen dessen, was das Hochschulgesetz dem Präsidenten und dem Präsidium an Entscheidungsfreiheit zubilligen möchte. Doch würden damit die liberalen demokratischen Tugenden, die der Ausgangspunkt einer Neuordnung der Hochschulen gewesen sind, jetzt in neuer Weise Gültigkeit bekommen.

Siegmund Helms

Musikpädagogik zwischen Globalisierung, Europäisierung und Regionalisierung

In der Literatur der letzten Jahre begegnen uns zunehmend die Begriffe Globalisierung, Europäisierung und Regionalisierung. Was bedeuten diese Begriffe und was bedeuten sie für die Musikpädagogik in den Ländern Europas?

I. Globalisierung und Regionalisierung

Zunächst einige Bemerkungen zum Begriff *Globalisierung*:

Die Globalisierung wird von vielen positiv beurteilt, von etlichen aber auch negativ, und zwar nicht nur vor dem Hintergrund steigender Arbeitslosigkeit. Die Welt wird immer mehr zu einem globalen Marktplatz. Vielen Menschen hat die Globalisierung zu großem Reichtum verholfen, weit mehr aber leben nach wie vor oder erst seit kurzem in Armut.

Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien haben die Grenzen zwischen den Staaten relativiert. Die Basis gesellschaftlicher Entwicklung waren bisher der einzelne Staat und die durch ihn begründeten Lebensverhältnisse – seien es seine Informations-, Lern- und Kommunikationssysteme, seine Arbeits-, Produktions- und Verteilungsstrukturen. Heute sind diese Bereiche dabei, sich von den einzelnen Staaten zu emanzipieren und sich in grenzüberschreitenden Netzen zu verbinden. Die weltumspannenden elektronischen sowie digitalen Kommunikations- und Vermittlungssysteme haben zu zwei Trends geführt, die sich gegenseitig ergänzen, so widersprüchlich sie auch zu sein scheinen: zur Globalisierung und zur Regionalisierung. Viele der Grenzen zwischen Kulturen, die wir bisher gezogen haben, lösen sich mit der zunehmenden Vernetzung und der weltweiten Verbreitung von Massenmedien auf. Ganz offensichtlich schafft enge Vernetzung aber nicht eine große Kulturschmelze, sondern die alte kulturelle Vielfalt der Welt

wird durch eine neue ersetzt. Heute finden Begegnungen mit anderen Kulturen nicht mehr ausschließlich auf Reisen statt, sondern zunehmend durch die Massenmedien.

Zwar verfolgen gelegentlich mehr als eine Milliarde Fernsehzuschauer bestimmte weltweit ausgestrahlte Sendungen, doch entsteht aus einer universalen Bilderwelt noch lange keine wechselseitige Verständigung untereinander. Mediale Nähe und Gleichzeitigkeit erzeugen noch lange keine kulturelle Verbundenheit, erst recht keine ökonomische Angleichung. Auch die musikalische Realität heutzutage ist mediengeprägt. Eine von den elektronischen Medien unabhängige Begegnung mit Musik wird immer seltener.

Die Globalisierung bringt die Angleichung der Lebensweisen mit sich. Doch parallel dazu erfährt das Streben nach Identität einen beispiellosen Aufschwung, so als wären Globalisierung und die Suche nach lokaler Verankerung, nach Tradition und Regionalisierung Zwillingserscheinungen. Durch Globalisierung wächst die Kenntnis alternativer Lebensformen, Werte und Weltbilder. Die Menschen haben heute weltweit tendenziell mehr Ausdrucksmöglichkeiten als früher. Eines der wichtigsten Merkmale der neuen kulturellen Realität der Globalisierung ist die Ausdifferenzierung der Lebenswelten. Unter Ausdifferenzierung verstehen wir einen Prozess der kulturellen Pluralisierung. Durch die gestiegenen direkten und medialen Kontakte zwischen Menschen steht uns heute eine noch nie da gewesene Vielfalt von Alternativen und Visionen zur Ausgestaltung des eigenen und des gesellschaftlichen Lebens zur Verfügung.

Viele meinen, es werde sich in kurzer Zeit eine genormte, von amerikanischen Vorstellungen bestimmte Weltkultur entwickeln. Weltweite Einflüsse lassen sich aber nicht auf US-amerikanischen Kulturimperialismus reduzieren. Vor allem seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts lassen sich immer mehr Beispiele für eine nachhaltige Beeinflussung des Westens durch andere Regionen anführen. Diese betreffen so unterschiedliche Bereiche wie Wirtschaftstheorien, Küche, Musik, Literatur und spirituelle Lebensformen.

Die meisten Menschen fühlen sich nicht als Weltbürger, sondern nach wie vor primär in ihrer lokalen Gemeinschaft verwurzelt, ob Dorf,

Stadt oder Region. Und viele suchen ihr politisches Heil immer häufiger in Abgrenzung und Abspaltung. So bereitet der Trend zur Globalisierung zugleich den Boden für ethnische und religiöse Fundamentalisten. In einigen Regionen droht der Rückfall in einen gewalttätigen Nationalismus.

II. Europäisierung

Nun einige Bemerkungen zum Begriff *Europäisierung*:

Unter Europäisierung verstand man früher gewöhnlich, dass Europa der Welt seine Sitten und Gebräuche aufdrückte. Die Kultur des christlichen Abendlandes wurde in die Neue Welt getragen. Heute verstehen wir unter Europäisierung die Integration der Länder Europas.

Wo aber verlaufen Europas Grenzen? Im geografischen Sinne ist Europa nicht eindeutig zu definieren, da es sich um einen Subkontinent mit unbestimmten Grenzen im Osten handelt. Europa ist weit mehr als ein geografischer Begriff. Damit sind auch ein gemeinsames historisches Erbe und eine gemeinsame kulturelle Tradition gemeint. In der Literatur wird immer wieder vom Kulturraum Europa gesprochen, dessen vielfältige Regionen im Wesentlichen auf dem Christentum und der Aufklärung als gemeinsamem Nenner basieren. Der Kulturraum Europa existiert bereits seit Jahrhunderten. Das jahrhundertealte ›Wir-Gefühl‹ in Europa, der Austausch der Kulturen, ist lediglich durch das Nationalbewusstsein des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts behindert worden. Erst jetzt, nach dem Ende der Ost-West-Konfrontation können alte Querverbindungen, zum Beispiel zwischen Deutschland, Polen und Russland wieder aufgenommen werden, die durch die Nachkriegsordnung zerschnitten waren.

Die ›Vielfalt in der Einheit‹ muss in einem sich einigenden Europa erhalten werden.

Wie für viele andere Politikbereiche gilt auch für Kultur in der Europäischen Union das übergeordnete Prinzip der Subsidiarität. Das heißt, dass die Gemeinschaft nur dann tätig wird, wenn Ziele auf gemeinschaftlicher Ebene besser erreicht werden können als auf nationaler oder regionaler Ebene – und dies von allen Mitgliedsstaaten gewünscht wird.

Durch das Prinzip der Subsidiarität ist der Erhalt nationaler und regionaler kultureller Identitäten und Besonderheiten garantiert. Was das ›Bildungswesen‹ in der Europäischen Gemeinschaft betrifft, so ist vertraglich geregelt, dass die Gemeinschaft zwar alle Bereiche unterstützen und ergänzen, sie aber nicht regieren kann: also Schule, Weiterbildung, Hochschule und Berufsbildung.

III. Musikpädagogik und Europäisierung

Curricula

Zur Erschließung der europäischen Dimension in der Schule können grundsätzlich alle Fächer einen Beitrag leisten, also auch das Fach Musik. Der Musikunterricht sollte das Interesse an der Vielfalt musikalischer Erscheinungen in den europäischen Ländern fördern.

Wenn die Länder Europas zunehmend zusammenwachsen, stellt sich zwangsläufig die Frage: Wird es ein europäisches Musik-Curriculum beziehungsweise eine europäische Musikpädagogik geben? Aus meiner Sicht wird es sie nicht geben, sie wären wohl auch nicht wünschenswert. Selbst in einem kleineren politischen Gebilde wie der Bundesrepublik Deutschland gibt es verschiedene musikpädagogische Konzeptionen und Traditionen. Aufgrund der Kulturhoheit der deutschen Bundesländer hat jedes Bundesland eigene Musikrichtlinien, die zum Teil erheblich voneinander abweichen.

Da der Integrationsbegriff ›Europa‹ noch unklar und veränderbar ist, dürfte es derzeit auch kaum möglich sein, ein europäisches Curriculum zu entwickeln. Gerade im Zuge der europäischen Einigung hat sich gezeigt, wie stark vielerorts das nationale und regionale Bedürfnis nach Identität ist.

Wenn auch die Inhalte und Strukturen des Bildungswesens nach wie vor alleinige Angelegenheit der einzelnen Staaten bleiben müssen, weil nur so die vielfältigen und reichen Traditionen Europas gesichert werden können, so bedarf es im Bildungswesen, das heißt auch unter Musikpädagogen, doch eines verstärkten Erfahrungsaustausches. Wünschenswert wären ständige Konsultationen, Exkursionen von Hoch-

schullehrern und Studierenden, Dozententausch, Erfahrungsaustausch über Unterrichtsmethoden, Austausch von Lehrmaterial, wissenschaftlichen Publikationen (evtl. zwecks Übersetzung) und Informationsmaterial.

Es sei aber ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Musikpädagogen der in der Europäischen Union zusammengeschlossenen Länder auch mit Musikpädagogen aller anderen europäischen Länder zusammenarbeiten sollten. Und bei aller Wichtigkeit der Unterstützung europäischer Ideen sollten die Europäer nicht die vielen musikpädagogischen Anregungen aus den Vereinigten Staaten von Amerika, aus Japan und anderen Ländern außer Acht lassen.

Die im musikpädagogischen Bereich vorhandene Vielfalt in den europäischen Ländern halte ich für positiv, weil damit die Gefahr geringer ist, musikpädagogischen Einseitigkeiten zu verfallen. Nur bei einer gesunden Konkurrenz regional und national verschiedener musikpädagogischer Konzeptionen und Methoden kann unser Fach weiterentwickelt werden. Durch länderübergreifende vergleichende Studien können bewährte Konzeptionen und Methoden für die eine oder andere Region nutzbar gemacht werden. Gegenstände vergleichender musikpädagogischer Forschung können unter anderem sein:

- Curricula,
- musikpädagogische Konzeptionen,
- Unterrichtsmaterialien,
- Unterrichtsprinzipien,
- Unterrichtsmethoden,
- Stundentafeln,
- die Stellung des Schulfaches Musik neben den anderen Schulfächern,
- die Arbeitssituation der Musiklehrer,
- Musiklehrerausbildung und -fortbildung,
- Studien- und Prüfungsordnungen sowie

- musikpädagogische Forschung.

Es fehlt an vergleichenden Studien über die musikpädagogische Situation in verschiedenen europäischen Ländern. In Deutschland sind wir zum Beispiel zurzeit noch besser informiert über die Schulsysteme und musikpädagogischen Konzeptionen etwa in den Vereinigten Staaten von Amerika und Japan als in unseren Nachbarländern Frankreich, Belgien oder Polen.

Trotz aller Verschiedenheiten in den europäischen Ländern plädiere ich dafür, sich wenigstens auf einen Minimalkonsens zu einigen, auf einen gemeinsamen europäischen Orientierungsrahmen, in dem Forderungen zu formulieren wären, die heute an einen schulischen Musikunterricht und an die Musiklehrerausbildung zu stellen sind. Ich halte es zum Beispiel für wünschenswert, dass im Musikunterricht aller Schulstufen und Schulformen sämtlicher Länder die fünf Bereiche Produktion, Reproduktion, Rezeption, Reflexion und Transposition Berücksichtigung finden, dass nicht nur die europäische Kunstmusik einbezogen wird, sondern auch populäre Musik und Musik anderer Kulturen.

Das Fach Musik sollte auch – wie jedes andere Schulfach – versuchen, allgemeine Lernziele fachspezifisch umzusetzen. Zu solchen allgemeinen Lernzielen gehört zum Beispiel die Bereitschaft und Fähigkeit, sich mit anderen zu verständigen, mit anderen zusammen zu arbeiten und sich mit Werten und Wertsystemen anderer auseinander zu setzen. Zu den allgemeinen Lernzielen im Musikunterricht sollte es künftig auch gehören, für die europäische Einheit in kultureller Vielfalt zu werben.

Europäische musikpädagogische Verbände (EAS/EMU)

Um die Kooperation von Musikpädagogen in Europa zu verbessern, gibt es inzwischen mehrere europäische musikpädagogische Verbände. Von den europäischen Verbänden dürfte für Musiklehrer an allgemein bildenden Schulen die *Europäische Arbeitsgemeinschaft Schulmusik* (EAS) von besonderem Interesse sein. Sie wurde durch die Initiative deutscher Musikpädagogen 1990 von Vertretern aus 19 europäischen Staaten gegründet. Seit 1994 finden jährlich Tagungen der EAS in

verschiedenen europäischen Ländern statt. Diese Tagungen bieten Gelegenheit zum persönlichen Kennenlernen der Teilnehmer sowie zum Kennenlernen der europäischen Musikausbildungssysteme, der Praxis des Musikunterrichtes in verschiedenen Ländern und des neuesten Standes der Unterrichtsmaterialien. Selbstverständlich ist die *EAS* auch im Internet vertreten.

Auch für die Musikschulen beziehungsweise Musikschullehrer gibt es seit Jahren einen europäischen Zusammenschluss, nämlich die *Euro-päische Musikschul-Union (EMU)*. Zu den Aufgaben, die sich die *EMU* gestellt hat, gehören unter anderem eine verstärkte Zusammenarbeit der Musikschulen mit den allgemein bildenden Schulen in Europa sowie interkulturelles Musikhören.

IV. Musikpädagogik und andere Kulturen

In der Vergangenheit stellte man sich unter einer Kultur häufig ein statisches, in sich geschlossenes System vor. Ein isoliertes Nebeneinander der Kulturen gab es jedoch nie und gibt es auch heute nicht. Die Kulturen haben sich immer gegenseitig beeinflusst. Von daher erscheint es problematisch, wie in früheren Konzepten der ›multikulturellen Gesellschaft‹ von einem Nebeneinander verschiedener, sich gleichbleibender Kulturen auszugehen. Europa und der Orient haben über Jahrhunderte hinweg aufeinander eingewirkt.

Durch den vermehrten Kulturkontakt in den letzten Jahrzehnten verändert sich nicht nur Altes, es entsteht auch Neues. Neben äußerlicher Nachahmung ›exotischer‹ Klänge, neben abstoßend wirkenden Mischstilen sind Kunstwerke entstanden, in denen musikalische Einflüsse verschiedenster Provenienz überzeugend integriert erscheinen. Elemente aus verschiedenen Kulturen gehen ungewohnte Kombinationen miteinander ein.

Das ›Fremde‹, das als Begriff zumeist in Koppelung mit dem ›Eigenen‹ auftritt, hat zurzeit in Deutschland innerhalb und außerhalb der Pädagogik Konjunktur. Es tritt zunehmend auch in das Blickfeld der Musikpädagogik, die sich bisher vornehmlich als Sachwalterin einer spezifisch europäischen Kunstmusiktradition verstanden hat. Das Thema

›Musik anderer Kulturen‹ boomt und die meisten musikpädagogischen Studiengänge sehen inzwischen musikethnologische Lehrveranstaltungen vor.

Musik anderer Kulturen – ›Weltmusik‹

Seit dem Ende des 19. Jahrhunderts bemüht sich die Musikethnologie (bzw. die Vergleichende Musikwissenschaft) um eine zunehmend differenziertere Sichtweise der Musik fremder Kulturen. Viele Aufnahmen von Musik der verschiedenen Erdteile wurden ab etwa 1900 in den Archiven und völkerkundlichen Museen der europäischen Zentren wie Paris, Wien, Berlin und in den Vereinigten Staaten von Amerika gesammelt und archiviert. Die Musikethnologie hat nach dem Zweiten Weltkrieg gewaltige Fortschritte erzielt. Man betrachtet Musik immer seltener als reines Klangmaterial, das es zu analysieren gilt, und interessiert sich mehr und mehr auch für die Musikpraxis.

Seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts haben sich in Deutschland verstärkt Musikpädagogen und Musikethnologen um die Einbeziehung der Musik anderer Kulturen in den schulischen Musikunterricht bemüht. Es erschienen zunehmend Unterrichtsmaterialien sowie Richtlinien, in denen dieser Bereich thematisiert wurde – wenn auch gelegentlich nur sehr oberflächlich.

In der englischsprachigen Literatur wird häufig der Begriff ›Musics of the World‹ verwendet. Leider liest man stattdessen bei uns oft den irreführenden Begriff ›Weltmusik‹ (World music). Da Musik nicht die ›Sprache der Welt‹ ist, wie oft leichtfertig behauptet wird, sondern da es viele musikalische Sprachen gibt, ist der Begriff ›Weltmusik‹ sehr problematisch. Musik hat in mancherlei Hinsicht Merkmale einer Sprache und dazu gehört, dass sie – wie eine Sprache – auf einen bestimmten Sprachraum begrenzt ist. Sie ist weder universell noch a priori allgemein verständlich. In der Musik ist gerade das, was ›zwischen den Zeilen steht‹, von ganz entscheidender Bedeutung.

Der Begriff ›Weltmusik‹ wurde 1906 von dem Musikwissenschaftler Georg Capellen ins Gespräch gebracht, der von der falschen Voraussetzung ausging, es gebe die Diatonik als Grundlage der Musik bei allen

Völkern. Seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts sprach man von ›Weltmusik‹, wenn es um Begegnungen von Jazzmusikern mit afrikanischen oder asiatischen Musikern ging. Inzwischen gibt es so genannte Weltmusik, die Musikstile der ganzen Welt miteinander verknüpft.

Musik anderer Kulturen im Musikunterricht

Wenn man sich für die Einbeziehung von Musik anderer Völker in den Musikunterricht einsetzt, wird einem gelegentlich von Fachkollegen entgegengehalten, der Musikunterricht sei ohnehin schon überlastet. Diese Argumentation halte ich nicht für stichhaltig. Es kommt im Unterricht immer darauf an, eine exemplarische Auswahl zu treffen. Dies gilt für die europäische Kunstmusik und die populäre Musik ebenso wie es für die Musik anderer Kulturen gelten sollte. Und gelegentlich wird gefordert, man solle die Musik anderer Kulturen entweder mit ihrem gesamten außermusikalischen Bezugsfeld einbeziehen oder überhaupt nicht. Diese Forderung ist selbstverständlich völlig illusionär. Sie erscheint mir geradezu als ein vorgeschobenes Alibi, sich überhaupt nicht erst mit solcher Musik auseinander setzen zu müssen. Beziehen wir etwa im Musikunterricht bei der Behandlung ›alter‹ Musik das gesamte außermusikalische Bezugsfeld ein? Doch wohl nicht.

Einer der wichtigsten Gründe für die Einbeziehung von Musik anderer Kulturen in den Musikunterricht ist die Tatsache, dass man durch den Gegensatz das Wesen unserer eigenen Musik besonders deutlich erkennt. Was läge näher, als heute, da wir die technischen Möglichkeiten dazu haben, die uns vertraute Musik mit Musik anderer Kulturen zu vergleichen, um dadurch die Eigentümlichkeiten der verschiedenen Musikstile, Instrumente und Spielweisen umso deutlicher hervortreten zu lassen? Eine Einführung in die Musik anderer Kulturen in der Schule kann dazu beitragen, eine offeneren und vorurteilslosere Haltung anderen Kulturen und Völkern gegenüber zu entwickeln, darüber hinaus aber auch Toleranz gegenüber musikalischen Erscheinungsformen der eigenen Umwelt.

Richtlinien und Unterrichtsmaterialien

Welchen Stellenwert hat die Musik anderer Kulturen in Richtlinien und Unterrichtsmaterialien? Viele der in den letzten Jahren neu erschienenen Richtlinien enthalten Hinweise auf die Musik anderer Kulturen – besonders Richtlinien für die höheren Schulen. Die wenigsten Hinweise findet man in den Richtlinien für die Primarstufe. Dies ist bedauerlich und fachlich nicht zu begründen, da man weiß, dass Kinder in dieser Altersstufe besonders aufgeschlossen gegenüber ungewohnten Klängen sind.

Gleiches gilt für viele Unterrichtsmaterialien. Viele Musiklehrbücher enthalten keinerlei Hinweise, etwa zwanzig Prozent nur sehr kurze Anmerkungen oder lediglich ein paar Lieder anderer Völker. Nur in knapp zwanzig Prozent der neueren Musiklehrbücher ist die Musik anderer (nicht-europäischer) Kulturen einigermaßen ausführlich angesprochen. Hierbei handelt es sich fast ausschließlich um Lehrbücher für die höheren Schulen. In etlichen Unterrichtsmaterialien lässt sich ein Trend zu den einfacheren musikalischen Formen und Musikinstrumenten anderer Länder feststellen, statt insbesondere auf komplexere und kunstvolle Gattungen und Stücke abzuheben. Dadurch wird bei Schülern (und wohl auch bei vielen Lehrerinnen und Lehrern) immer wieder der falsche Eindruck erweckt, als gebe es in anderen Kulturen nur einfachere oder gar primitive Musik.

Die meisten Schülerinnen und Schüler sind einer Beschäftigung mit Musik anderer Kulturen gegenüber sehr aufgeschlossen. Da besonders jüngere Schülerinnen und Schüler offen sind für fremdartige Musik, ist es besonders wichtig, dass schon in der Primarstufe Musik anderer Kulturen in den Unterricht einbezogen wird.

Möglichkeiten der Einbeziehung von Musik anderer Kulturen in den Unterricht

Musik anderer Kulturen kann den Schülerinnen und Schülern durch Singen, instrumentales Nachvollziehen, Bewegung zur Musik (Tanz), intensives Hören und Informationen nahe gebracht werden. Besonders wichtig scheint es mir, den Schülerinnen und Schülern deutlich zu ma-

chen, dass jede Musikkultur besondere Vorzüge und Möglichkeiten hat, die sie von anderen Musikkulturen unterscheidet, und dass es keinen Grund für uns Europäer gibt, hochmütig auf andere Musikkulturen herabzublicken. Ziel einer Einbeziehung von Musik verschiedener Kulturen in den Unterricht sollte nicht eine Nivellierung ihrer Differenzen sein, sondern die Überwindung des hierarchischen Denkens gegenüber dem Fremden. Die wenigen uns zur Verfügung stehenden Musikstunden reichen selbstverständlich nicht zu einem flächendeckenden Abhandeln verschiedenster Musikkulturen aus. Wir sollten aber im Sinne des exemplarischen Unterrichtes versuchen, die Schüler und Schülerinnen wenigstens in ein oder zwei Musikkulturen einzuführen. Wichtigste Voraussetzung für jede Beschäftigung mit der Musik anderer Kulturen ist, dass wir uns von allen Gedanken der Überlegenheit lösen. Wir müssen beginnen zu verstehen, dass es nicht eine, sondern viele Musikkulturen gibt.

Eine wichtige Frage ist, ob das Hören von Musik aus anderen Kulturen immer einmünden sollte in vokales oder instrumentales Nachvollziehen, ob also Selbsttätigkeit auch in diesem Bereich zu einem besseren Verständnis führen kann. In vielen Fällen ist dies sicher der Fall. Besonders Musik aus Schwarzafrika hat in den letzten Jahren zunehmend Eingang in den Musikunterricht gefunden. In zahlreichen Kursen konnten und können sich interessierte Musiklehrerinnen und Musiklehrer mit wichtigen Elementen schwarzafrikanischer Musik vertraut machen, ansatzweise Grundelemente afrikanischen Trommelns selbst ausprobieren, nach afrikanischen Vorbildern tanzen und singen. Diejenigen, die ihre eigenen Erfahrungen im Musikunterricht weitergegeben haben, berichten übereinstimmend, dass ihre Schülerinnen und Schüler außerordentlich motiviert mitgearbeitet haben und dass ihnen schwarzafrikanische Musik durchaus nicht immer als fremd erscheint.

Musik aus einigen Ländern – insbesondere aus Vorder- und Südasiens sowie aus Japan und Indonesien – ist jedoch überwiegend nicht einfach von uns Europäern nachzuvollziehen, weil wir nicht mit den zu Grunde liegenden Tonsystemen und den verwendeten Spieltechniken vertraut sind. Auch sind viele Musikinstrumente anderer Länder nicht einfach durch Musikinstrumente zu ersetzen, die bei uns gebräuchlich sind. In

all diesen Fällen sollten wir uns nicht mit dem begnügen, was nur scheinbar von uns imitiert werden kann, sondern uns den Feinheiten der Musik zuwenden. Und hierzu sind vor allem häufiges Hören und viele Informationen notwendig, weniger hingegen Eigentätigkeit. Komplizierte Musik vor allem asiatischer Länder ist nicht durch Vereinfachung mittels Orff-Instrumentarium erfassbar.

Neben kunstvoller Instrumentalmusik gibt es in vielen Ländern schlichte Lieder, die ohne weiteres von unseren Schülerinnen und Schülern gesungen werden können. Derartige Lieder aus anderen Musikkulturen sollten ihnen zunächst so authentisch wie möglich vorgestellt werden, bevor sie versuchen, diese – wenn möglich in der Originalsprache – nachzuvollziehen. Die Benutzung fremder Wörter bereitet in der Regel nicht nur Vergnügen, sondern ist zugleich besonders gut geeignet, sie in den ›Geist‹ des entsprechenden Liedes einzuführen. Bei einer Begleitung derartiger Lieder etwa mit Klavier oder Gitarre sollte man sich sehr zurückhalten, um nicht durch die uns vertraute europäische Harmonik charakteristische Merkmale der Lieder zu verdecken. Einfache Schlaginstrumente dürften in vielen Fällen für die Begleitung geeigneter sein.

Interkultureller Musikunterricht

Weltweit sind gegenwärtig ›Wanderungsbewegungen‹ von Menschen zu beobachten, die ihre angestammten Wohngebiete verlassen. Diese Wanderungsbewegungen verlaufen in Europa vor allem von Süden nach Norden und von Osten nach Westen. Als Ursachen können wirtschaftliche, politische, religiöse, kulturelle und ökologische Gründe gelten. Der prozentuale Anteil verschiedener Bevölkerungsgruppen an der Gesamtbevölkerung der europäischen Länder ist sehr unterschiedlich, so dass sich auch im Hinblick auf interkulturellen Musikunterricht in diesen Ländern unterschiedliche Probleme stellen.

In *Deutschland* leben mit Abstand am meisten Menschen ausländischer Herkunft, nämlich circa acht Millionen, das sind etwa zehn Prozent der Gesamtbevölkerung. Deutschland ist nach den Vereinigten Staaten von Amerika das zweitgrößte Einwanderungsland der Welt. In

vielen Schulklassen ist der Anteil ausländischer Kinder sehr hoch – in Köln liegt er beispielsweise im Durchschnitt bei 29 Prozent. Hinter dieser Durchschnittszahl verbirgt sich allerdings ein großes Gefälle. Da gibt es Grundschulen mit einem Anteil ausländischer Kinder von 75 Prozent und andere, die nur von sehr wenigen ausländischen Kindern besucht werden.

Nachdem in klassischen Einwanderungsländern wie den Vereinigten Staaten von Amerika zu Beginn der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts Veröffentlichungen über interkulturelle Erziehung erschienen waren, war seit Ende der siebziger Jahre auch in der deutschen Musikpädagogik von ›interkultureller Musikerziehung‹ beziehungsweise ›interkulturellem Musikunterricht‹ die Rede. Seit dieser Zeit wurden in Deutschland zunehmend Unterrichtsmaterialien erstellt, die die Kulturen – auch die Musikkulturen – der Heimatländer ausländischer Kinder thematisierten.

Interkultureller Unterricht betrifft aber nicht nur Klassen mit mehr oder weniger hohem Ausländeranteil, sondern sie wendet sich an alle Schülerinnen und Schüler. Ein bedeutender Aspekt des interkulturellen Unterrichtes ist die antirassistische Erziehung. Interkulturelles Verständnis, geboren aus Offenheit, Neugier, Sich einlassen auf Fremdes, kann zum Abbau von Rassismus beitragen. Interkultureller Musikunterricht bedingt neben dem Verstehen fremder Orientierungssysteme ein Nachdenken über das eigene Orientierungssystem. Interkultureller Musikunterricht hat neben musikalisch-fachlichen Lernzielen ein wesentliches außermusikalisches Lernziel: Er soll dazu beitragen, ein friedliches Zusammenleben von Menschen verschiedener Herkunftsländer zu unterstützen.

Im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen wird es für Musikpädagogen zunehmend wichtig, sich mit anderen Kulturen und Musikkulturen – etwa der türkischen – zu befassen. Während sich früher nur einige Musikethnologen mit türkischer Musik beschäftigten, rückt nun in Deutschland die türkische Musik in das Bewusstsein einer breiteren Öffentlichkeit. Sie ist oft im Rundfunk und Fernsehen zu hören – selbst ein türkischer Fernsehsender ist in Deutschland zu empfangen. Inzwischen wurde auch das Wahlfach Türkisch in etlichen deutschen Schulen

eingeführt. Türkische Musik ist seit Jahren ein Teil der musikalischen Realität in Deutschland.

Sieht man sich Liederbücher und Musiklehrbücher an, die in den letzten Jahren in Deutschland erschienen sind, so stellt man eine deutliche Zunahme an ausländischem Liedgut fest. Man hat deutsche Lieder ins Türkische übersetzt und türkische Lieder ins Deutsche. Türkische Kinder können und sollen deutsche Texte singen und umgekehrt. Das gemeinsame Singen sollte aber nicht kommentarlos im Absingen von Liedern bestehen, sondern zum Gesprächsanlass werden. Ein Steckenbleiben im rein Musikalischen wäre zu wenig. Der Musiklehrer sollte nicht nur musikalische Phänomene behandeln, sondern versuchen, sich mit der jeweiligen Gesamtkultur zu befassen und mit den Beziehungen zwischen Mensch und Kultur. Dazu gibt es eine Fülle von guter Literatur. Denkbar ist auch die Planung und Durchführung von *Festen*, wobei auch die Musik eines Landes – etwa der Türkei – erarbeitet und präsentiert werden kann. Auch hierzu gibt es in der Literatur zahlreiche Anregungen. Das Fach Musik hat wie kaum ein anderes Schulfach Möglichkeiten, interkulturelles Lernen anzuregen.

Auf einen Sachverhalt sei allerdings hingewiesen, der gelegentlich übersehen wird: In Deutschland geborene und lebende ausländische Schülerinnen und Schüler identifizieren sich durchaus nicht immer mit der Musik ihres Heimatlandes, ebenso wenig wie sich die meisten deutschen Schülerinnen und Schüler mit deutscher Volksmusik oder Kunstmusik identifizieren. Beide Gruppen bevorzugen vielfach internationale Pop- und Rockmusik. Viele ausländische Schülerinnen und Schüler möchten gar nicht, dass die Musik ihrer Heimat zum Thema des Musikunterrichtes gemacht wird. Es wird berichtet, dass einige von ihnen angaben, sich wegen ihrer eigenen Musik sogar zu ›genieren‹. Deshalb wäre es wichtig, danach zu fragen, welche Maßnahmen geeignet sind, ein verbessertes Selbstbewusstsein der ausländischen Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Herkunftskultur herbeizuführen. Trotz dieser Problematik sind gemeinsame Projekte mit deutschen und ausländischen Schülern sinnvoll. Das Entscheidende dürfte häufig das Projekt als solches sein, die *Begegnung* von deutschen und ausländischen Schülerinnen und Schülern.

V. Quellenverzeichnis

Weiterführende Literatur

Gutzeit, Reinhard von: *Verstehen Sie Musik? Fremdes wird eigen, Eigenes fremd – Probleme der Globalisierung in der Musik*. In: *Üben & Musizieren* (2002), H. 1, S. 6–9

Merkt, Irmgard: *Musikerziehung interkulturell – Ausländer- und Einwanderungspolitik*. In: *Musik in der Schule* (2001), H. 4, S. 4–7

Musikpädagogik: auf dem Weg zur Wissenschaft

I. Einleitung

Das Unterrichtsfach Musik spielt an deutschen Schulen eine bescheidene Rolle. Es werden wenige Unterrichtsstunden im Fach Musik gegeben, in manchen Jahrgängen fällt der Musikunterricht ganz aus. Der Lehrer spürt, dass sein Fach kein professionelles Image hat. Er spürt auch, dass ihn der Musikunterricht mehr Kraft kostet als der Unterricht in seinem anderen Fach. Die Schüler spüren vor allem, dass sie sich im Musikunterricht schlechteres Benehmen leisten können. Der vorliegende Aufsatz soll darauf hinweisen, dass diese und einige andere Eigentümlichkeiten der Schulmusikpraxis mit einem lange währenden Mangel an wissenschaftlicher Professionalität im universitären Fach Musikpädagogik in Zusammenhang stehen könnten.

Wenn man den Stand der Wissenschaftlichkeit eines Faches in Augenschein nehmen möchte, sollte man sich in Erinnerung rufen, was Wissenschaft ist und was sie nicht ist:

- (1) In der Wissenschaft geht es darum, dass man etwas weiß, nicht darum, dass man eine Meinung hat.
- (2) Eine wissenschaftliche Untersuchung beginnt mit einer Frage, die ihrem Wesen nach beantwortbar ist, oder sie beginnt mit einer These, die überprüfbar ist.
- (3) Wenn es einem Wissenschaftler oder einer wissenschaftlichen Disziplin an Wissen mangelt, dann ist es nötig, sich systematisch in die Lage zu versetzen, etwas zu wissen.
- (4) Wissenschaft ist das Gegenstück zu Ideologie und sollte immer abzugrenzen sein von Überzeugungsäußerungen (die einem Menschen natürlich auch zustehen).

II. Lernzielbestimmung ist normativ

Die Meinungen darüber, welchen großen Zielen der Musikunterricht an Sekundarschulen dienen soll, gehen auseinander: Er soll die Demokratie festigen oder die europäische Integration fördern, den Gemeinschaftsinn entwickeln, die soziale Verantwortung stärken, Aggressionen mindern, Lebensinn vermitteln, die gesellschaftliche Rolle der Frau verbessern, zur Selbstreflexion führen, zur Toleranz ermutigen, Frieden schaffen und noch mehr. Gemeinsam ist diesen Zielen, die man oft dem Fach Musikpädagogik aufbürdet, dass sie allesamt nicht-musikalische Ziele sind. Eine Debatte darüber, wie wichtig diese Ziele sind, ist eine Debatte um persönliche Meinungen, Weltanschauungen und Ideologien. Es ist keine wissenschaftliche Debatte.

Die wichtigsten Positionen der deutschen Musikpädagogik kreisen aber nur um genau diese fachfremden Ziele und ihre ideologische Untermauerung. Diese Positionen nennen sich verschleiern Handlungsorientierung, Schülerorientierung oder Lebenswelt¹. Es ist vermutlich nur durch die Geschichte der deutschen Lehrerbildungsstätten zu erklären, dass an wissenschaftlichen Hochschulen solcherart Positionen dominieren, die so leicht als gänzlich unwissenschaftliche Schulmeisterei und Ideologie enttarnt werden können.

Zu den eigentlichen musikalischen Lernzielen des Musikunterrichtes gehören musiktheoretische und musikpraktische Lernziele unterschiedlicher Musikrichtungen, auch der Popularstile, einschließlich Singen und Tanz. Hierhin gehört auch die Einführung in unsere eigene Kultur, die Vermittlung von ästhetischen Bedeutungszusammenhängen und die Kenntlichmachung der Weltbilder in der Musik. Auch der Wunsch vieler Musikpädagogen, dass Schüler erleben mögen, dass Musik sie tief be-

¹ Der Begriff Handlungsorientierung wird heute von den meisten Schulbuchautoren und Seminarlehrern missgedeutet als ›Selber-Tun‹ und ist damit nur noch halb so schädlich wie das Anfang der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts von linken Ideologen ins Leben gerufene Konzept der Handlungsorientierung, mit der man damals emanzipatorische Töne anschlagen wollte gegen die ›Repression‹ und ›Bevormundung‹ durch den traditionellen Musikunterricht. Aber selbst für die aus Missverständnis heute gepflegte Form der Handlungsorientierung im Unterricht gibt es keine wissenschaftliche Grundlage.

rühren kann, ist ein musikalisches Lernziel. Die musikalischen Lernziele lassen sich nur unter Einbeziehung persönlicher Werte und Entscheidungen rechtfertigen. Sie sind Ziele, die mehr oder weniger dem Schulfach Musik innewohnen und ohne Ideologiebezug zu entdecken sind. Damit, dass sich Landesregierungen für das Schulfach Musik entschieden haben, haben sie sich auch für die diesem Fach innewohnenden Inhalte und musikalischen Lernziele entschieden.

Die Ausbildung zum Schulmusiklehrer umfasst einen künstlerischen und einen wissenschaftlichen Teil. Es geht im Folgenden nicht um die Qualität der künstlerischen Ausbildung der Schulmusiklehrer, sondern darum, ob die wissenschaftliche Ausbildung diesen Namen verdient.

III. Kritik an der deutschen Hochschul-Musikpädagogik

Die Ausbildung der Lehrer ist in Deutschland im 20. Jahrhundert konsequent von den pädagogischen Akademien über die pädagogischen Hochschulen zu den wissenschaftlichen Hochschulen geführt worden, um die Lehrerausbildung auf die Ebene der Wissenschaftlichkeit zu heben. Die Ausbildung der Lehrer für das Schulfach Musik obliegt darum heute den wissenschaftlichen Hochschulen oder den eigens für die Schulmusiklehrerausbildung eingerichteten wissenschaftlichen Abteilungen der Musikhochschulen. Wenn nun aber von einem Jahr auf das nächste zum Beispiel eine pädagogische Hochschule zum Teil einer Universität erklärt wurde, waren dennoch dieselben Dozenten tätig und haben ihre oft gut entwickelte, aber manchmal auch nur gut gemeinte Schulmeisterei weiterbetrieben. Leider haben sie allzu oft ihre ideologischen Standpunkte dort, wo sie als Mitglied von Berufungskommissionen neue Kollegen aussuchen konnten, zum akademischen Standard erhoben.

Nahezu zwei Generationen von Hochschullehrern, die in Deutschland Lehrer ausbilden, haben das wissenschaftliche Handwerk nicht gelernt. Auf Zuruf aus dem Ausland haben sie verstanden, dass eine neue Art von Wissenschaftlichkeit umgeht, die irgendwie mit empirischen Daten zu tun hat, und sie sind darum auch in der Lage, bei Bedarf eine empirische Studie zu zitieren, aber nur um damit ihr Plädoyer zu ver-

bessern, denn dies eine haben sie verinnerlicht: Ein emphatisches Plädoyer ist der Gipfel der Wissenschaftlichkeit. In dieser irrigen Meinung bestätigen sich die Lehrstuhlinhaber gegenseitig. Das, wofür man ein Plädoyer abgibt, richtet sich nach ihrer Ideologie, nach Moden und der aktuellen Diskussionslage, im Wortlaut der Gelehrten: darum, dass dieser oder jener Gedanke ›in der gegenwärtigen Diskussion eine Rolle spielt‹ oder nicht.

Die Lehramtsstudenten hätten jedoch ein Recht darauf, an einer wissenschaftlichen Hochschule die wissenschaftlichen Grundlagen für einen erfolgreichen Unterricht kennen lernen zu können. Ihnen werden stattdessen wissenschaftlich verbrämte Ideologien geboten, die sich durch gelegentlichen Rekurs auf kleine Studien einen modernen Schein von empirischer Validierung geben wollen. Ohne einen strengen und systematischen Wissenschaftsbezug lassen sich solche Einzelstudien natürlich beliebig ideologisch instrumentalisieren. Und so geschieht es ja auch. Beispiel: »Wenn Musiklehrer im Unterricht mit Enthusiasmus auftreten, sind Schüler aufmerksamer.« Das stimmt. Es gibt ein paar Studien, die diesen Effekt demonstrieren. Wer aber die Wahrheit wissen und lehren möchte, der muss den Befund methodisch überprüfen, nach kausalen Bezügen suchen, in den Kontext anderer Studien nehmen und wenigstens mittelfristige Wirkungen im Blickfeld haben. Und dann bleibt von diesem Befund wenig, denn der Lehrerenthusiasmus hat kaum einen messbaren Effekt auf die Behaltensleistung der Schüler (vgl. Brophy/Good 1986).

In der ›wissenschaftlichen Diskussion‹ werden auch gerne partikuläre Überzeugungsäußerungen als quasi-empirischer Beleg verwendet. Das klingt dann so: »Meine Erfahrungen mit Keyboards im Unterricht sind so und so.« Oder: »Meine Erfahrungen mit Tanzprojekten im 6. Jahrgang sind so und so.« Noch einmal: Wissenschaftlichkeit entsteht erst dann, wenn man systematisch und mit sehr vielen, vielen Studien der Wahrheit nachspürt. Wer das will, der muss die Kriterien für die Durchführung von Studien lernen und die Kriterien für ihre Interpretation.

Man ist an der Hochschule im Fach Musikpädagogik zu sehr damit beschäftigt, Glaubensäußerungen zu repetieren, dass man durch Musik-

unterricht die Offenheit für Neues, für andere Kulturen erreichen kann, oder immer wieder zu beschwören, was für originelle und frische Stundenentwürfe mit einer Prise Neuer Musik in einem Leistungskurs Musik einer klösterlichen gymnasialen Oberstufe möglich sind, als dass man ein Auge dafür hätte, was an deutschen Schulen passiert: dass Lehrer im Musikunterricht zu Entertainern werden, dass sie sich von Arbeitsblatt zu Arbeitsblatt hangeln, Tinnitus entwickeln oder von einer beruflichen Veränderung träumen, um der Not des Alltages zu entkommen. Und die Schüler? Ist die ›wissenschaftliche‹ Hochschul-Musikpädagogik nur für einige gut gepflegte Gymnasien zuständig oder für die Mehrheit der Schüler, von denen die meisten nach dem 10. Jahrgang entlassen werden und oft nicht ein einziges Lied auswendig singen können oder die chromatische Tonleiter kennen. Selbst wenn die Vertreter der deutschen musikpädagogischen Wissenschaft das Dilemma der Schulen ins Auge fassen wollten, sie wüssten nicht, wie man es empirisch misst.

Wie kann man die Gesetzgebungsgremien auf Landesebene beraten, wenn man die Schulsituation nicht kennt, empirisch nicht erfasst hat oder nichts über die wissenschaftlichen Grundlagen für einen funktionierenden Unterricht weiß?

Die Hochschul-Musikpädagogik steht in ihrem ureigenen Bereich, den wissenschaftlichen Grundlagen für effektiven Unterricht, tatsächlich mit leeren Händen da². Sie kann ihren Studenten nicht zeigen, wie man geschäftsmäßig einen erfolgreichen Musikunterricht gestaltet und ihn mehrere Jahre bei guter Gesundheit durchhält. Denn dazu würde auch gehören, dass man Wege kennt und vermittelt, welche die Disziplin im Musikunterricht sicherstellen. Die Disziplinprobleme sind im Musikunterricht größer als in anderen Fächern.

² Die historische Musikpädagogik, die Informationen über Stand und Methoden der Musikerziehung vergangener Zeiten bereitstellt, steht nicht mit leeren Händen da. Aber wie will man das nutzbar machen für die nicht-musikalischen Lernziele, um die es der deutschen Hochschul-Musikpädagogik vorrangig geht? Immer dann, wenn es klare musikalische Lernziele gab, waren auch die musikerzieherischen Ergebnisse sehr gut, so zum Beispiel im Deutschland der Reformation oder im patriotischen Deutschland des 19. Jahrhunderts.

IV. Musikpädagogik im Schatten der allgemeinen Pädagogik

Die wichtigsten nicht-musikalischen Lernziele, die oben erwähnt wurden, so wie viele andere ideologische Fixierungen der deutschen Hochschul-Musikpädagogik, sind keine eigentlichen Positionen der Musikpädagogik, sondern sind der ›Diskussion‹ in der deutschen Erziehungswissenschaft abgelauscht. In der deutschen Erziehungswissenschaft (hier: der Bereich der Schulpädagogik außerhalb der Musikpädagogik) gelten bis auf wenige Ausnahmen leider auch nur persönliche oder ideologiegeleitete Überzeugungen (z. B. »Strafe in der Pädagogik ist falsch« oder »Frontalunterricht ist überholt«).

Wie viel Ideologie und Unkenntnis sich in der Hochschul-Schulpädagogik als Wissenschaft deklariert, kann unter anderen das Beispiel Gesamtschule illustrieren: Diese Schulform wurde mit allem denkbaren wissenschaftlichen Aufwand Ende der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts konzipiert und kostspielig wissenschaftlich begleitet und steht heute da als Schulform, die das meiste Geld pro Schüler kostet (vgl. *Kulturministerkonferenz* 2002) und die schlechtesten Schüler hervorbringt. Das, was in diesem Kontext als Wissenschaft ausgegeben wurde, war eben keine Wissenschaft, sondern ein Gemenge aus Ideologie, Unkenntnis und guten Wünschen. Die Realschulen auf der anderen Seite sind unter anderem deshalb ziemlich leistungsfähig und unter den Sekundarschulen zugleich am preisgünstigsten, weil sie nicht in den Fokus des wissenschaftlichen Interesses geraten sind und ihnen so eine groß angelegte ›wissenschaftliche‹ Begleitung erspart blieb.

Nach der ersten *PISA*-Studie (*OECD* 2001) kündigte der deutsche Bundeskanzler trotz ernster Finanzprobleme des Bundes eine Bundesförderung im Umfang von vier Milliarden Euro für die Entwicklung von Ganztagschulen in allen Bundesländern an. Dieses Geld steht auf Antrag der Länder für den Zeitraum von 2003–2007 zur Verfügung. Die vier Milliarden Euro sind als Sofortprogramm zur Verbesserung der Schulbildung gemeint, damit die nächste *PISA*-Studie für deutsche Schüler besser ausfällt. Man darf fragen: Wer hat den deutschen Bundeskanzler beraten? Wo sind die Fachverbände, die sich an empirischer

Forschung ausrichten und den Kanzler beraten könnten? Mit nur der geringsten Ausrichtung auf wissenschaftliche Empirie kann man sich nur wundern, dass die Förderung von Ganztagschulen der Schlüssel zu besserer Bildung sein soll: Hatte doch in der *PISA*-Studie das Bundesland mit den besten deutschen Schülern (Bayern) im relevanten Zeitraum die wenigsten Ganztagschulen. Auch in Bremen, dem Land mit den schlechtesten deutschen Schülern (für Hamburg und Berlin lagen im *PISA*-Bundesländervergleich zu wenig Daten vor), gibt es ebenfalls kaum Ganztagschulen. Mit ein paar Daten, die die *Kultusministerkonferenz* (2004)³ bereitstellt (Anteil der Ganztagschulen unter den Sekundarschulen nach Bundesland), kann man die *PISA*-Ergebnisse in Relation setzen und findet, dass die Korrelation zwischen der relativen Häufigkeit von Ganztagschulen und *PISA*-Leistung ungefähr null ist⁴. Aber wer weiß schon, was eine ›Produkt-Moment-Korrelation‹ ist oder wer könnte sie berechnen? Es gibt eben keine Wissenschaftsorientierung, nicht in der Bildungspolitik, aber viel trauriger, auch nicht in der deutschen Erziehungswissenschaft. Die wichtigsten Entscheidungen der deutschen Bildungspolitik sind ideologiegeleitet, und die Hochschulen halten nichts dagegen. Fehlt aber der Hochschule die Wissenschaftsorientierung, so fehlt ihr die Existenzberechtigung.

Eine kleine Ausnahme soll hier nicht unerwähnt bleiben: In der Sonderschulpädagogik gibt es – auf kleiner Flamme – eine empirisch ausgerichtete Wissenschaft, die den Namen Wissenschaft auch verdient. Und

³ Dass die Kultusministerkonferenz sich an Schulleistungsdaten wie der *PISA*-Studie interessiert zeigt oder Daten bereitstellt, die einen Leistungsvergleich von Bundesländern gestattet, wird den Kenner stutzig machen. Hat doch die Kultusministerkonferenz (mit SPD-Mehrheit) in den vergangenen Jahrzehnten unerbittlich verhindert, dass Schulleistungsdaten in Deutschland nach Bundesländern gruppiert abgefragt werden konnten. Die Ländervertreter in der Kultusministerkonferenz waren sich wohl bewusst, aus welchen Bundesländern Jahr um Jahr die schlechteren Schüler kamen und wollten nicht, dass Schulleistung oder Schulleistung im Ländervergleich ein Thema wird.

⁴ Die Korrelation zwischen *PISA*-Leistungen (Lesen und Naturwissenschaften kombiniert) nach Bundesland und relativer Häufigkeit von Sekundarschulen im Ganztagsbetrieb (gebundene oder teilweise gebundene Form) im jeweiligen Bundesland ist $r_{xy} = 0,0195$.

es gibt dort auch eine musikpädagogische Wissenschaft. Die Stellung der Musikpädagogik an Sonderschulen profitiert davon.

V. Die Schulwirklichkeit

Glücklicherweise zeigt sich die Unterrichtspraxis in Sekundarschulen ziemlich unabhängig von den Vorstellungen der Hochschullehrer. Erfahrene Musiklehrer nehmen neue Kollegen unter ihre Fittiche, der Schulleiter hat konkrete Erwartungen für Klassenmanagement und musikalische Beiträge bei Schulfesten. Außerdem lernt man an der Schule selbst schnell, was im Unterricht funktioniert. Es gibt junge Lehrer, die eher peinlich berührt unter Kollegen zugeben, dass sie überrascht sind, wie viel Stoff sie mit der Klasse durchbekommen, wenn sie lehrerzentriert arbeiten. Sie sind wohl deshalb peinlich berührt, weil sie nicht gerne die Qualität ihrer eigenen Ausbildung in Frage stellen wollen, einer Ausbildung, in der ohne wissenschaftliche Grundlage der lehrerzentrierte Unterricht für überholt erklärt wurde. Die Hochschul-Sprachregelung war einmal mehr: »In der gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskussion spielt der lehrerzentrierte Unterricht keine Rolle mehr.« Ein Student von zwanzig oder 22 Jahren kann in der Regel gar nicht erkennen oder beurteilen, wie unwissenschaftlich die Diskussion ist, auf die sich seine Professoren da berufen.

Manche Junglehrer haben das schlechte Gefühl, dass sie gegen so vieles verstoßen, was man ihnen an der Hochschule als pädagogisch richtig und erstrebenswert beigebracht hatte. Das schlechte Gefühl verlässt aber diejenigen, die sich die wissenschaftlichen Arbeiten der empirischen Unterrichtsforschung anschauen. Diese Arbeiten sind fast alle in englischer Sprache, denn in Deutschland sind sie nicht oder nur in Ausnahmefällen entstanden. Im Folgenden soll demonstriert werden, wie solche Beispiele empirischer Forschung aus der Musikpädagogik beschaffen sind.

VI. Musikpädagogik als Wissenschaft

Man hat zehn erfolgreiche Musiklehrer beobachtet. Erfolgreiche Musiklehrer waren hier solche, deren Schüler zum Jahresende auf standardisierten Leistungstests deutlich besser abschnitten als die Schüler von Kollegen. Man hat von diesen zehn erfolgreichen Musiklehrern einhundert Unterrichtsstunden auf Video aufgezeichnet und das Lehrerverhalten quantifiziert. Das macht man zum Beispiel so, dass man alle dreißig Sekunden auf einem Zettel ankreuzt, was der Lehrer gerade tut. Die zehn erfolgreichen Musiklehrer haben 89,8 Prozent der Zeit mit ihren Schülern Blickkontakt gehabt, sie haben ihre Hände viel gebraucht (35,7 %) und sind in der Stunde recht viel hin- und hergegangen (21,8 %). Die so genannte Sozialform, die diese erfolgreichen Lehrer praktiziert haben, war der Frontalunterricht beziehungsweise der Lehrervortrag. Dieses Ergebnis, die Beschreibung der zehn erfolgreichen Lehrer, nennt man einen empirischen Befund.

Es gibt viele Studien, in denen man versucht hat, Korrelationen zwischen Lehrerverhalten und dem Lernerfolg der Schüler herzustellen. Das ist nicht leicht. Manchmal findet die eine Studie dies, und die andere Studie das Gegenteil, weil man offenbar die falsche Variable untersucht hat. Eine Studie findet möglicherweise, dass wenn der Lehrer zu Beginn der Stunde einen Witz erzählt, die Schüler besser lernen. Einem anderen Lehrer helfen dieselben Witze aber nichts. Die Variable »Witz erzählen« ist darum keine wichtige Variable. Aus der Fülle von Untersuchungen hat man inzwischen die wirksamen Variablen identifiziert. Die Beschreibung eines erfolgreichen Lehrers liest sich etwa so: »Effektive Lehrer verhalten sich klar und eindeutig, sind abwechslungsreich, sorgen für hohes Arbeitstempo, setzen kleine Gruppen effektiv ein, ermutigen Schülerbeiträge, beobachten Schüler und strukturieren den Unterricht. Sie nutzen unvorhergesehene günstige Gelegenheiten, die sich im Unterricht einstellen, sie formulieren sowohl gerichtete als auch offene Fragen, setzen Schüler für Aufgaben ein, praktizieren Frontalunterricht, lassen wenig Stillarbeit ausführen und vermitteln Informationen stückweise.«

Ein anderes Beispiel: Was bringt mehr, Klavierunterricht alleine oder Klavierunterricht in einer Gruppe? Die Klavierschüler selber meinen, dass sie mehr lernen, wenn sie Einzelunterricht bekommen. Klavierschüler, die in einer Gruppe unterrichtet werden, sind mit diesem Unterricht nicht so zufrieden wie die Schüler, die Einzelunterricht bekommen. Aber das objektive Vorankommen im Klavierspielen ist in der Gruppe genauso gut wie im Einzelunterricht. Es spielt keine Rolle, ob die Gruppe aus zwei, vier, sechs oder acht Schülern besteht. Und auch das Alter spielt keine Rolle, ob fünf, zehn, 15 oder 19 Jahre, vorausgesetzt, es handelt sich um Anfänger. Es ist darum ökonomisch, Anfängern am Klavier Gruppenunterricht zu erteilen.

Ein anderer Befund: Wenn man einen neuen Musikstil in der Klasse einführt, dann lohnt es sich, ein Stück in schnellem Tempo zu wählen. Bei Kindern des fünften und sechsten Jahrganges ist gut untersucht, dass sie Stücke in schnellem Tempo bevorzugen.

Ein Beispiel aus der Grundschule: Bewegungsübungen bei Grundschulkindern führen zu höheren Werten bei Rhythmus-Begabungstests. Damit soll nicht dem *Orff-Schulwerk* oder der ›Rhythmischen Erziehung‹ nach Emile Jaques-Dalcroze das Wort geredet werden. Es geht hier nur um Bewegungen oder Bewegungen zur Musik. Es gibt keine empirische Grundlage dafür zu sagen, dass Methoden von Carl Orff oder Jaques-Dalcroze anderen namenlosen Vorgehensweisen überlegen sind. Allerdings ist es für die Lernenden immer von Vorteil, wenn der Lehrer an eine bestimmte Methode glaubt, weil dann sein Handeln engagierter und zielgerichteter wird.

Man kann Schüler in ihren Musikpräferenzen beeinflussen. Schüler beurteilen Musik umso positiver, je öfter sie diese gehört haben. Das gilt nicht für einfache Musik, sondern für Kunstmusik. Bei einfacher Musik nimmt das Gefallen der Schüler eher durch Wiederholung ab.

Chöre lernen ihre Stimmen besser, wenn ihnen bei den Proben ein Klavierspieler zur Seite steht.

Es gibt Hunderte solcher empirischer partikularer Befunde. Die obigen stammen aus dem Handbuch von Richard Colwell (1992). Man braucht sie nicht alle zu kennen, um ein guter Musiklehrer zu sein, aber das Musiklehrerdasein wird gestärkt und professionalisiert, wenn es sich

an solchen Befunden orientiert. Die Hochschule ist der Ort, an dem solche Befunde ermittelt und vermittelt werden sollten.

VII. Disziplinprobleme

Der Musikunterricht strengt mehr an als der Unterricht in anderen Fächern, weil die Disziplin der Schüler im Musikunterricht ganz besonders schlecht ist. Musikunterricht, in dem Musiklehrer keinen Fuß an den Boden bekommen, ist keine Seltenheit. Betroffene Kollegen suchen dann nach Ideen für interessante Musikstunden, um die Aufmerksamkeit der Schüler zu gewinnen. Ist das der richtige Weg zu gutem Klassenmanagement? Hochschul-Musikpädagogen in Deutschland sagen ja, die internationale empirische Forschung sagt nein.

Diejenigen Lehrer, die sich entschieden haben, den Schülern viel beizubringen, haben im Unterricht die geringsten Disziplinprobleme. Das ist der empirische Befund. Die Lehrer mit den geringsten Disziplinproblemen konzentrieren sich auf etwas, das nennt man einen ›Lernvektor‹. Ein Vektor ist ein gerichteter Pfeil. Der Vektor zeigt in die Richtung der Lernziele. Die sollten den Schülern bekannt sein. Das Lernziel reicht viel weiter als ein Stundenziel. Das heißt, der Vektor bleibt gerichtet über viele Stunden hinweg. Die Lehrer mit den geringsten Disziplinschwierigkeiten lassen die Schüler die Richtung des Lernvektors wissen und strukturieren jede Stunde, um auf dem Vektor voranzukommen.

Man kann sich Störungen von Schülern auch als einen Vektor vorstellen. Der geht in eine andere Richtung als der Lernvektor. Die erfolgreichen Lehrer versuchen, störendes Verhalten frühzeitig zu maßregeln, ohne daraus großes Aufsehen zu machen, denn sie wollen ihren Lernvektor nicht verlassen. Die besten Maßregelungen für störendes Verhalten sind die, die keine Aufforderung zur Antwort enthalten. Klassensituationen, in denen der Lehrer mehr als fünfzig Prozent seiner Äußerungen dem Klassenmanagement widmet, sind keine Seltenheit. Der Lernvektor spielt dort nur noch eine untergeordnete Rolle.

Routinen und Regularien sind der Disziplin förderlich, aber wenn der Lehrer es richtig macht, auch dem Unterrichtsvergnügen. Der er-

folgreiche Lehrer geht seinem Lernvektor nach, und setzt seine Intelligenz nicht ein, Organisationsformen, Sitzordnung und Methoden zu variieren (so wie die Hochschul-Musikpädagogik es fordert), sondern die Inhalte aufzubereiten, verständlich zu machen und in der Sache spannend zu bleiben.

VIII. Wissenschaft ist mehr als ein bisschen Empirie

Nur ein ›bisschen‹ Empirie ist nicht genug. Einzelne Feigenblattstudien lassen sich bequem in Ideologien einspannen. Man braucht hingegen viel Empirie, viel Verstand und die Bereitschaft, sich nach den Ergebnissen zu richten, wenn aus den Befunden eine Wissenschaft werden soll. Viele Jahre waren die zahlreichen partikularen Ergebnisse der Unterrichtsforschung unüberschaubar, mitunter geradezu widersprüchlich, wie oben schon angedeutet. Die eine Untersuchung fand, dass viel Lob die Schüler besser lernen lässt (wurde von manchen Ideologen gerne aufgegriffen), die andere Studie fand, dass der Effekt sich abnutzt (wurde von denselben Ideologen nicht aufgegriffen). Die eine Studie fand die offene Sitzordnung von Vorteil, die andere Studie konnte das nicht bestätigen. Und trotzdem lernten die Schüler bei manchen Lehrern deutlich mehr als bei anderen. Das wird dann wohl die Lehrerpersönlichkeit gewesen sein, könnte man denken, ist aber falsch. Der Rekurs auf die Black Box ›Lehrerpersönlichkeit‹ ist überflüssig. Effektives Unterrichten kann man lernen. Es ist nichts Geheimnisvolles daran. In der Zeit von 1972 bis 1978 wurden die entscheidenden Studien zur Unterrichtseffektivität durchgeführt (*process-product research*). Man muss halt die Forschungsergebnisse kennen⁵. Die Vorstellung, dass das effektive Unterrichten sich bei denen einstellt, die von Natur aus die richtige Persönlichkeit hätten, ist die wissenschaftliche Bankrotterklärung. Natürlich muss man die effektiven Lehrer für unnahbar talentiert halten, wenn man sich nicht die Mühe gemacht hat, zu verstehen, warum ihr Unterricht viel bewirkt. Die Sitzordnung, das Lob, die bunten Arbeitsblätter, die Sprechblasen in Schulbüchern, das ›Selber-Tun‹, all diese

⁵ Nachzulesen sind sie unter anderem bei Wittrock (1986) oder Brophy (1986).

Dinge, die in Deutschland für wichtig gehalten werden, produzieren mittelfristig nicht mehr als sehr, sehr kleine Effekte. Weiß man denn, was die großen Effekte produziert? Ja. Und darüber hinaus gibt es noch eine Variable, die immer die anderen messbaren mittel- und langfristig wirksamen Variablen begleitet. Diese besondere Variable ist der Faktor Zeit: Je mehr Zeit die Schüler für herausfordernden Kontakt mit dem Lernstoff haben, desto mehr lernen sie⁶. Dieser Befund ist ganz sicher und in unzähligen Studien in vielen Ländern der Erde bestätigt worden (z. B. Stevenson/Stigler/Lucker und andere 1987). Der Befund enthält zwei Einsichten:

- (1) Es geht im Unterricht darum, die Lernzeit zu maximieren.
- (2) Es geht im Unterricht darum, Situationen zu schaffen, die für die Schüler wenigstens moderat anstrengend und herausfordernd sind.

Nun ist klar, dass viele Hochschulvertreter protestieren wollen, es könne doch im Musikunterricht oder in der Schule nicht vorrangig um die Erreichung objektivierbarer musikalischer oder akademischer Lernziele gehen. Diese Kritik klingt ja so richtig. Sie wird seit wenigstens 35 Jahren dazu benutzt, ergebnisorientierten Unterricht an deutschen Schulen zu behindern. Und in der Tat: Das Fach Musik ist facettenreich, und gerade in Musik haben soziale und emotionale Aspekte Bedeutung. Doch auch für diese Gruppe der ewigen Protestierer gibt es empirische Befunde: Schulen, die ihren Unterrichtsbetrieb so organisieren, dass sie möglichst viele Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln, haben zugleich auch eine Schülerpopulation mit hoher sozialer und kommunikativer Kompetenz und hohem Selbstwertgefühl.

Es soll hier nicht angemahnt werden, dass in Deutschland einfach ein paar mehr empirische Studien mit pädagogischen oder musikpädagogischen Fragestellungen durchgeführt werden. Die relevanten Fragen sind

⁶ Damit ist unter keinen Umständen ein verlängerter Schultag wie im Ganztagsbetrieb gemeint. Im Halbtagsbetrieb lassen sich leicht herausfordernde Lernsituationen erzeugen. Über die Dauer eines Tages jedoch verkraften weder Schüler noch Lehrer druckvolle Lernsituationen. Im Ganztagsbetrieb hält darum notgedrungen ein der Schulleistung entgegenwirkendes Schulklima Einzug.

nämlich nicht mit ein paar Studien zu beantworten. Außerdem sind alle relevanten Fragen im Ausland schon längst beantwortet worden – nach jahrzehntelangen empirischen Mühen. Ein paar empirisch forschende Einzeltäter richten nicht genug aus, wenn die Mehrheit der Hochschulvertreter nicht den Unterschied kennt oder kennen will zwischen einer Meinung und einer Tatsache. Wissenschaft kann sich nur entwickeln, wo man die Fähigkeit zu dieser Unterscheidung schult und kultiviert. Es geht also darum, dass sich Hochschullehrer von ihren Ideologien verabschieden und bereit werden, Tatsachen anzusehen, die Wahrheit mit wissenschaftlichen Methoden suchen und sich auf diese Weise systematisch eine wissenschaftliche Grundlage schaffen. Nur: Sagen Sie einmal jemandem, der in seiner Ideologie gefangen ist: »Sei nicht gefangen.« Oder sagen Sie jemandem über sein Lebenswerk: »Das ist keine Wissenschaft, lerne neu.« Wie kann das nicht weh tun, wenn man fordern muss: »Die nächste Generation von Hochschullehrern muss unbedingt eine Wissenschaftsorientierung haben.«

IX. Quellenverzeichnis

Literatur

Brophy, Jere: *Teacher Influences On Student Achievement*. In: *American Psychologist* 41 (1986), S. 1069-1077

Brophy, Jere/Good, Thomas L.: *Teacher Behavior And Student Achievment*. In: *Handbook Of Research On Teaching*. Hg. von Merlin C. Wittrock. New York ³1986, S. 328–375

Colwell, Richard (Hg.): *Handbook Of Research On Music Teaching And Learning*. New York 1992

Kultusministerkonferenz: *Schule in Deutschland: Zahlen, Fakten, Analysen* (= Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz 161 (Juli 2002)

Kultusministerkonferenz: *Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland – Schuljahr 2002/03*. Bonn 2004

Organisation For Economic Co-Operation And Development (OECD): *Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungstudie PISA 2000*. Paris 2001

Stevenson, Harold William/Stigler, James W./Lucker, G. W./Lee, S./Hsu, C. C./Kitamura, S.: *Classroom Behavior And Achievement Of Japanese, Chinese And American Children*. In: *Advances In Instructional Psychology*. Bd. 3. Hg. von Robert Glaser. Hillsdale 1987, S. 153–204

Wittrock, Merlin C. (Hg.): *Handbook Of Research On Teaching*. New York ³1986

Karl-Jürgen Kemmelmeier

Gedanken zur vergangenen und zukünftigen Entwicklung der musikpädagogischen Forschung

I. Dank

Über viele Jahre teilten Klaus-Ernst Behne und ich uns ein gemeinsames Arbeitszimmer an der *Hochschule für Musik und Theater Hannover* – im Gebäude Emmichplatz im dritten Stock neben der Bibliothek, dann im Gebäude Uhlemeyer-Straße. Hier richtete Klaus-Ernst Behne den ›Experimentierraum für Musikpsychologie‹ ein. Räumliche Nähe, Kaffee- und Teemaschine förderten den Dialog und die Kommunikation zwischen Musikpädagogik und Musikpsychologie. In vielen Gesprächen entstanden hier nicht nur Seminare und Ansätze zur engeren Zusammenarbeit von Musikpsychologie und Musikpädagogik, sondern auch Vorstellungen zur Gründung und Konzeption des *Instituts für Musikpädagogische Forschung* an der *Hochschule für Musik und Theater Hannover*, dessen Keimzelle der Experimentierraum war und dessen Publikationsreihe *IfMpF-Forschungsberichte* mit Forschungsergebnissen von Klaus-Ernst Behne eröffnet wurde (vgl. Kemmelmeier 2003)¹. Vor allem im Bereich der Präferenzforschung sah Klaus-Ernst Behne seine Arbeiten stets als Beitrag, Verständnis für die auseinander driftenden Hörinteressen von Schülern, Lehrern und Erwachsenen zu wecken. Damit gelang es ihm, das Interesse für mehr Toleranz und den Abbau von Hörbarrieren im Musikunterricht zu wecken und nicht zuletzt auch auf die enge Partnerschaft von Musikpsychologie und Musikpädagogik hinzuweisen (Behne 2004, S. 11 f.).

¹ Gründungsprofessoren des *Instituts für Musikpädagogische Forschung* waren Franz Amrhein, Klaus-Ernst Behne und Karl-Jürgen Kemmelmeier (Leitung). Die Gründung wurde wesentlich unterstützt durch Richard Jakoby, dem damals scheidenden Präsidenten der *Hochschule für Musik und Theater Hannover*.

II. Partner

Die Fragen, die das recht junge wissenschaftliche Fach Musikpädagogik an die Musikpsychologie stellte und stellt, erfolgen einerseits vor dem Hintergrund der Suche nach einer Optimierung des Musikkernens und der Musikvermittlung, andererseits aber auch auf dem Hintergrund des Legitimationszwanges des Faches Musik in der Schule, das in der schulpolitischen Diskussion in Bezug auf die Stundentafel häufig mit dem taktischen Argument verteidigt wurde, rehabilitativ oder präventiv durch Musik generierte Transfereffekte zu leisten wie zum Beispiel Verbesserung der Konzentration und der Lernleistungen, Verbesserung des Umganges mit Zeit, Förderung der Abstraktion und anderer kognitiver Leistungen, Verbesserung des sozialen Verhaltens, Stärkung der Identität sowie Verstärkung der persönlichen Leistungsbereitschaft.

Problematisch bleibt dabei jedoch, dass die Legitimation des Faches Musik nicht primär aus der Tatsache selbst begründet wird, dass Musik in ihren vielfältigen Facetten als Begleiterin des Menschen existent ist und damit als Lerngegenstand eigentlich keiner weiteren Begründung bedarf, sondern dass als Argument Sekundäreffekte bemüht werden, deren behaupteter singulär kausaler Zusammenhang mit Musik schnell widerlegt werden kann – auch der Sport fördert Sozialverhalten, Körperbewusstsein, Identität und Konzentration!

Musikvermittlung als Aufgabe des privaten wie schulischen Musikunterrichtes und als Aufgabe künstlerischer Tätigkeit umfasst unter anderem die folgenden Lernfelder:

- *Tonvorstellung und Ausdruck*: Singen, Stimmbildung, Instrumentalspiel, Gehörbildung in Bezug auf Tonsysteme und Klangfarben
- *Musikwissen*: musiktheoretisches Wissen in Verbindung mit Gehörbildung, Tonsatz und Analyse von Musikstrukturen, musikhistorische Orientierung und Aufbau eines Werkrepertoires, musikpsychologische und musiksoziologische Kenntnisse von Wirkungen der Musik, Kenntnis der Strukturen des Musiklebens
- *Podiumspräsenz*: vertiefte Kenntnisse zur Steigerung der körperlichen Leistungsfähigkeit, Frühförderung besonders Begabter,

Kenntnisse des Musikmarktes und Erfahrungen im Selbstmanagement.

Betrachtet man diese Arbeitsfelder der Musikvermittlung unter dem Gesichtspunkt der Optimierung der Praxis, so wird deutlich, dass sich vielfältige Forschungsfragen an die Musikpsychologie stellen. Darunter sind auch Fragestellungen, welche die Musiksoziologie und Neuropsychologie berühren. Die Frage der Musikpädagogik an die Musikpsychologie lautet folglich: Gibt es gesicherte Grundlagen des Musikkernens und der Musikvermittlung, die bei musikpädagogischer Theoriebildung, bei der didaktischen wie methodischen Planung von Musikvermittlung und institutionalisiertem Musikkern zu berücksichtigen sind?

Dass Forschungsergebnisse Eingang in die Praxis des Musikunterrichtes finden müssen, ist unter dem Gesichtspunkt der Optimierung eigentlich selbstverständlich, doch gerade hier offenbart sich ein Defizit oder genauer: ein Kommunikationsproblem. Die Meister-Schüler-Lehre, ein Unterrichten aufgrund rein persönlicher Erfahrungen, Individualdidaktiken, Misstrauen gegenüber Forschungsergebnissen und eine eher sporadische Rezeption von Publikationen musikbezogener Forschung prägen die Praxis. Keineswegs ist diese Feststellung als Schelte gedacht, sondern als kritische Beobachtung zur Verbesserung der Situation. Darauf soll später noch eingegangen werden.

Die Frage nach Grundlagen und Optimierung des Musikkernens scheint in England und in den USA in stärkerem Maße die musikpädagogische Forschung geleitet zu haben als in Deutschland (vgl. Lehmann 2004, S. 76 f.). Während die Didaktik des Musikunterrichtes der USA wesentlich von Zielen der Vermittlung musiktheoretischen Wissens, der Orientierung in Musiksystemen, der Gehörbildung, des fachkundigen Singens oder des Instrumentalspiels – im Sinne der Vermittlung von fachspezifischen Fertigkeiten – bestimmt wurde, stand oder steht sogar noch heute in Deutschland im Gefolge der Kunsterziehungsbewegung Anfang des 20. Jahrhunderts eine Erziehung beziehungsweise Bildung durch Musik im Mittelpunkt der Didaktik. *Orientierung am Kunstwerk*, ein Buchuntertitel von Michael Alt (1968), dokumentiert dieses Bildungsideal, das im Sinne einer am klassischen Bildungskonzept orientierten Erziehung über die Auseinandersetzung mit Kunstwerken (»An-

näherung an Kunstwerke») Welterfahrung und Existenzfragen Heranwachsenden nahe zu bringen versuchte. Grundannahme war dabei, dass bedeutende Kunstwerke Grundfragen menschlicher Existenz und Lebensbewältigung exemplarisch fokussieren und Zeit überdauernd widerspiegeln. Der Frage einer Vermittlung nach lernpsychologischen oder musikpsychologischen Erkenntnissen stellte sich diese Didaktik weniger, da hier das didaktische beziehungsweise interpretatorische Geschick des Lehrers im Mittelpunkt stand: Man hoffte, dass unter dem Gesichtspunkt der Existenzfragen Schüler wie Lehrer im Dialog zu gleichermaßen Betroffenen wie auch Motivierten werden.

III. Frühe Einsichten

Der Ruf nach musikpädagogischer Forschung und die Suche nach Gesetzmäßigkeiten (›Natur‹) finden sich latent bereits im 19. Jahrhundert. Neben der Förderung des Gemütes wollte man Tonvorstellung und ein besseres Singen möglichst effektiv, das heißt mit der besten Methode, vermitteln. Doch auch frühe Vorstellungen von Gesetzmäßigkeiten der kindlichen Entwicklung (›Natur‹) spielen bereits bei der Konzeption von Gesangsbildungslehren eine Rolle, oftmals verbunden mit einer ästhetischen Theorie der musikalischen Erziehung, wie besonders bei Hans Georg Nägeli (1809/1986, u. a. S. 68).

Carl Gottfried Wehner aus Magdeburg fordert in der musikpädagogischen Zeitschrift *Eutonia* 1829:

»Daß also ein methodisch rationeller Unterricht, wie in anderen Bildungs- und Lehrgegenständen, überhaupt nothwendig, daß er Bedürfniß sey, das fühlt man fast allgemein; das zeigt uns der Antheil, welchen die vorzüglichsten Denker unter den Pädagogen der Sache jetzt schenken [...]. Wenden wir das [gemeint ist: Unterrichtsfach soll der Mensch werden, nicht bloßer Drill] auf die Methode der Musik an, so ergibt sich das Bedürfnis eines practisch-theoretisch und methodologisch nach der Natur geordneten Unterrichts von selbst.« (Wehner 1829/1987, S 234 u. 240)

Nach der ›Natur‹ und nach der ›Kunst‹ – dies sind Leitlinien, mit denen Michael Traugott Pfeiffer und Hans Georg Nägeli ihrer *Gesangsbildungslehre*, die eine bis ins Detail gehende methodische Anleitung vom

Elementaren bis hin zur Bewältigung komplexerer Chorkompositionen darstellt, auf eine wissenschaftliche Basis stellen wollten. Ausgesprochen modern in ihrem Erziehungsanspruch ist die Konzeption, die von der damaligen Ästhetik der Tonkunst abgeleitet wird. Der Tonkunst wird hier bereits eine erzieherische Komponente beigemessen – rund einhundert Jahre vor der Kunsterziehungsbewegung! Aus der Vorrede zur Gesangsbildungslehre:

»Er [der Musiklehrer] suche diese auf vielfältigen Studien und Erfahrungen gegründete Tonkunstlehre sich ganz zu eigen zu machen, sie in allen ihren Theilen nicht nur zu verstehen, sondern zu übersehen, zu prüfen, zu beurtheilen [...]. Er mache sich die Tonkunst in ihrem Wesen und ihren Wirkungen oft zum Gegenstand seiner Beobachtungen und seines Nachdenkens. [...] Durch kein anderes menschliches Wissen und Können wird wohl das Kind von seiner sinnlichen und seiner geistigen Seite so tief und lebhaft ergriffen und so mannigfaltig beschäftigt; sein Gemüth erhält hier eine mit dem körperlichen Wachsthum fortlaufende, immer neue Nahrung und Stärkung. Durch keine andere Kunst wird ihm sein geselliges Verhältniß zu seinen Mitschülern auf eine so wohlthätige Art zum Bewußtsein gebracht. Früh lernt es auf diesem Bildungswege als Individuum seine sinnlich-geistige Thatkraft, seine Kunstkraft, lernt durch harmonisches Zusammenkommen mit anderen Kindern seine Menschenkraft kennen, lernt frühzeitig so seine hohe Bestimmung ahnen.« (Pfeiffer/Nägeli 1810/1986, S. IX)

Mit der Entwicklung neuerer Wissenschaften wie der Systematischen Musikwissenschaft, der Psychologie und der Soziologie entstand auch ein vertieftes Bewusstsein für Forschungsnotwendigkeiten im musikpädagogischen Handlungsfeld, stieß doch die Gründung der Musikpädagogik auf rein ästhetische oder anthropologische Theoreme an ihre Grenzen. So schreibt Leo Kestenberg 1921:

»Die Probleme, die der Musikpädagogik gestellt, und die von der Psychologie erst in jüngster Zeit behandelt sind, können in einem eigenen Forschungsinstitut untersucht werden. Experimentelle Versuche und psychologische Beobachtungen bieten die Grundlage zu einer wissenschaftlich begründeten Musikpädagogik.« (Kestenberg 1921/1990, S. 85 f.)

Doch erst 72 Jahre später, 1993, gelang es an der *Hochschule für Musik und Theater Hannover* ein musikpädagogisches Forschungsinstitut zu gründen, das Kestenbergs Impuls in Realität verwandelte.

IV. Auf dem Weg zur forschungsgeleiteten Musikpädagogik

Rudimentäre Ansätze einer von psychologischen Überlegungen (Temperamentenlehre) beeinflussten Musikpädagogik finden sich in Edmund Joseph Müllers posthum veröffentlichtem Manuskriptfragment *Lehrbuch der Musikpädagogik & Methodik des Musikunterrichts* (1989). Müller war in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts Mitgründer der *Hochschule für Musik Köln* und dort erster Leiter der Schulmusikabteilung. Michael Alt wurde sein Schwiegersohn. Auffallend ist hier die Nähe zu Alts Kapitel ›Psychologische Methoden‹ in seiner *Didaktik der Musik* von 1968. Alts Dissertation von 1935 *Die Erziehung zum Musikhören*, eine Untersuchung an 434 Jugendlichen, ist als früher Versuch einer Hörertypologie bei Jugendlichen zu werten – auch hier ergibt sich eine Brücke zu Theodor W. Adornos Hörertypologie-Studie, waren beide doch schon in den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts im Gedankenaustausch. Alt folgte einer Aufforderung Georg Schünemanns, dessen umfangreiche Geschichte der Schulmusik als Grundstein der Historiographie der Musikpädagogik angesehen werden kann. Schünemann riet, auf experimentellem und erkenntnistheoretischem Gebiet zu arbeiten, um damit der praktischen Arbeit des Schulmusikers die sichere wissenschaftliche Grundlage zu geben (vgl. Distler-Brendel 1986, S. III). Offensichtlich haben auch Gedanken Eduard Sprangers im Zusammenhang mit dem Verständnis des Wechselbezuges ›Erleben und Verstehen‹ in pädagogisch-psychologischer Sicht die Diskussion in der Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg beeinflusst, wie es ein erst kürzlich veröffentlichtes Manuskript des Zeitzeugen Karl Rehberg nachweist (ca. 1990).

Das Auseinanderdriften der Teilkulturen, der schleichende Verlust der gesellschaftlichen Akzeptanz bürgerlicher Bildung einschließlich klassischer Musik sowie die zunehmende Kluft zwischen den Musikinteressen von Schülern und Erwachsenen ab den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts bewirkten in der musikpädagogischen Praxis der Bun-

desrepublik Deutschland einen Theorie-Notstand. So wird verständlich, dass in der die Musikpädagogik begleitenden Forschung zunächst musiksoziologische Fragestellungen im Vordergrund standen, während in den USA – auch im Gefolge des Sputnik-Schockes – schon lange Grundlagen und Effektivität von (Musik-)Lernen, die klare Bestimmung von operationalisierten Lernzielen und die permanente Evaluation des Curriculums zu Gegenständen der Forschung wurden. Ende der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts erfolgte in der Bundesrepublik Deutschland eine radikale Reform in der Bildungspolitik wie auch in der Erziehungswissenschaft, in der nun mit rund 15 Jahren Verspätung Curriculum-Theorien Einzug hielten und reflektiert wurden².

Sah man zunächst Musikpädagogik als reines Handlungsfeld, das sich bei Bedarf für didaktische Konzeptionsbildungen bestimmter Bezugswissenschaften bediente – hier vor allem historische Musikwissenschaft, Musikästhetik und Philosophie, später auch Psychologie und Soziologie –, so entstand seit 1965 durch Michael Alts Engagement für die Gründung des *Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF)*³, aber besonders auch durch Sigrid Abel-Struths Publikationen die Forderung nach dem Aufbau einer Musikpädagogik als Wissenschaft.

»Gegenwärtig vollziehen sich im Umkreis von Musikunterricht in seinem weitesten Sinne das zunehmende Bewußtsein eines Mangels an Theorie, die immer nachdrücklicher werdende Forderung nach Forschung und engagiertes wissenschaftliches Bemühen im einzelnen. [...] Der wissenschaftliche Rückstand wird zu einem Zeitpunkt bewußt, als die Gesellschaft, ihre Musik und ihre musikalischen Gewohnheiten sich wesentlich verändert haben und deshalb eine neue ›musikpädagogische Konzeption‹ erwartet wird, die dem Zuge der Zeit gemäß ›auf wissenschaftlichen Grundlagen‹ beruhen soll. [...] Insbesondere jedoch haben die aktuellen konzeptionellen Anforderungen zu einer Emanzipation der Musik-Didaktik geführt, der die theoretische Sicherung in der systematischen Einheit einer Musikpädagogik fehlt.« (Abel-Struth 1970, S. 7 f.)

² vgl. Weber (2005), besonders Kapitel 3.3.2 *Wissenschaftsorientierung*

³ Alt (1970) schreibt im Vorwort des Bandes *Empirische Forschung in der Musikpädagogik*, dass die Musikpädagogik im Bereich der Theoriebildung einen großen Nachholbedarf hat.

Ihre *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte* von 1970, Eröffnungsband der Reihe *Musikpädagogik in Forschung und Lehre (MFL)*, dem das obige Zitat entstammt, geben nicht nur historiographisch einen detaillierten Überblick über die fast 150 Jahre alten Bemühungen, musikpädagogisches Handeln wissenschaftlich zu fundieren, sondern versuchen auch in Form einer strukturellen Darstellung der Denkfiguren den Weg zu skizzieren, der vom puren Pragmatismus zur Musikpädagogik als Wissenschaft führen sollte. Leider heute weniger beachtet ist ihr *Grundriß der Musikpädagogik*, ein bewunderungswürdiges Werk aus dem Jahr 1985, das auf 702 Seiten den höchst interessanten Versuch unternimmt, eine Systematisierung und Theorie der Musikpädagogik anzubieten.

Nach wie vor ungeklärt trotz ihres geradezu riesigen Praxisfeldes bleibt die Frage nach einer Autonomie der Musikpädagogik als Wissenschaft sowie ihrer Forschungsmethoden. Es scheint eine Frage der Pragmatik beziehungsweise der Perspektive zu sein, ob Musikpädagogik als autonome Wissenschaft, als autonome Fragestellerin zu verstehen ist, die auf bestimmte Bezugswissenschaften gegebenenfalls zurückgreift, oder ob sie aus der Perspektive der Musikwissenschaft als eigener Teilbereich verstanden wird. Auf diese Problematik hatte Abel-Struth bereits 1970 hingewiesen:

»Als besondere methodologische Problematik zeichnet sich für die Musikpädagogik zudem ab, dass ihr (noch nicht dargelegter) Gegenstandsbereich mehr Phänomene aus naturwissenschaftlichen Disziplinen betrifft als etwa der Erziehungswissenschaft, die Anwendung der Verfahren der Naturwissenschaften daher um so näher liegen könnte und der Blick auf Phänomene etwa der Anthropologie oder Ästhetik, die wahrscheinlich zentral sind und auf die ebenfalls Verfahren aus den Naturwissenschaften angewendet werden können, leicht verstellt würde. Die Musikpädagogik ist methodologisch offen, sie wird theoretische Ansätze durch experimentierende und beobachtende Verfahrensweisen aus den Naturwissenschaften absichern und modifizieren und sie erfahrungswissenschaftlich ergänzen können, doch wird sie zugleich Tatsachen-Ermittlung und Sinnvergewisserung aufeinander zu beziehen, und Art und Grad der Reflektiertheit der Anlage von Untersuchungen sowie den Umfang des Problembewußtseins besonders zu beachten haben.« (ebd., S. 143 f.)

Im in seiner Geschichte sehr alten, in der Anwendung wissenschaftlicher Methodologie jedoch noch sehr jungen Universitätsfach Musikpädagogik lebte in jüngster Zeit die Methodendiskussion wieder auf, die Forschungsverfahren der Bezugswissenschaften auf ihre Anwendung bei wissenschaftlichen Fragestellungen der Musikpädagogik reflektierte. Der jüngst entstandene Disput um Wissenschaftlichkeit in der Musikpädagogik wird sich auflösen, wenn es gelingt, bei Forschungsprojekten historiographisch, empirisch und lerntheoretisch den Anschluss an die Standards der jeweiligen Bezugswissenschaften zu gewinnen und dem Gegenstand angemessene Methoden anzuwenden⁴.

V. Neuere kulturpolitische Impulse

Werfen wir noch einen Blick in die USA. Die *Music Educators National Conference (MENC)* unterhält in ihrem Verband eine seit 1963 in *Music Education Research Council* umbenannte Forschungssektion, deren Kontinuität bis 1918 zurückverfolgt werden kann. Seit 1960 bestehen dort die *Society Of Research In Music Education* und seit 1978 die *Special Research Interest Groups* unter der Schirmherrschaft des Councils. Die Zeitschrift *Journal Of Research In Music Education* sowie das Handbuch von Richard Colwell und Carol Richardson (2002) bieten Forschungsergebnisse für Musikpädagogen in schnell zugänglicher Form an. Andreas C. Lehmanns Charakterisierung der US-amerikanischen musikpädagogischen Forschung erwähnt neben dem Hinweis auf die Vielzahl der dort arbeitenden Forscherinnen und Forscher sowie die starke Prägung durch zum Beispiel Edward L. Thorndike, Burrhus F. Skinner, Sidney Leavitt Pressey und Jean Piaget besonders, dass hier industrietypische Kriterien wie der Anspruch von koordinierender Planung, Effektivität und Leistung das pädagogische Denken und Forschen beeinflusst haben (vgl. Lehmann 2004, S. 76).

Demgegenüber besteht in Deutschland seit vielen Jahren zwar ebenfalls eine vielfältige musikpädagogische Forschung, sie verläuft jedoch individuell und unkoordiniert. Ihr fehlt einerseits die logistische wie fi-

⁴ Vgl. dazu die Beiträge Kaiser (2004).

nanzielle Absicherung und die Vernetzung mit existierenden wissenschaftlichen Einrichtungen, andererseits noch die breite Akzeptanz in der öffentlichen Wahrnehmung und in der Rezeption durch die Praktiker, wie Reinhard Kopiez anmerkt⁵. Obwohl Deutschland mit seinem Musikangebot und seinem strukturierten Musikverbandsleben als Musikland Nr. 1 in der Welt gilt, ist es immer noch nicht gelungen, diese seit Jahren bekannte defizitäre Situation in der musikpädagogischen Forschung zu ändern. Offenbar können in Deutschland musikpädagogische Forschungsgesellschaften und Musiklehrerverbände wegen geringer Geld- und Personalkapazität nicht die nötige Kraft für eine Öffentlichkeitskampagne aufbringen, um in Hochschulen, forschungsfördernden Institutionen und Wissenschaftsministerien Verbündete zu finden.

Der *Deutsche Muskrat e. V. (DMR)*, Nationalkomitee und Dachverband der gesamten Musikkultur in Deutschland, versuchte bereits 1990 mit seiner Fachkommission *Musikpädagogische Forschung* Anregungen zu einer Bestandsaufnahme zu geben und daraus kulturpolitische Maßnahmen abzuleiten. Ein erstes wichtiges Ergebnis war die 436 Seiten umfassende Dokumentation und Analyse *Musikpädagogische Forschung in Deutschland* (Bastian/Kraemer 1992). Dabei blieb es zunächst, denn die Initiative des *Deutschen Muskrates* kam bereits 1992 wieder zum Erliegen, weil der Bund die Mittel für Tagungen und Publikationen der Fachkommission einstellte. Dennoch war vieles in Bewegung geraten: Seit Gründung der *Föderation musikpädagogischer Verbände*, deren Verbandsvertreter seit 2002 identisch sind mit der Besetzung des *Bundesfachausschusses Musikpädagogik* des *Deutschen Muskrates e. V.*, haben wir in Deutschland eine den USA vergleichbare vernetzte Struktur, um Kooperationen und Zielvorstellungen von musikpädagogischer Forschung Realität werden zu lassen. Diese Chance gilt es jetzt zu nutzen.

Daher ergriff das *Institut für Musikpädagogische Forschung (IfMpF)* die Initiative, um den Impuls der DMR-Fachkommission *Musikpädagogische Forschung* nach über zehn Jahren wieder aufzugreifen. 2003 veranstaltete es in Wolfenbüttel ein von der *Deutschen Forschungsgemeinschaft*

⁵ Vgl. dazu die Beiträge von Kopiez (2004), Lehmann (2004) und Kraemer (2004) in Kemmelmeier/Martin (2004).

(DFG) gefördertes Expertenrundgespräch, dessen Teilnehmer auch Vorsitzende der Verbände der Föderation und Mitglieder des *Bundesausschusses Musikpädagogik* waren. Der Abschlussbericht mit den Ergebnissen liegt nun vor (Kemmelmeyer/Martin 2004). Bei dieser Tagung stand auf der Tagesordnung einerseits als Arbeitsaufgabe an die Teilnehmer eine Bestandsaufnahme zur Situation musikpädagogischer Forschung, andererseits versuchte der Expertenkreis eine Defizitliste musikpädagogischer Forschung zu erstellen. In Gesprächen mit der *Deutschen Forschungsgemeinschaft* wurde ebenfalls deutlich, dass auch für musikpädagogische Forschung von der DFG Fördermittel zur Verfügung gestellt werden, wenn Forschungsdesign und Thematik den heutigen Standards entsprechen.

VI. Aufgaben und Maßnahmen

Kulturpolitische Klugheit, Augenmaß, Gemeinsamkeit in der öffentlichen Präsentation und Teambildung ohne Egoismen werden gefordert sein, um eine Kooperation oder sogar Koordination musikpädagogischer Forschung zwischen deutschen Hochschulen und darüber hinaus zu verwirklichen. Die Ergebnisse des Expertenrundgespräches 2003 in Wolfenbüttel bieten eine gute Basis zur Einleitung weiterer kulturpolitischer Maßnahmen, deren Bündelung und politische Durchsetzung nun Aufgabe des *Deutschen Musikrates* gemeinsam mit seinen Fachverbänden sein wird.

Auf die im Abschlussbericht des Expertenrundgespräches enthaltenen, facettenreichen und situationskritischen Experten-Stellungnahmen kann an dieser Stelle nur empfehlend hingewiesen werden. Besonders hilfreich für eine Koordination wie auch für die musikpädagogische Praxis wird der dort enthaltene Katalog von Forschungsdesiderata sein, eine Liste denkmöglicher Themen, bei der Forschungsk Kooperationen sich bereits abzeichnen (Kemmelmeyer/Martin 2004, S. 106-112). Die Ergebnisse aus den Arbeitsgruppen dieser Tagung legen folgende systematisierte Empfehlungen für kulturpolitisches Handeln und für die Forschung vor:

- Themenfelder potenzieller Forschungsvorhaben

- Themen und Kooperationsmöglichkeiten im Forschungsfeld *Musikkulturelle Rahmenbedingungen*
- Aspekte zur Forschungskommunikation und Kooperation.

Als besondere Desiderata wurden die zu geringe Kommunikation von musikpädagogischen Forschungsergebnissen in die musikpädagogische Praxis sowie die nur wenig in der Musikpädagogik entwickelte und vorhandene Unterrichtsforschung genannt. Abel-Struth hatte auch hier bereits das Problem erkannt:

»Ein besonderes Problem musikpädagogischer Unterrichtsforschung ist das Verhältnis zu musikpädagogischer Theorie. Deren indifferente Situation führt einerseits dazu, dass unterrichtsbezogene Forschung auf Verweise hinsichtlich der theoretischen Ausgangsposition verzichtet, oder dass andererseits fachferne theoretische Positionen zur Entwicklung der Untersuchung herangezogen werden. [...] Doch musikpädagogische Unterrichtsforschung kann nicht theorieelos ansetzen; sie muß sich der theoretischen Zugehörigkeit der eingesetzten Merkmale und Kategorien wie ihrer Hypothesen bewusst sein.« (Abel-Struth 1985, S. 565)

Offenbar ist für das Defizit in der Unterrichtsforschung nicht allein der große Finanz-, Personal- und Zeitaufwand Ursache, sondern auch der in Deutschland noch immer ausstehende Konsens über eine Theorie des Musikunterrichtes, die Standards und Ziele formuliert, verbunden mit dem Mut zur Evaluation und nachfolgender Theorie- wie Curriculum-Revision. Interferiert hier das föderale System der Bundesrepublik mit der Kulturhoheit der Länder? Lässt sich die Vision von praxisgeleiteter Theorie und theoriegeleiteter Praxis einschließlich Forschungsbegleitung verwirklichen? Und außerdem: Wäre es nicht an der Zeit, einen ›deutschen Colwell‹ zu schreiben – ein Handbuch für Musiklehrer, das ihnen gesicherte Ergebnisse musikpädagogischer Forschung zur Verbesserung ihres Musikunterrichtes an die Hand gibt?

VII. Quellenverzeichnis

Literatur

- Abel-Struth, Sigrid: *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte*. Mainz 1970 (= *Musikpädagogik in Forschung und Lehre* Bd. 1)
- Abel-Struth, Sigrid: *Grundriß der Musikpädagogik*. Mainz 1985
- Alt, Michael: *Die Erziehung zum Musikhören. Eine Darstellung der Typen des musikalischen Genießens und Wertens beim Jugendlichen und ihrer pädagogischen Bedeutung*. Leipzig 1935. Reprint MPZ-Quellen-Schriften 11. Frankfurt am Main 1986
- Alt, Michael: *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf 1968
- Alt, Michael/AMPF (Hg.): *Empirische Forschung in der Musikpädagogik*. Mainz 1970
- Bastian, Hans Günther/Kraemer, Rudolf-Dieter (Hg.): *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dokumentation und Analyse*. Mainz 1992
- Behne, Klaus-Ernst: *Statement für das Expertengespräch am 15.–17. Dezember in Wolfenbüttel*. In: *Expertengespräch zur Kooperation musikpädagogischer Forschung in Deutschland – Abschlussbericht*. Hg. von Karl-Jürgen Kemmelmeyer und Kai Martin. Hannover 2004 (= *IfMpF-Forschungsbericht* Bd. 16), S. 11 f.
- Colwell, Richard/Richardson, Carol (Hg.): *The New Handbook Of Research On Music Teaching And Learning. A Project Of The Music Educators National Conference*. New York 2002
- Distler-Brendel, Gisela: *Einleitung zu MPZ-Quellen-Schriften 11*. Frankfurt am Main 1986, S. III-XXI
- Kaiser, Hermann J. (Hg.): *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien*. Essen 2004
- Kemmelmeyer, Karl-Jürgen: *2003 – Zehn Jahre Institut für Musikpädagogische Forschung (IfMpF)*. Hannover 2003
- Kemmelmeyer, Karl-Jürgen/Martin, Kai (Hg.): *Expertengespräch zur Kooperation musikpädagogischer Forschung in Deutschland – Abschlussbericht*. Hannover 2004 (= *IfMpF-Forschungsbericht* Bd. 16)

- Kestenberg, Leo: *Musikerziehung und Musikpflege*. Leipzig 1921 (Musikpädagogisches Forschungsinstitut). Reprint MPZ-Quellen-Schriften 14. Frankfurt am Main 1990
- Kopiez, Reinhard: *Musikwahrnehmen und Musikerleben als Gegenstand musikpädagogischer Forschung*. In: *Expertengespräch zur Kooperation musikpädagogischer Forschung in Deutschland – Abschlussbericht*. Hg. von Karl-Jürgen Kimmelmeyer und Kai Martin. Hannover 2004 (= IfMpF-Forschungsbericht Bd. 16), S. 67 f.
- Kraemer, Rudolf-Dieter: *Die Lage ist gut – die Lage ist schlecht: Anmerkungen zur Situation musikpädagogischer Forschung in Deutschland*. In: *Expertengespräch zur Kooperation musikpädagogischer Forschung in Deutschland – Abschlussbericht*. Hg. von Karl-Jürgen Kimmelmeyer und Kai Martin. Hannover 2004 (= IfMpF-Forschungsbericht Bd. 16), S. 69–75
- Lehmann, Andreas C.: *Musikpädagogische Forschung in England und den USA und daraus erwachsende Konsequenzen für die Situation in Deutschland*. In: *Expertengespräch zur Kooperation musikpädagogischer Forschung in Deutschland – Abschlussbericht*. Hg. von Karl-Jürgen Kimmelmeyer und Kai Martin. Hannover 2004 (= IfMpF-Forschungsbericht Bd. 16), S. 76–80
- Müller, Edmund Joseph: *Lehrbuch der Musikpädagogik & Methodik des Musikunterrichts*. Nach dem Manuskript hg. von Siegmund Helms. MPZ-Quellen-Schriften 10. Frankfurt am Main 1989
- Nägeli, Hans Georg: *Die Pestalozzische Gesangsbildungslehre nach Pfeiffers Erfindung kunstwissenschaftlich dargestellt im Namen Pestalozzis, Pfeiffers und ihrer Freunde*. Zürich 1809. Reprint MPZ-Quellen-Schriften 5 Teilband 1. Frankfurt am Main 1986
- Pfeiffer, Michael Traugott/Nägeli, Hans Georg: *Gesangsbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen*. Zürich 1810. Reprint MPZ-Quellen-Schriften 5 Teilband 1 und 2. Frankfurt am Main 1986
- Rehberg, Karl: *Erleben und Verstehen – Der pädagogisch-psychologische Gedankenkreis Eduard Sprangers und das Problem der musikalischen Werkbetrachtung. Eine Untersuchung zur Musikpädagogik in der Zeit der Weimarer Republik*. MPZ-Quellen-Schriften 21. Hg. von Ursula Eckart-Bäcker. Köln o. J. [ca. 1990]
- Weber, Martin: *Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965–1973. Eine Diskursbeschreibung als Beitrag zu einer*

Methodologie in der Historischen Musikpädagogik. Hannover 2005 (= IfMpF-Forschungsbericht i. Vorb.)

Wehner, Carl Gottfried: *Ein didactisch-methodisch streng geordneter und gemeinschaftlicher Unterricht in der Musik ist Bedürfniß unserer Zeit.* In: Johann Gottfried Hientsch (Hg.): *Eutonia* 1 (1829). Reprint MPZ-Quellen-Schriften 6 Teilband 2. Frankfurt am Main 1987

Günter Adler

Strukturparallelen und Materialverwandtschaft in den Klarinettenquintetten op. 115 von Johannes Brahms und KV 581 von Wolfgang Amadeus Mozart

Die beiden Klarinettenquintette von Johannes Brahms und Wolfgang Amadeus Mozart gehören zu den bedeutendsten Werken im Bereich der Kammermusik. Sie bilden ein Gegengewicht zu der großen Zahl der Kammermusikwerke, die ausschließlich für Streichinstrumente geschrieben worden sind, denn die Kombination der in sich geschlossenen und durch lange Gattungstradition gefestigten Besetzung des Streichquartetts mit einem zusätzlichen Melodieinstrument aus der Gruppe der Holzblasinstrumente ist per se ungewöhnlich und vermutlich allein schon deshalb ein nur selten zu beobachtendes Faktum in der Musikgeschichte geblieben. Zudem verlangt eine derartige Besetzung mit zwei herausragenden Melodieinstrumenten (Klarinette und 1. Violine) vom Komponisten ein besonderes Maß an Gestaltungskraft und Phantasie, da eine Ausgewogenheit zwischen zwei führenden Stimmen hergestellt werden muss.

Von daher gesehen ist es gar nicht so überraschend, dass immer nur ganz besondere und ähnlich gelagerte Umstände im Verlauf der Musikgeschichte zur Entstehung dieser Art von Quintetten geführt haben. Bei allen drei Werken, die bis zum op. 115 von Brahms entstanden sind, war es die persönliche Bekanntschaft der Komponisten mit herausragenden Klarinettenisten (Anton Stadler für Mozart, Heinrich Joseph Baermann für Carl Maria von Weber sowie Richard Mühlfeld für Brahms), die jeweils aufgrund ihrer besonderen Spielfähigkeiten eine inspirierende und innovationsanregende Wirkung ausgeübt haben. Bei Brahms hat die Begegnung mit Mühlfeld im März 1891 jedenfalls dazu geführt, dass er seinen zuvor gefassten Entschluss, mit dem Komponieren ganz aufzuhören, noch einmal revidiert hat, denn bereits ein paar

Monate später hat er mit op. 114 und op. 115 zwei Werke vorgelegt, in denen er erstmalig in seinem gesamten Kammermusikwerk die Klarinette mit einbezogen hat.

Das Klarinettenquintett von Brahms wurde am 12. Dezember 1891 in Berlin und am 16. Dezember 1891 in Wien uraufgeführt. Diese Termine liegen in unmittelbarer zeitlicher Nähe zum 100. Todestag von Mozart. Damit drängt sich die Frage auf, ob sich Brahms nach seiner Begegnung mit Mühlfeld im März 1891, bei der er unter anderem eine Aufführung des Klarinettenquintettes von Mozart miterlebt hat, mit seinem Spätwerk op. 115 im 100. Todesjahr Mozarts ganz bewusst auf dessen Spätwerk KV 581 beziehen und in Verneigung vor der Einzigartigkeit des Mozartschen Werkes gar einen kompositorischen Zusammenhang zwischen beiden Werken herstellen wollte?

Eine derartige Frage drängt sich nicht nur wegen der Ähnlichkeit der schon geschilderten biographischen Begleitumstände sowie aufgrund der Tatsache auf, dass es für Brahms nur dieses eine Vorgängerwerk mit einer bedeutsamen Rezeptionsgeschichte gegeben hat, was infolgedessen eine Vorbildfunktion für ihn gehabt haben muss, sondern auch deshalb, weil Brahms schon bei anderen eigenen Werken innermusikalische Zusammenhänge zu Vorgängerwerken hergestellt hat. Ein Beispiel dafür ist das gesanglich-hymnische Thema im vierten Satz seiner *Symphonie Nr. 1 c-Moll*, das von der kompositorischen Anlage an die berühmte Beethoven-Melodie *Freude, schöner Götterfunken* erinnert.

Die nachfolgenden Ausführungen haben zum Ziel, der in der oben formulierten Frage immanent enthaltenen Hypothese nachzugehen. Dabei werden, ausgehend von den im Zusammenhang mit dem Entstehungsprozess von op. 115 stehenden Äußerungen des Komponisten, die Erkenntnisse der bislang vorliegenden analytischen Veröffentlichungen zu op. 115 mit den Ergebnissen einer durch die beiden Partituren angeregten vergleichenden Spurensuche konfrontiert.

I. Äußerungen von Brahms im Zusammenhang mit der kompositorischen Arbeit an op. 115

Im Zusammenhang mit der Entstehung von op. 115 gibt es nur sehr wenige Äußerungen von Brahms: Die erste findet sich in einem Brief aus seinem Sommerdomizil Ischl an Clara Schumann vom Juni 1891. Er schreibt dort:

»Nach dem Essen bei Voss werde ich Dir nicht mehr zu sagen brauchen – daß ich noch einige Sommerfrüchte [gemeint sind die Opera 113, 114, 115] am Leben lasse [...] Freifrau von Heldburg wird Dir erzählt haben von einem Trio für Pianoforte, Violine und Klarinette und einem Quintett für Streichquartett und Klarinette. Diese beiden Stücke zu hören, freue ich mich einzig auf Meiningen. Du hast keine Idee von einem Klarinettenisten wie dem dortigen Mühlfeld. Er ist der beste Bläser überhaupt, den ich kenne.« (zit. nach Häfner 1978, S. 3)

Eine weitere Äußerung findet sich in einem Brief vom 21. Juli 1891 an seinen Freund Eusebius Mandyczewski. Er spricht in diesem Brief unter anderem davon, dass das Klarinettentrio (op. 114) »der Zwilling einer viel größeren Dummheit« sei, die er jetzt »herauszupäppeln« versuche, »dazu benötige er sechs Bogen Querformat mit zwölf Systemen« (zit. nach Kalbeck 1976, S. 237). Dieser Brief war für den Brahms Biografen Max Kalbeck ein Indiz dafür, dass das Quintett ihn wohl kaum länger beschäftigt hat, als er Zeit brauchte, um es hinzuschreiben, da er schon vier Tage später den folgenden humorvollen Brief an die Freifrau Helene von Heldburg richtete:

»Nun verzeihen Sie, wenn ich ein wenig von mir plaudere. Ich möchte mich nämlich auf das Zudringlichste nach Meiningen einladen! [...] Ganz vertraulich erlaube ich mir zu erzählen, wie sehr ich für Sie gedacht und gar gearbeitet habe. Es ist mir (immer unter uns) nicht entgangen, wie sehr Sie dem herzoglichen Kammermusikern und Musikdirektor Mühlfeld geneigt sind [...]. Im letzten Winter konnte ich ihn wenigstens einmal vorne hinstellen – aber jetzt – ich bringe ihn in ihre Kemenate, er soll auf ihrem Stuhl sitzen, Sie können ihm die Noten umwenden und die Pausen, die ich ihm gönne, zu traulichstem Gespräch benützen! Das Weitere wird Ihnen gleichgültig sein, nur der Vollständigkeit halber sage ich noch, daß ich für diesen Zweck ein Trio und ein Quintett geschrieben habe, in denen er mitzublasen hat, und die ich Ihnen zur Verfügung stelle – zur Benutzung anbiete. Nebenbei ist nun Ihr Mühlfeld der beste Meister

seines Instruments, und mag ich für diese Stücke an gar keinen anderen Ort denken als an Meiningen. [...] Nun aber empfehle ich mich endlich Seiner Hoheit [...] und bitte das Geschwätz zu verzeihen Ihrem allerergebensten J. Brahms.« (zit. nach ebd., S. 238)

Der Kalbeckschen Vermutung, Brahms hätte das Klarinettenquintett in wenigen Tagen niedergeschrieben, widerspricht das Zeugnis des Zeitgenossen Guido Adler, der in Erinnerung an die persönliche Bekanntschaft mit Brahms die Schaffensweise des Komponisten wie folgt charakterisiert:

»Er arbeitet mit Gewissenhaftigkeit und einer mustergültigen Gründlichkeit. Er bedient sich der Skizzen oder arbeitet (besonders bei seinen Morgenspaziergängen) ohne diese. Von ersteren ist uns wenig erhalten – sie sind zum Teil von ihm selbst vernichtet. Die erste Niederschrift erfährt manche Verbesserungen oder Ergänzungen. Die Hauptarbeit vollzieht er vor der Niederschrift, Fantasie und Verstand ergänzen einander.« (zit. nach Häfner 1978, S. 40)

Von daher gesehen ist wohl eher anzunehmen, dass zum Zeitpunkt des Briefes an Mandyczewski (also vor der Niederschrift) die Hauptarbeit an dem Quintett bereits geleistet war. Auch Roland Häfner (1978, S. 4) nimmt an, dass der von Kalbeck erwähnte kurze Zeitraum lediglich der Niederschrift gedient hat. Und es kommt noch hinzu, dass es mehr als unwahrscheinlich ist, dass ein Werk mit einem derartig weit gespannten motivisch-thematischen Beziehungsnetz in nur vier Tagen entstehen kann.

Weitere Hintergrundinformationen zum Entstehungsprozess von op. 115 gibt es nicht. Die Hypothese einer von Brahms beabsichtigten strukturellen Verwandtschaft mit dem Klarinettenquintett von Mozart kann demzufolge auf der Basis der Quellenlage nicht bestätigt werden.

II. Zusammenfassung der Erkenntnisse aus den bisher vorliegenden Analysen zu op. 115: Variationstechnik als Konstruktionsprinzip bei Brahms

Gegenüber Freunden hat sich Brahms nur selten über den Kompositionsprozess an sich geäußert. Diese allgemeine Zurückhaltung und Un-

lust wird von Häfner¹ mehrmals hervorgehoben (vgl. Häfner 1978, S. 37 u. S. 40). Lediglich seine Gedanken und Überlegungen zum Problem Variation hat Brahms im Laufe seines Lebens in verschiedenen Briefen genauer formuliert. In einem Brief an seinen Freund Joseph Joachim im Juni 1856 schreibt er beispielsweise:

»Ich mache manchmal Betrachtungen über die Variationenform und finde, sie müßte strenger, reiner gehalten werden. Die Alten behielten durchweg den Baß des Themas, ihr eigentliches Thema, streng bei. Bei Beethoven ist die Melodie, Harmonie und der Rhythmus so schön variiert. Ich muß aber manchmal finden, daß Neuere (wir beide) mehr (ich weiß nicht rechte Ausdrücke) über das Thema wühlen. Wir behalten alle die Melodie ängstlich bei, aber behandeln sie nicht frei, schaffen eigentlich nichts Neues daraus, sondern beladen sie nur. Aber die Melodie ist deshalb gar nicht zu erkennen.« (zit. nach ebd., S. 38)

13 Jahre später äußert er sich in einem Brief an Adolf Schubring zu dem Problem der Variation in folgender Weise:

»Will ich jedoch dieselbe Idee beibehalten, so soll man sie schon in jeder Verwandlung, Vergrößerung, Umkehrung deutlich erkennen. Das andere wäre schlimme Spielerei und immer ein Zeichen armseligster Erfindung. [...] Bei einem Thema zu Variationen bedeutet mir eigentlich, fast, beinahe nur der Baß etwas, aber dieser ist mir heilig, er ist der feste Grund, auf dem ich dann meine Geschichten baue. Was ich mit der Melodie mache, ist nur Spielerei oder geistreiche – Spielerei [...] Variiere ich die Melodie, so kann ich nicht leicht mehr als geistreich oder anmutig sein oder, zwar stimmungsvoll, einen schönen Gedanken vertiefen. Über den gegebenen Bass erfinde ich wirklich neu, ich erfinde ihm neue Melodien, ich schaffe.« (zit. nach ebd., S. 38 f.)

Nach den siebziger Jahren gibt es von Brahms keine Zeugnisse mehr, die sich auf die weitere Entwicklung seiner eigenen Variationstechnik beziehen (vgl. ebd., S. 39). In seine Zitatensammlung hat er allerdings zwei beachtenswerte Sätze aus Gotthold Ephraim Lessings Dramaturgie mit aufgenommen, die als Leitsätze bei der Analyse seiner Werke zu Grunde gelegt werden können:

¹ Häfner hat die erste umfassende Analyse über das Klarinettenquintett von Brahms in ihren Grundzügen im Winter 1941/1942 in Russland verfasst. Seine Arbeit wurde erst im Jahr 1978 veröffentlicht.

»Ohne Zusammenhang, ohne die innigste Verbindung aller und jeder Teile, ist die Musik ein eitler Sandhaufen, der keines dauernden Eindrucks fähig ist; nur der Zusammenhang macht sie zu einem Marmor, an dem sich die Hand des Künstlers verewigen kann.« (zit. nach ebd., S. 42 f.)

In seiner gründlichen Analyse der einzelnen Sätze werden von Häfner immer wieder solche Zusammenhang stiftenden Elemente herausgestellt. So sind für ihn die ersten vier Takte des ersten Satzes einerseits ein ›Vorhang‹, dem der eigentliche Beginn erst folgt, andererseits sieht er deren spezifisch musikalische Aufgabe darin, dass sie die motivische Substanz der beiden Hauptthemen enthalten, die nicht nur im ersten Satz, sondern im Verlauf des ganzen Werkes auftauchen und dabei ständig einem Prozess des Variierens unterzogen werden (vgl. ebd., S. 7). Im weiteren Verlauf seiner analytischen Betrachtungen wird dieser Prozess bis ins kleinste Detail hinein beschrieben. Das Ergebnis seiner Analyse fasst Häfner (1978, S. 42) am Schluss in den beiden folgenden Sätzen zusammen:

»Um was es Brahms letztlich ging, war die variative Veränderung der Substanz des thematischen Materials, um auf solche Weise sowohl innerhalb einzelner Sätze im Zyklus als auch in diesem selbst neue, anders gerichtete Ausdrucksgelände zu gewinnen, die sowohl die notwendigen Gegensätze ermöglichen, als auch die konstruktiv-strukturelle Einsicht sichern konnten. [...] Das durch die Analyse klargelegte Bild zeigt, daß Brahms mit seinem Klarinettenquintett durch seine von ihm [...] auf ganz besondere Weise entwickelte Variationstechnik einen einzigartigen Höhepunkt erreicht hat, eine Einheit in der Vielfalt, Ökonomie und Reichtum, so wie dies Schönberg später formulierte.«

Christian Martin Schmidt hat in seiner Analyse des Klarinettenquintettes ebenfalls den Aspekt der motivischen Variation herausgestellt. Auch er sieht in den ersten vier Takten ein Modell, aus dem heraus Brahms viele seiner melodischen Gestalten in allen Sätzen des Werkes gewonnen hat. Die motivische Variation erstreckt sich damit über den gesamten Tonsatz einer Komposition und ist nicht nur wie die ›durchführende‹ motivisch-thematische Arbeit bei Beethoven auf einzelne Formteile beschränkt (vgl. Schmidt 1983, S. 119). In einer späteren Veröffentlichung zu op. 115 beschäftigt sich Schmidt mit der Frage, ob dieses Verfahren mit Arnold Schönbergs Konzept der Variation durch Entwicklung in

Zusammenhang gebracht werden kann. Er kommt dabei zu dem Schluss, dass die für Brahms relevanten Verfahrensweisen zur Gewinnung von motivischen Ableitungen, die von Schubring 1869 bei seiner Analyse des *Deutschen Requiems* op. 45 in die Kategorien »Umkehrung, Diminution, Vor- und Nachzusätze« eingeteilt worden sind, nicht völlig mit den inhaltlichen Bestimmungsmerkmalen der entwickelnden Variation bei Schönberg übereinstimmen. Zusammenfassend schreibt Schmidt (2001, S. 283) dazu:

»Brahms komponierte zu einer Zeit, als das Materialsystem der harmonischen Tonalität zwar schon Tendenzen zur Auflösung erkennen ließ, nicht aber grundsätzlich in Frage gestellt war; so konnte sich die Form nach wie vor auf die Harmonik als zusammenhangstiftende Ebene gründen. Brahms indes strebte eine formale Konsistenz, welche die Harmonik allein nicht zu leisten vermochte, an; zu erreichen jedoch war sie auf einer anderen Ebene der Formbildung: durch motivisch-thematische Arbeit, mit deren extremer Verdichtung Brahms unbewußtem Konservatismus auf die Auflösungserscheinungen sowohl der Form als auch des musiksprachlichen Systems reagierte. Für Schönberg dagegen hatte die Tonalität [...] ihre Verbindlichkeit verloren, und Form konnte im Kern nur aus der individuellen Konstitution des Einzelwerks, aus der Motibewegung des individuellen Zusammenhangs hervorgehen. Schönbergs Theorie zieht daraus den folgerichtigen Schluß, indem sie den formalen Prozeß strikt an die entwickelnde Variation als das einzig verbliebene Mittel, Zusammenhang zu stiften, bindet. Die motivisch-thematische Arbeit bei Brahms und Schönbergs entwickelnde Variation können somit weder in systematischer noch in historischer Sicht gleichgesetzt werden.«

Die beiden Analysen zu op. 115 beschränken sich auf die Darstellung der innermusikalischen Zusammenhänge. Auf die Idee, dass es einen musikalischen Zusammenhang mit dem Vorgängerwerk KV 581 geben könnte, sind beide Autoren nicht gekommen. Häfner geht lediglich am Ende seiner Ausführungen in zwei Sätzen auf einen Vergleich mit dem Werk von Mozart ein, in dem er beide Werke unter dem Aspekt der thematisch-motivischen Arbeit betrachtet. Er schreibt:

»Vergleicht man das Klarinettenquintett von W. A. Mozart mit dem von Brahms, beide Meisterwerke sui generis, so darf folgende Überlegung erlaubt sein: das Quintett von Mozart verzichtet, abgesehen von gewissen thematisch-motivischen Zusammenhängen innerhalb des Zyklus, weitgehend auf kunstvolle

Mittel der Kompositionstechnik, sei es in der thematisch-motivischen Arbeit, sei es im Kontrapunkt. Das Quintett von Brahms verwendet diese Mittel, durch eine eigenständige Variationstechnik intensiviert, in hohem Maße.« (Häfner, S. 43 f.)

Die beiden Abschnitte zur Quellenlage und Analyse von op. 115 haben aufgezeigt, dass eine Antwort auf die in der Einleitung formulierte Fragestellung lediglich auf der Basis einer vergleichenden Analyse beider Werke erfolgen kann. Eine zweifelsfreie Bestätigung der Hypothese kann daraus nach empirischen Maßstäben nicht abgeleitet werden. Somit wird sie über den Status einer aus der subjektiven Betrachtung beider Werke entstandenen Vermutung nicht hinauskommen. Die Indizien für eine solche Vermutung sind allerdings sehr zahlreich, wie die folgenden Abschnitte zeigen werden.

III. Auffällige Gemeinsamkeiten in der formalen Gesamtanlage von KV 581 und op. 115

Das Klarinettenquintett von Brahms besitzt auf den ersten Blick eine auffallende Ähnlichkeit mit der Gestaltung des Mozartschen Werkes. Dies zeigt sich insbesondere an der formalen Anlage der einzelnen Sätze:

- (1) Brahms beginnt wie Mozart mit einem *Allegro* überschriebenen Sonatenhauptsatz, bei dem die Klarinette und die erste Geige in teils abwechselnder, teils miteinander korrespondierender Weise, zum Teil aber auch im Zusammenspiel mit allen Instrumenten Träger des musikalischen Geschehens sind. In der formalen Gesamtanlage des ersten Satzes gibt es auffällige Gemeinsamkeiten mit dem ersten Satz von KV 581:
 - In der Exposition wird beispielsweise bei beiden Kompositionen der Schluss mit der Wiederaufnahme des Vordersatzes aus dem ersten Thema gestaltet.
 - Die Durchführung beginnt sowohl bei Brahms als auch bei Mozart mit dem ersten Klarinetteneneinsatz (T. 71 bei Brahms; T. 81 bei Mozart) aus der Exposition.

- Die Überleitung zur Reprise wird sowohl bei Brahms als auch bei Mozart mit Liegeklängen gestaltet (T. 131–135 bei Brahms; T. 115–117 bei Mozart).
 - Der erste Satz schließt bei beiden Kompositionen mit einer Wiederaufnahme des ersten Themas ab (T. 193–197 bei Mozart; T. 207–218 bei Brahms).
- (2) Im langsamen Satz wird sowohl bei Brahms als auch bei Mozart die Klarinette überwiegend als Prinzipalstimme behandelt, wodurch das Streichquartett einen deutlichen Begleitcharakter erhält. Beide Quintette vermitteln den Eindruck, als handele es sich beim langsamen Satz um ein Solokonzert für Klarinette und Streicher.
- (3) Der dritte Satz ist bei beiden Komponisten von der Struktur her gesehen unterschiedlich gestaltet. Trotzdem gibt es auch hier gemeinsame Elemente: Mozarts Menuettsatz ist mit seinen beiden Trios auf musikalische Kontraste hin angelegt. Auch Brahms stellt die Kontrastbildung in den Vordergrund dieses Satzes. Die Satzbezeichnung *Andantino – Presto non assai, ma con sentimento* macht dieses Anliegen unmittelbar deutlich. Auffällig ist auch die bei Mozart und Brahms konsequent durchgestaltete größtenteils homophon gehaltene Fünfstimmigkeit im ersten Teil.
- (4) Den vierten Satz gestaltet Brahms nicht als furioses Finale, sondern ebenso wie Mozart als Variationensatz. Mozart schließt an das Thema insgesamt fünf Variationen an und beschließt den Satz mit einer modifizierten Fassung des ersten Thementails. Brahms gestaltet seinen vierten Satz in ähnlicher Weise. Er übernimmt die 2-teilige Anlage im Thema, verdoppelt allerdings die Anzahl der Takte (16 + 16) statt (8 + 8 bei Mozart) und schließt ebenfalls fünf Variationen an. Er beschließt den Satz mit einer Reminiszenz, einer modifizierten Fassung des Hauptthemenkomplexes aus dem ersten Satz.

IV. Strukturelle Parallelen am Beispiel des ersten Themas in den ersten Sätzen von op. 115 und KV 581

Beim Hörvergleich der ersten Takte von op. 115 und KV 581 kann der Eindruck entstehen, dass hier trotz divergierender Grundstimmung (Melancholie und Schwere bei Brahms – Fröhlichkeit und schwebende Leichtigkeit bei Mozart) eine Übereinstimmung in der melodischen Linienführung sowie in der Behandlung der Einsatzfolge der einzelnen Instrumente vorliegt. Bei einer vergleichenden Betrachtung der Partituren fallen folgende gemeinsame Strukturmerkmale auf (vgl. NB 19 u. NB 20).

- (1) Erste und zweite Violine beginnen mit einer Schwerpunktsterz in Mittellage mit gleicher metrischer Bedeutung und Länge (bei Mozart eine halbe Note im *Allabreve*-Takt – bei Brahms mit einer punktierten Viertelnote im 6/8 Takt, also jeweils eine metrische Zähleinheit).
- (2) Die erste Violine beginnt sowohl bei Mozart als auch bei Brahms mit der Oberquinte der ersten Stufe.
- (3) Die beiden Violinen laufen sowohl bei Brahms als auch bei Mozart im ersten Takt in parallelen Terzen sowie in Takt zwei und drei in parallelen Sexten.
- (4) Beide Kompositionen beginnen in den ersten Takten mit der Streichquartettbesetzung; die Klarinette kommt erst später hinzu.
- (5) Der melodische Duktus der ersten Takte bis zum Einsatz der Klarinette ist bei beiden Werken abwärts gerichtet.
- (6) Der Einsatz der Klarinette beginnt sowohl bei Brahms als auch bei Mozart, im Vergleich zum Einsatz der ersten Violine in Takt eins, exakt zwei Oktaven tiefer.
- (7) Die Klarinette spielt bei ihrem ersten Einsatz sowohl bei Brahms als auch bei Mozart einen gebrochenen Durdreiklang aufwärts, der jeweils zwei Oktaven umfasst.

- (8) Die Klarinette beendet ihren ersten Einsatz sowohl bei Mozart als auch bei Brahms solistisch, indem sie von der oberen Lage in die tiefe Lage geführt wird (bei Mozart durch Akkordbrechungen in T. 8; bei Brahms durch Motivsequenzierung und Diminution in T. 12 f.).

Quintett für Klarinette

W.A. Mozart KV 581

Allegro

The musical score is for a Quintet for Clarinet by Wolfgang Amadeus Mozart, KV 581, in D major and common time, marked Allegro. It consists of two systems of staves. The first system includes the A-Clarinet, Violin I, Violin II, Viola, and Violoncello. The A-Clarinet part is mostly rests in the first system, with a melodic line starting in the second system. The string parts provide harmonic support with various dynamics like *p*, *sf*, and *p*. The second system includes the A Kl., Violin I, Violin II, Viola, and Violoncello. The A Kl. part continues its melodic line, while the string parts provide harmonic support with various dynamics like *p*, *sf*, and *p*.

NB 19: Partiturausschnitt der ersten Takte aus KV 581

Quintett für Klarinette und Streichquartett

Johannes Brahms, Op. 115

Allegro

The musical score is for a Quintet for Clarinet and String Quartet by Johannes Brahms, Op. 115. The tempo is marked **Allegro**. The key signature is D major (two sharps) and the time signature is 6/8. The score is divided into two systems. The first system includes staves for A-Klarinette, Violine 1, Violine 2, Viola, and Violoncello. The A-Klarinette part has a whole rest in the first measure. The Violine 1 and Violine 2 parts start with a forte (*f*) dynamic, playing a rhythmic pattern of eighth notes. The Viola and Violoncello parts also start with a forte (*f*) dynamic, playing a similar rhythmic pattern. The second system includes staves for A Kl., VI. 1, VI. 2, Vla., and Vc. The A Kl. part starts with a melody marked *p* (piano). The VI. 1 and VI. 2 parts also start with a melody marked *p*. The Vla. and Vc. parts continue the rhythmic pattern from the first system, also marked *p*.

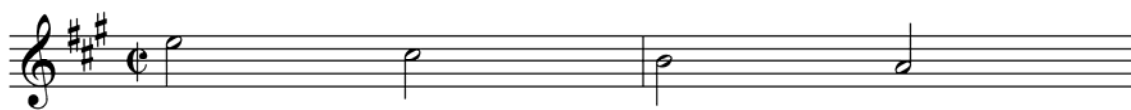
NB 20: Partiturausschnitt der ersten Takte aus op. 115

V. Materialverwandtschaft zwischen den Hauptmotiven von op. 115 und dem Vordersatz des ersten Themas von KV 581

Bei einer näheren Betrachtung der ersten drei Takte der ersten Violinstimme von op. 115 fällt im Vergleich zum Vordersatz von KV 581 auf, dass Brahms offenbar das Thema von Mozart in die Konstruktion seiner beiden Hauptmotive mit einbezogen hat. Die Einzelelemente des Vordersatzes von Mozart sind darin vollständig enthalten. Sie sind lediglich in anderer Weise miteinander kombiniert worden und durch die Tonart *b*-Moll bei Brahms in einen veränderten musikalischen Ausdruckszusammenhang gestellt worden.

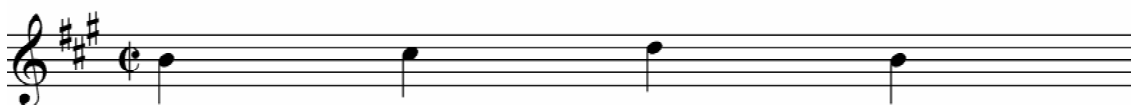
Zunächst zum Aufbau des Vordersatzes im ersten Satz des Klarinettenquintettes von Mozart. Er setzt sich aus den ersten vier Takten zusammen und besteht aus drei Elementen:

- Das erste Element ergibt sich aus den beiden ersten Takten. Es ist eine ruhige, abwärts geführte Melodielinie, die ausgehend von der Oberquinte der Haupttonart A-Dur auf den für den Gesamtzusammenhang von Vordersatz und Nachsatz wichtigen Grundton *a'* ausgerichtet ist. Der Ambitus dieses ersten Elements besteht demnach aus einer Quinte. Die Abwärtsbewegung beginnt mit einem kleinen Terzsprung und führt dann schrittweise weiter zum *a'*. Rhythmisch unterstützt dieses Element den *Allabreve*-Takt, weil die einzelnen Töne als halbe Noten den Zählzeiten entsprechen:



NB 21: Element 1

- Das zweite Element besteht aus einer Wellenbewegung, die sich innerhalb des durch den Quintraum markierten Ambitus vom ersten Element bewegt und dabei den Tonsprung *e''-cis''* vom ersten Takt mit dem Ton *d''* nachträglich ausfüllt. Dieser Ton *d''* erhält innerhalb dieses zweiten Elements durch seine Funktion als Scheitelpunkt der Wellenbewegung noch zusätzlich metrisches Gewicht. Rhythmisch wird durch die Verwendung von Viertelnoten der musikalische Fluss beschleunigt. Dadurch ergibt sich eine Abgrenzung zum ersten Element:

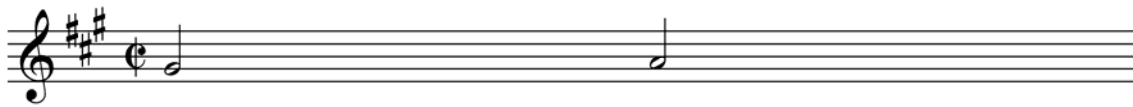


NB 22: Element 2

- Das dritte Element bildet den Abschluss des Vordersatzes. Der Leitton *gis'* wird durch einen kleinen Terzsprung vom *b'* aus erreicht und schließt durch seine Auflösung zum themenbeherrschenden Grundton *a'* die vier Takte des Vordersatzes zu einer Einheit zusammen. Somit wird der Grundton *a'* in diesen vier

Takten des Vordersatzes auf zweierlei Weise erreicht und abgesichert: zum Einen durch Abwärtsbewegung vom Ton *b'* im zweiten Takt und zum Anderen durch Aufwärtsbewegung vom Leitton *gis'* im vierten Takt.

Durch die Verwendung der halben Noten auf den Zählzeiten des *Allabreve*-Taktes knüpft das dritte Element rhythmisch gesehen wieder an das erste Element an und schließt auch dadurch die vier Takte des Vordersatzes zu einer Einheit zusammen. Die Festigung des Grundtones *a'* ergibt sich damit nicht nur durch die oben dargestellte Linienführung, sondern auch durch die im Zusammenhang mit dem Zielton *a'* stehende gleichartige Rhythmik in Takt zwei und vier.



NB 23: Element 3

Formal und metrisch gesehen bilden die Elemente zwei und drei sowie das Element eins jeweils eine selbständige Einheit von zwei Takten, aus deren Addition sich der viertaktige Vordersatz ergibt:



NB 24: Vordersatz

Wird der Vordersatz aus der Gesamtperspektive betrachtet, geraten noch zwei übergeordnete Eigenschaften ins Blickfeld, die auch bei der Beobachtung der ersten Takte von op. 115 von Bedeutung sind:

- (1) Der Vordersatz bei Mozart basiert auf einer Mischung von abwärts gerichteten Terzsprüngen und Sekundschritten.
- (2) Das Rahmenintervall der Quinte *e''-a'* aus den beiden ersten Takten korrespondiert mit der verminderten Quinte, die sich aus dem Scheitelpunkt der Wellenbewegung von Takt drei (*d''*)

und dem tiefsten Ton (dem Leitton *gis'*) des Vordersatzes ergibt.

Insgesamt betrachtet bildet der Vordersatz das thematische Grundmaterial, auf das Mozart am Ende der Exposition, zu Beginn der Durchführung sowie am Schluss des ersten Satzes immer wieder zurückkommt. Einzelne Elemente davon sind auch im Thema des vierten Satzes nachzuweisen.

Betrachtet man nach dieser Vergegenwärtigung des Mozartschen Vordersatzes die ersten Takte von op. 115, so entsteht der Eindruck, dass Brahms sein thematisches Material dem Vordersatz von Mozart entnommen hat, indem er es auf individuelle Weise (durch variative Abwandlung) in seine thematische Grundsubstanz integriert hat. Diese Integration zeigt sich allerdings nicht in offener Weise, sondern eher in der Form eines Vexierbildes: Ein veränderter Betrachtungswinkel macht diese Integration deutlich, denn so gesehen erscheinen die Elemente aus dem Vordersatz von KV 581 in einem veränderten musikalischen Zusammenhang.

Um diesen Betrachtungswinkel zu erhalten, müssen die vier Takte der melodietragenden ersten Violinstimme aus KV 581 in die Tonart *b*-Moll transponiert werden:



NB 25: Takt 1–4 der ersten Violine von KV 581, transponiert nach *h*-Moll

Im direkten Vergleich dazu die ersten vier Takte von op. 115:



NB 26: Takt 1–4 der ersten Violine von op. 115

Auffällig ist, dass Brahms den ersten Takt ebenso wie Mozart mit der Oberquinte der Haupttonart beginnen lässt und diese auch metrisch (bezogen auf einen 6/8 Takt) in gleicher Weise behandelt (die halbe

Note entspricht einer Zählzeit im *Allabreve*-Takt – die punktierte Viertel entspricht einer Zählzeit im 6/8 Takt). Betrachtet man den melodischen Duktus der Viertakter, so zeigt sich, dass sich beide gemeinsam auf abwärts gerichtete Terzsprünge und Sekundschrötte beschränken.

Weitere strukturelle Gemeinsamkeiten ergeben sich durch:

- (1) das bedeutsame Gewicht der beide Viertakter prägenden leittönigen Auflösung zum Grundton (*ais'–b'*) – Element drei bei Mozart (s. o.) und Takt drei bei Brahms,
- (2) den abwärts gerichteten Terzsprung zum Leitton (*cis''–ais'* bei Brahms und Mozart),
- (3) das Rahmenintervall der fallenden Quinte: (Beginn T. 1/Ende T. 2 und Ende T. 4 bei Mozart; Beginn T. 1/Ende T. 3 bei Brahms). Die Bedeutung dieses Rahmenintervalls wird noch dadurch unterstrichen, dass Brahms mit diesem Intervall den ersten und den letzten Satz (die Reminiszenz an den ersten Satz) abschließt. Mozart schließt den letzten Satz in der Klarinette ebenfalls mit einer fallenden Quinte ab. Im ersten Satz taucht die fallende Quinte mit dem Zielton *a'* in den Schlusstakten bei der Wiederaufnahme des Vordersatzes in der ersten Violine auf.
- (4) die zusammen mit der zweiten Violinstimme erfolgende parallele Führung der Oberstimme in Terzen (T. 1) und Sexten (T. 2 f.),
- (5) den Vergleich der metrischen Grundgestaltung: Der ruhige, gemessene Charakter der beiden ersten Takte entsteht bei Mozart durch die halben Noten auf den Schwerpunktzählzeiten des *Allabreve*-Taktes. Brahms konzentriert sich mit den punktierten Viertelnoten ebenfalls auf eine Zweiteilung im 6/8 Takt. Zusammen mit der Sechzehntelfigur, die als Tonumspielung auf die nächste Zählzeit ausgerichtet ist, erhalten seine beiden ersten Takte einen ähnlichen schwerpunktbezogenen Charakter.
- (6) die in beiden Themen zu beobachtende Tendenz, Tonsprünge auszugleichen: Der wellenförmige Verlauf der Sechzehntelnoten auf der zweiten Hauptzählzeit des 6/8 Taktes in Takt eins

und zwei kann zudem mit dem Element zwei aus dem dritten Takt von KV 581 in Beziehung gesetzt werden: Wie schon beschrieben, hat bei Mozart dieser Takt drei die Funktion, die insgesamt abwärtsgerichtete Melodik aufzuhalten und auszugleichen. In der nach *b*-Moll transponierten Fassung wird so der Ton *e*'' (der Scheitelpunkt der wellenförmigen Viertelbewegung) zu einem wichtigen Ton, der den zuvor im ersten Takt entstandenen Sprung *fis*''–*d*'' ausgleicht.

Bei Brahms haben die Sechzehntel in Takt eins und zwei die gleiche Aufgabe: Der Ton *e*'' wird dabei sogar zweimal zum Scheitelpunkt einer Wellenbewegung. Im ersten Takt bildet dieser Ton den unteren, im zweiten Takt den oberen Scheitelpunkt. Damit wird der nachfolgende Ton *d*'' auf der ersten Zählzeit im dritten Takt in geradezu idealtypischer Weise vorbereitet.

Bei Mozart wurde der anfängliche Terzsprung *fis*''–*d*'' nachträglich ausgefüllt. Im Unterschied dazu verzichtet Brahms auf einen solchen Terzsprung und bereitet den Weg zum Ton *d*'' in zweifacher Weise vor. Die punktierte Viertelnote *fis*'' sowie der dritte Takt mit dem darin einbezogenen Leitton würden so gesehen gleichzeitig die Elemente eins und drei des Mozart-schen Vordersatzes widerspiegeln. Element zwei ist dagegen in der Sechzehntelwellenbewegung enthalten (die vier letzten Sechzehntel des zweiten Taktes).



NB 27: Element 1

Element 2

Element 3 und 1

Interessanterweise hat sowohl bei Brahms als auch bei Mozart die Wellenbewegung die Funktion, den ruhigen Schwerpunkt-rhythmus in rhythmischen Fluss zu bringen, indem die Notenwerte bei der Wellenbewegung einfach verdoppelt werden (aus zwei halben Noten werden vier Viertelnoten bei Mozart; aus einer 3/8-Note werden 6/16-Noten bei Brahms).

- (7) die Korrespondenz zwischen der abwärts gerichteten Quinte als Rahmenintervall und dem durch den Scheitelton der Wellenbewegung und dem Leitton entstehenden Tritonus: Bei Brahms sind das die Töne *fis*'' und *b*' (T. 1 u. 3) sowie *e*'' und *ais*'. Bei Mozart sind dies in der Originaltonart die Töne *e*'' und *a*' (T. 1 f.) sowie *d*'' und *gis*' (T. 3 f.).

VI. Zusammenfassung

So gesehen scheint Brahms bei der Konstruktion seiner beiden Grundmotive a (T. 1 f.) und b (T. 3 f.) die ›Essenz‹ des Mozartschen Viertakters in die Molltonart versetzt, auf drei Takte verkürzt und damit in seine individuelle musikalische Grundsubstanz bei verändertem musikalischen Grundcharakter (Stichwort: ›Abschiedstonart‹ *b*-Moll) vollständig mit aufgenommen zu haben.

Daraus ergibt sich zwangsläufig die Frage, ob diese aus der analytischen Beobachtung abzuleitenden Verwandtschaftsbeziehungen zwischen den beiden Werken lediglich Zufallscharakter besitzen oder beabsichtigt sind.

Für die Beantwortung dieser Frage gibt es keine letztendlich gültigen Beweise. Es kann lediglich auf der Basis der vorhandenen Indizien eine hohe Wahrscheinlichkeit für eine beabsichtigte kompositorische Verbindung zu KV 581 angenommen werden, denn:

- (1) die Annahme ist wahrscheinlich, dass sich Brahms am Ende seines Schaffens in Verneigung vor dem 100. Todestag beziehungsweise -jahr sowie aufgrund der biographischen Parallelen (Begegnung mit einem herausragenden Klarinettenisten) bei der Komposition von op. 115 bewusst mit dem Vorgängerwerk KV 581 beschäftigt hat und allein schon deshalb einen kompositorischen Bezug dazu herstellen wollte;
- (2) die Variation und die damit in Zusammenhang stehende thematisch-motivische Arbeit ist das beherrschende Kompositionsprinzip bei Brahms. Von daher gesehen ist es durchaus denkbar, dass es für Brahms eine Herausforderung war, das kompositori-

sche Material Mozarts aufzugreifen, in variativer Weise zu bearbeiten und in die Grundsubstanz seines Werkes zu integrieren;

- (3) der analytische Vergleich der beiden Werke hat eine Fülle von Ähnlichkeiten aufgezeigt.

In der systematischen musikwissenschaftlichen Forschung ist bei statistischen Auswertungsverfahren ein Ergebnis signifikant, wenn der Faktor ›Zufall‹ für das Zustandekommen eines Ergebnisses ausgeschlossen werden kann. Aufgrund der Fülle der hier dargestellten Gemeinsamkeiten zwischen beiden Werken könnte man daher eigentlich in Anlehnung an statistische Auswertungsprozesse die Behauptung wagen, dass die vorliegende Analyse zu einem signifikanten Ergebnis geführt hat. Dabei darf allerdings nicht vergessen werden, dass die hier auf der strukturellen Ebene aufgezeigten Ähnlichkeiten zwischen den beiden Werken auf der subjektiven Wahrnehmungsebene (durch intensives Hören, Betrachten und Vergleichen der Partituren) in das Bewusstsein des Verfassers geraten sind. Die daraus entstandenen analytischen Beobachtungen sind ebenfalls das Ergebnis einer subjektiven Auseinandersetzung mit den Werken auf der Basis eines hypothesengeleiteten Erkenntnisinteresses. Die Formulierung eines ›eindeutigen‹ Ergebnisses ist daher per se nicht möglich.

An dieser Stelle möchte ich auf eine Veröffentlichung von Behne aufmerksam machen, in der er sich mit der grundsätzlichen Frage des Verstehens von Musik beschäftigt hat. In seinem Aufsatz *Musikverstehen – ein Mißverständnis?* weist Behne darauf hin, dass der Verstehensbegriff in Bezug auf Musik in höchstem Maße fragwürdig ist. Er hält es in diesem Zusammenhang allenfalls für sinnvoll,

»von ›divergentem Verstehen‹ zu sprechen, um deutlich zu machen, welche Annäherung sich darin ausdrückt, wenn wir gelegentlich selbst erlebte, subjektive Eindeutigkeit im Umgang mit Musik für eine allgemein gegebene halten.«
(Behne 1993, S. 148)

Damit zeigt sich ein Ausweg für die hier präsentierten Ergebnisse auf: Sie bilden den Ausgangspunkt für weiterführende Analysen und Diskussionen zum Thema dieses Aufsatzes.

VII. Quellenverzeichnis

Literatur

- Behne, Klaus-Ernst: *Musikverstehen – ein Mißverständnis?* In: *Kunst verstehen – Musik verstehen*. Hg. von Siegfried Mauser. Laaber 1993 (= *Schriften zur musikalischen Hermeneutik* Bd. 3.), S. 129–149
- Fellinger, Imogen: *Johannes Brahms und Richard Mühlfeld*. In: *Brahms-Studien* Bd. 4. Hamburg 1981, S. 77–93
- Häfner, Roland: *Johannes Brahms: Klarinettenquintett*. München 1978
- Heister, Hanns-Werner: *Johannes Brahms oder: Die Relativierung der absoluten Musik*. Hamburg 1997
- Heuberger, Richard: *Erinnerungen an Johannes Brahms*. Tutzing 1971
- Hofmann, Kurt: *Die Bibliothek von Johannes Brahms*. Hamburg 1974
- Kalbeck, Max: *Johannes Brahms. Band IV: 1886–1897*. Tutzing 1976
- May, Florence: *Johannes Brahms*. Leipzig 1925
- Müller, Herta: *Richard Mühlfeld – Der Brahms-Klarinettist*. In: *Brahms-Studien* Bd. 13. Hg. von Martin Meyer. Tutzing 2002, S. 129–148
- Rehberg, Walter/Rehberg, Paula: *Johannes Brahms*. Zürich 1947
- Schmidt, Christian Martin: *Johannes Brahms und seine Zeit*. Laaber 1983
- Schmidt, Christian Martin: *Das Klarinettenquintett op. 115 oder von der nicht entwickelnden Variation*. In: *Die Kammermusik von Johannes Brahms – Tradition und Innovation*. Hg. von Gernot Gruber. Laaber 2001 (= *Schriften zur musikalischen Hermeneutik* Bd. 8) S. 275–283
- Stephenson, Kurt: *Der Komponist Brahms im eigenen Urteil*. In: *Brahms-Studien* Bd. 1. Hg. von Constantin Floros. Hamburg 1974, S. 7–24

Hans Christian Schmidt-Banse

Röntgenbild, Steckbrief, Portrait ... oder was?

Über das Elend musikalischer Analysen in der Schule

Für Klaus-Ernst, dem mit der jugendlichen Neugier

Unterm Dach *Musikgeschichte(n) – Musikpädagogik im Spannungsfeld zwischen Gestern und Heute* sollte ich Asyl finden bei der Bundesschulmusikwoche in Halle 2002. Hätte mein Anliegen vortragen mögen, wollte gern unserer landauf, landab mit Eifer betriebenen Werkanalyse Paroli bieten. Indessen hatte ich schon seinerzeit das ungute Gefühl, nicht so recht heimisch unter diesem Dach zu sein, denn um Musik-»Geschichten« wäre es mir in einem nur sehr weiten Sinne gegangen, und dass sich die Musikpädagogik in irgendwelchen Spannungsfeldern immer am wohlsten befindet, das wissen wir seit mindestens zwanzig Bundesschulmusikwochen. Was mir am Herzen lag, war eine behutsame Kurskorrektur in Sachen Analyse, und dabei hätte sich durchaus ein neues Spannungsfeld auf tun können: zwischen Einfallslosigkeit und Innovation ... gestern wie heute ... in Möglichkeiten und Grenzen ... von Individuum und Gesellschaft ... und so weiter. Aber wozu hatte ich mir bloß Sorgen gemacht? Man lud mich einfach wieder aus, kurzfristig. Über Analysen wusste man sattsam Bescheid in Halle, warum also darüber noch raisonnieren ... im Spannungsfeld zwischen Gestern und Heute?

I. Analyse von Form und Ausdruck – ein Vergleich

Analyse ... eine Analyse der üblichen Art erkundet und klärt die Form, die Struktur, die Textur einer Musik – wir erfahren den musikalischen Bauplan, wir sehen das Röntgenbild, das Schnittmuster. Formal-analytische Daten zur Musik entsprechen einer abstrakten Wanderkarte mit mancherlei Linien und Geometrien. Sie ist Möglichkeit der Orientierung, noch kein Erlebnis. Das haben wir noch vor uns. Aber wandern kann man auch ohne Karte. Ankommen auch.

Dem stellen wir die Ausdrucks-Analyse zur Seite: Dort begegnen wir der Musik, wie wenn wir tatsächlich durch Landschaften wanderten

– wir werden der greifbaren Physiognomie einer Region gewahr mit Baum- und Wiesenformen, Licht und Schatten, Höhen und Tiefen, Kühle und Wärme und vielfältigen Gerüchen – Tau auf den Gräsern, Abendsonne auf den Blättern, Wind auf der Haut.

Formalanalytisch erschließt sich uns der Kölner Dom, indem wir uns über seine Konstruktionsskizze beugen ... vielleicht müssen wir das ausnahmsweise einmal tun, zum Beispiel wenn uns die staunende Frage plagt, warum eine so unvorstellbar große Masse an Stein nicht haltlos in sich zusammenfällt, warum sie im Gegenteil den Eindruck einer sich selbst tragenden eleganten Schwerelosigkeit macht.

Ausdrucksanalytisch erschließt sich der Kölner Dom jenseits von Bauplan-Diagrammen: Man muss durch eine Tür hineingehen, aus einem lärmenden und menschenüberfüllten Vorplatz in die leise Weite eines nahezu grenzenlosen Raumes wechseln, aus hellem Tageslicht in die Dämmerung. Drinnen erlebt man den Dom als Dom: Sonnenstrahlbrechungen in den farbigen Fenstern, Reste von Weihrauch, gedämpftes Stimmengemurmel, die Kühle des Steins, das Flackern von Kerzen, hallende Schritte, in den Himmel strebende Säulen, möglicherweise den Klang einer Orgel, das Bimmeln eines Glöckchens, die kontemplative Ruhe von knieenden Gestalten, die Vernehmbarkeit unhörbarer Gebete, die Gegenwärtigkeit einer bis ins Mittelalter zurück gedehnten Geschichte, den Stillstand von Sein und Zeit, von Wille und Begehrlichkeit. In der sinnlich erfahrbaren Domhaftigkeit von Raum und Klang, Klima und Menschen im Dom wird Dom zum Erlebnis, zur Begegnung – zum Spiegel dessen, der sich ihm überantwortet. Die Folgen sind unterschiedlich: Dieser wird klein, jener fromm. Ein Dritter erfährt Trost, ein Vierter bedankt sich, ein Fünfter betet, ein Sechster macht einfach nur eine Pause jenseits der geschäftigen Welt. Ein Siebenter fotografiert, ein Achter greift nach der Hand seiner Freundin, ein Neunter findet die ›Demonstranz‹ kirchlicher Macht ekelhaft, ein Zehnter meint, hier sei er zu Hause. Hin und wieder ändert einer sein Leben.

Formalanalytisch unterscheiden sich menschliche Gesichter nur auf einer abstrakten Ebene: Zwei Augen stehen weiter oder enger, eine Nase kann krumm, scharf oder stupsig sein, der Mund schmal oder üppig,

Ohren liegen an oder haben Genscher-Format. Aber immer sind es zwei, und sie haben laterale Anordnung. Meistens.

Ausdrucksanalytisch betrachtet, enthüllt ein Gesicht seine individuelle Besonderheit: das Hochziehen der Brauen, das Krausen der Nase, das Spiel der Zunge, die Art des Lidschlages, die Form des Lächelns, der weiche oder strenge Blick, die Haarsträhne über der Stirn, die ausdrucksvolle Neigung eines Kopfes. Menschliche Gesichter erzählen Geschichten: solche, die sie erlebt und erlitten haben. Scharfe Falten berichten Leid, Blicke sind bohrend oder stumpf, dumm oder wissend, zynisch, bitter, sanft, mild, verstört. Entspannte Gesichter, angespannte Gesichter ... oft nur Foto, manchmal Portrait, zuweilen rätselhafte Landschaft oder viel sagende Momentaufnahme eines verirrtten, verwirrten Lebens. Man kann darin lesen, wenn man Phantasie hat. Und Einfühlungsvermögen. Und den scharfen Blick für jedes noch so scheinbar unwichtige Detail.

PHYSIOGNOMIE also ... Physiognomie eines Landstriches, eines Domes, eines Antlitzes. Aber Physiognomie einer Musik? Natürlich hat eine Musik Form. Selbstverständlich hat sie ein gattungsspezifisches Knochengerüst, hat sie motivische Symmetrien, harmonische Blutkreisläufe, polyphone Nervenbahnen, ist klanglich fett oder mager, auch bewegt sie ihre melodischen Arme herauf und herunter (wohin denn auch sonst?), und manchmal hat sie die Dodekaphonie, eine unheilbare Krankheit. Nichts scheint uns mehr zu beschäftigen als die Anatomie einer Musik, der Schematismus ihrer physiologischen Funktionen, das Prinzip ihrer mechanischen Gesetzlichkeit. Glück bricht uns aus den Augen, wenn wir im Scherzo von Dimitrij Schostakowitsch ein Trio finden, so wie wir schon im Scherzo von Ludwig van Beethoven eines gefunden haben. Das nennen wir dann auch ›Trio‹ und malen den Fund an die Tafel derart stolz, als hätten wir entdeckt, dass Süd-Asiaten den gleichen Mittelfußknochen haben wie Nord-Skandinavien.

II. Gründe für die Dominanz der formalen Analyse in der Schulpraxis und deren Auswirkung

Warum wir das tun? Warum wir akribisch nur die Baupläne der Musik studieren? Warum wir Hunderte von Takten notieren und nach einem einzigen Neapolitaner fahnden? Woher diese Seligkeit, wenn wir sage und schreibe bis zwölf zählen dürfen bei Arnold Schönberg, Anton Webern oder Wolfgang Rihm? Was ist das für eine seltsame Befriedigung, wenn die Durchführung das zweite Thema unterschlägt und in eine veränderte Reprise mündet? Wird uns warm ums Herz bei finalen Fugen-Engführungen? Meines Wissens sind Musikpädagogen die einzigen Menschen, die aus dem Häuschen geraten, wenn sie einen Krebs diagnostizieren. Warum machen Befunde, dass dieses Rondo eine verkappte Sonatenhauptsatzform und jenes scheinbar freie Präludium in Wahrheit eine strenge dreistimmige Invention seien, so rundum zufrieden? Ich weiß es nicht, ahne nur ein paar lückenhafte Begründungen:

- (1) Formale Analysen scheinen den Nachweis erbringen zu müssen, dass Musik vollendete Kunst sei, vollendet in der Beherrschung ihres Materials. Ihr Ziel ist die Bewunderung des strukturell Geglückten, die Begeisterung am Schnittmuster, das Entzücken über Regelwerke und Systeme. Ihr Zweck ist das anatomische Staunen, die papierene Ehrfurcht.
- (2) Formale Analysen sind lernbar. Jeder Trottel weiß eines Tages, wie eine Fuge geht (aber kaum ein Fachmann kann sagen, was eine Fuge bedeute und warum sie so sei, wie sie ist).
- (3) Formale Analysen versprechen Sicherheit auf einem unsicheren Gelände. Das musikalische Gebilde bleibt oft rätselhaft, mehr noch seine ästhetische Botschaft. Die Analyse des harmonischen Gefüges oder der polyphonen Textur täuscht Verstehen vor: Ein Röntgenbild ist ein Röntgenbild, nicht weniger, aber mehr auch nicht. Es gibt Auskunft über die Struktur eines Wesens, beharrlich indessen verschweigt es dessen lebendige und vor allem einzigartige Identität. Sie gibt Musik der leiden-

schaftslosen Betrachtung preis, unterschlägt indessen die betrachtende Leidenschaftlichkeit.

- (4) Formale Analysen sind Drahtzäune, die den Laien mit seinen unbequemen Fragen abwehren. Sie sind Markierungen von exklusiven Feuchtbiotopen: Zutritt streng verboten für gewöhnliche Menschen ohne Aufnahmeprüfung.
- (5) Formale Analysen nehmen das Papier wörtlich, darauf Musik notiert ist. Sie vermeiden es ängstlich, ihre klangliche Daseins- und Erscheinungsform beim tönenden Wort zu nehmen. Ich erinnere mich eines Frühstücks mit einem renommierten Fachkollegen im Hotel, dabei er mir verriet, er höre Musik nicht, er lese sie nur ... man kann schönen Frauen natürlich auch auf Hochglanzfotos begegnen, Matrosen haben solche Bilder in ihrem Spind hängen.
- (6) Formale Analysen sind kognitive Brücken zu einem Gebilde mit affektivem Appeal ... eine schöne Möglichkeit, dort anzukommen, wo man gar nicht hin wollte.
- (7) Formale Analysen sind wichtig und meistens richtig. Der Dirigent und Musikologe Peter Gülke fragt: Warum analysiere ich eine Musik, die ich liebe? Antwort: um sie nachher noch mehr zu lieben. Was aber, wenn man nicht Gülke heißt und noch keine Gelegenheit hatte, in diese oder jene Musik sich zu verlieben?
- (8) Formale Analysen stellen – viel zu früh! – die zweite Frage vor der ersten: Sie fragen die Musik: Warum bist du so, wie du bist? Der gewöhnliche Mensch (Thomas Mann: »[...] und es ist keine Schande, ein gewöhnlicher Mensch zu sein«) stellt eine ganz andere und weit wichtigere Frage an die Musik: Wer oder was oder wie bist du, du fremdes Gebilde? Deine Sprache ist neu ... wie kann ich sie verstehen? Deine Erscheinung ist rätselhaft ... wie erkläre ich mir das? Du hast auf mich eine seltsame Wirkung ... liegt das an dir oder an mir?

- (9) Formal-Analysen machen einen verlegenen Bogen vor allem um jene Musik, der es auf formale Bewältigung in erster Linie nicht ankommt, auf sinnliche Überwältigungen hingegen umso mehr. Formal-Analysen sind nach meinem Verständnis ein Indiz für Ratlosigkeit. Deswegen bleiben Komponisten wie Serge Rachmaninoff, Peter Tschaikowskij, Alexander Skrjabin, Gabriel Fauré oder Giacomo Puccini auf dem musikpädagogischen Index. Unterschlagen wird Musik, welche abenteuerliche Gefühlswelten erschließt und wohin das ›Rumgefummel‹ an deren Formen und Strukturen niemals führt. Musikpädagogik ist, verblendet durch ihre stumpfsinnig verblödete Affinität zu Daten und Fakten auf dem Notenreißbrett, blind geworden fürs Schöne, Einmalige, Erlebnishaftes, Geheimnisvolle, Sinnliche, Zarte und Überwältigende ... der langsame Satz des *Klavierkonzerts Nr. 2* in c-Moll von Rachmaninoff ist ein auskomponierter Liebesakt, das Protokoll eines grandiosen Gefühls-Crescendos, davon lassen wir doch lieber die Finger zugunsten analysierbarer Rondo-Landkarten in Joseph Haydns Sonaten-Finales.

Dies mag reichen, ist sowieso nicht erschöpfend. Das jahrelange, systematisch betriebene und höchst einseitige formalanalytische Training in den Schulstuben zeitigt wunderliche und – wie ich meine – verheerende Wirkung:

- (1) Grund- und vor allem Leistungskurs-Jugendliche mucken seltsam auf, wenn man den Versuch macht, den Gehalt, die Gestalt und vor allem die spezifische Expression einer Musik einmal nicht formalanalytisch, sondern ausdrucksanalytisch zu bestimmen ... da kassiert man schnell solche arroganten Abwehrgesten wie ›uncooles Gelaber‹ oder ›Wie lange reden wir eigentlich noch drumherum?‹. Ohne Noten-Kopien machen sie einen merkwürdig hilflosen Eindruck. Sie haben es anders gelernt. Sie haben gelernt, dem lebendigen Ausdruck, dem faszinierenden Eindruck zu misstrauen, sie starren lieber das abstrakte Gewimmel von Noten an, als dass sie der weit deutlicher fassbaren Klanggestalt Vertrauen schenken.

- (2) Studenten wirken eigentümlich verformt, schon bei analytischen Gesprächen während der Aufnahmeprüfung. Nicht nur, dass sie noch hinter einer Bachschen Aria jene musikpädagogisch selig gesprochene Sonatenhauptsatzform wittern – auf die Bitte: ›Erklären Sie einmal jemandem, der das Stück nicht kennt, wie es geht‹, auf eine so schlichte Bitte reagieren sie verstört, ratlos, stumm. Sie haben nicht geübt, der Musik als einer Sprache zu widersprechen.
- (3) Man nehme irgendein Programmheft zu irgendeinem sinfonischen Konzert in die Hand: Auch dort kommen die Werkhinweise nahezu ausschließlich formanalytisch einher, fachterminologisch normiert und als Hörhilfen, die dem Laien keine sind, weil er den Unterschied zwischen Figural- und Charaktervariation schon lange wieder vergessen hat und weil es ihm – ohne Partitur und CD – eigentlich ›wurscht‹ ist, dass im Finalsatz eine Augmentation des Seitenthemas aus dem Kopfsatz wieder auftaucht ... in der zweiten Oboe.

III. Ein Alternativvorschlag: ›Duft-‹ und ›Geschmacks-Noten‹

Ich beneide die Kollegen aus einer ganz anderen Branche, obwohl man sie, die keine Partitur haben, doch eigentlich bedauern müsste. Und ich gestehe, von ihnen sehr viel gelernt zu haben ... von den Parfümeuren und auch von den professionellen Wein-Testern. Die Parfümeure haben es mit einem Medium zu tun, das – der Musik höchst ähnlich – den sinnlichen Kontakt zum Rezipienten sucht und findet, unmittelbar, körperlich, stammhirnverschaltet und mit der Fähigkeit – der Musik höchst ähnlich – lebenslang im affektiven Gedächtnis sich abzuspeichern. Die Parfümeure sind im Vergleich zu uns arme Hunde, haben keine Verschriftung, kein Klavier, keinen elektronischen Duft-Speicher ... sie haben nur ihre Nase. Aber sie haben, anders als wir, aus der Not eine Tugend gemacht und mit viel Phantasie eine Sprache von bestechendem metaphorischem Reichtum entwickelt – eine Sprache, die auf assoziativ-analogen Umwegen direkt ins Zentrum zielt und auf benei-

denswert blumige, bildkräftige, anschauliche Weise zwischen dem Duft A und dem Duft B zu unterscheiden weiß. Man gestatte, dass ich eine kurze Passage aus einem Radio-Feature zitiere, dem ich den Titel *DUFT-NOTEN – Musik für feine Nasen* gegeben habe (WDR 3, 1. April 2002)

»(2) Alle Parfums haben ... da erzählen wir Ihnen wahrscheinlich nichts Neues ... alle Parfums haben eine technische und eine künstlerische Komponente ... auf der technischen Seite ist das Verhältnis von natürlichen und synthetischen Duftstoffen von Interesse ... und auf der künstlerischen Seite? Dort will man wissen, ob ein Riechstoff auf der Haut sich ›organisch rund‹ entfaltet oder ›abstrakt linear‹ – wie Farben auf einer abstrakten Malerei ... wir möchten Ihnen gern einmal das ›organisch runde‹ Feeling vermitteln, exemplarisch sozusagen ...

(1) ... dieses Parfum mit Namen ›Romance‹ ist organisch wie eine Kammermusik (nicht abstrakt wie eine Jazz-Combo) ... wie ein romantisches Still-Leben (nicht abstrakt wie ein gegenstandsloses Bild von Miró) ... wie ein intimer Salon (nicht wie eine Disco) ... wie ein geheimnisvoller englischer Garten (und nicht wie ein Fitness-Studio) ... ›Romance‹ ist taktvoll (nicht aufdringlich-direkt wie abstrakte Kreationen) ... sein organischer Duft (anders als der kantig-eckige Typ) macht keine Sprünge, sondern entfaltet sich biegsam weich, schlank, rund und ruhig in der Zeitachse ...

Musik: aus Schostakowitsch, Romanze für Violine und Klavier

(2) Sehen Sie, das nennen wir Parfümeure ein ›organisches Feeling‹ ... ganz im Widerspruch zum ›abstrakten Feeling‹, das in unseren Labors gern für den modernen Mann berechnet wird ... ›Maurice‹ zum Beispiel ist ein in dieser Hinsicht typisches Produkt, von dem der Experte Luca Turin meint, sein Charakter sei ›eher ein Temperament als ein Duft‹. Stoisch und diskret lehne er alle Genüsse ab mit Ausnahme seiner stolzen Einsamkeit ... die grüne Kontrastnote von ›Maurice‹ verleiht dem duftigen Hauptakkord nicht so sehr Tiefe, sondern einen gewissen animalischen Biss ... der Ingwer-Effekt wird durch die Verknüpfung mit der herben Süße von Tabakblättern raffiniert ins Kulinarische gesteigert ... das Ergebnis ist ein sehr direkter Appeal: männlich, lässig, unterkühlt sexy ... dürfen wir's den anwesenden Herren vielleicht einmal aufsprühen? ...

Musik: aus Ravel, Sonate für Violine und Klavier, 2. Satz

(2) Oft werden wir gefragt: sagen Sie mal, wie erforschen Sie eigentlich den Charakter eines Parfums? Sollen wir's verraten, was meinst du? ...

(1) ... ich weiß nicht ... schließlich ist das eines unserer bestgehüteten Berufsgeheimnisse ... ach, warum eigentlich nicht ... ausnahmsweise ...

(2) Also gut: wenn dieser Duft eine Farbe wäre ... was für eine Farbe wäre das?

(1) ... lindgrün ...

(2) Wenn er eine Form hätte ... welche?

(1) ... klein, zartgliedrig, zerbrechlich ...

(2) Wie würde sich das Parfum anfühlen?

(1) ... wie Tüll ...

(2) Kann man sich zu diesem Duft einen Ort denken?

(1) ... Marionettentheater im fernen Wien ...

(2) Welche Garderobe müsste man sich dazu vorstellen?

(1) ... ein langes Kleid aus hellem, durchsichtigem Chiffon ...

(2) Zu welchem Frauentyp würde er passen?

(1) ... zu einer kindlichen Ballerina ...

(2) Passend zu welcher Tageszeit?

(1) ... Dämmerung ...

(2) In welcher Jahreszeit?

(1) ... Spätherbst mit verwelkten Blättern ...

Musik: aus Prokofjew, Klaviersonate Nr. 8, 2. Satz«

Der flüchtige und immaterielle Duft hier, der flüchtige und immaterielle Klang dort ... längst fragt man ungeduldig: Wie wäre denn eine halbwegs saubere Methode zu entwickeln, die dem musikalischen Gebilde gerecht würde jenseits gefühligen Schwadronierens über Musik nach dem Motto ›Schildern Sie bitte Ihren Eindruck nach dem Anhören dieser oder jener Musik‹. An dieser Stelle möchte ich auf gar keinen Fall missverstanden werden: Nicht geht es mir um x-beliebige Anwandlungen oder um unverbindliche Anmutungen beim Hören von Musik, es geht mir um den Versuch, mit den Mitteln einer mehr und mehr zu veredelnden Sprache dem musikalischen Gebilde sich anzunähern dergestalt, dass es seine Identität preisgebe ... seine individuelle Physiognomie, wohlverstanden. Das erinnert mich an Versuche in forensischen Labors, wo der Gerichtsmediziner versucht, mit immer feineren, immer genaueren, immer kritischeren und immer phantasievolleren Hinweisen die Physiognomie

des Täters dingfest zu machen, auf dass ein brauchbares Fahndungsfoto entstehe. Wie also suchen wir nach dem Fahndungsfoto einer Musik? Indem wir uns der energetischen Denkfiguren eines Ernst Kurth erinnern, der phantasievollen Musikparaphrasen eines Robert Schumann, der einfühlsamen Exegetik Thomas Manns, Sören Kierkegaards, Hermann Hesses, Max Mells, Wolfgang Hildesheimers, Romain Rollands, Ingeborg Bachmanns oder Aron Ronald Bodenheimers, um nur einige Referenzen zu nennen ... wie weiter?

- (1) Wir bestimmen grosso modo den umrisshaften musikalischen Gestus. Entsprechend den galenischen Temperamenten hat die Musik vier Grundgesten parat: den Aktivitäts-Gestus, den Imposanz-Gestus, den Depressions- beziehungsweise Trauer-Gestus und den Zärtlichkeits-Gestus. Der Begriff ›Gestus‹ oder ›Gebärde‹ ist hierbei außerordentlich hilfreich, denn Musik verfügt über Mimik, Gebärdensprache, Bewegungsformen. Man kommt ein gutes Stück weiter, wenn man sich die Gebärdensprache einer Musik ebenso genau anschaut wie die Gebärdensprache eines Pantomimen. Nehmen wir ein Beispiel, das Zusammentreffen der Capuletti- und Montecchi-Familien in Sergej Prokofjews *Romeo und Julia*-Ballett ... ein typischer Imposanz-Gestus in schwerfüßiger Langsamkeit, mit einer markant gezackten melodischen Gebärde, mit herrschaftlichen Punktierungen, in ohrenbetäubender Lautstärke, ein massiger Klangkorpus, aggressiv, bedrohlich und blechgepanzert. Man würde viel Zeit brauchen, jene Hunderte von Bildern in den Köpfen derer, die einer Musik zuhören, zu sammeln und zu sichten. Ich bin sicher: Es wären Hunderte mehr oder weniger genaue Darstellungen dieses einen Gestus mit den Mitteln eines zauberhaft kreativen Reflexes: unserer bildmächtigen Sprache.
- (2) Wir arbeiten mit dem so genannten freien Hörprotokoll. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass noch in den scheinbar verschwommensten Bildern, mit denen Hörer auf eine musikalische Gestalt schriftlich antworten, ungemein scharfe und genaue Beobachtungen von musikalischen Sachverhalten, oft sogar von kompositorischen Details stecken. Zweitens zeigt die

Erfahrung, dass alle noch so phantasievollen Assoziationen eng bei der Sache bleiben, eng um die musikalische Ausdrucksachse kreisen und eines mit Sicherheit widerlegen: den Verdacht nämlich, dass ein assoziatives Hören vollkommen beliebig wäre. Das Problem liegt dann, im zweiten Schritt, allerdings auf unserer Seite: Wir müssen solche schriftlich mitgeteilten Bilder sensibel lesen und dem musikalischen Gebilde zuordnen können. Das verlangt viel Übung, es verlangt exegetische Fähigkeiten, in den manchmal bunten Bildern jene strikt musikalischen Cues zu erkennen, welche die Imagination von solchen Bildern in Gang gesetzt haben.

- (3) Es hat sich ein Verfahren als enorm hilfreich erwiesen, dem wir den unfeierlichen Namen ›Adjektiv-Liste‹ gegeben haben (Kate Hevner (1936/1983) lässt grüßen). Es gleicht einem sprachlichen Netz, das man über die Musik wirft und mit dem man deren Ausdruck einfängt; grob zunächst, dann immer feiner, immer präziser. Erfahrungsgemäß kommt im ersten Hördurchgang eine Handvoll Adjektive zu Papier, im zweiten und dritten Durchgang dann erstaunlich mehr, bis wir schließlich zum Scherzo aus dem 8. *Streichquartett* von Schostakowitsch über achtzig (!) Adjektive hatten sammeln können ... eine wunderbare Etüde übrigens in Sachen Sprach-Findung und Sprach-Erfindung. In einem vierten Hördurchgang wirft man die fragwürdigen und strittigen Adjektive dann wieder raus, in aller Regel bleiben unterm Strich vierzig bis fünfzig Apostrophierungen des musikalischen Ausdrucks übrig. Genug, um ein einigermaßen feinmaschiges Netz in den Händen zu haben, damit die spezifische Expression dieser und keiner anderen Musik sich einkreisen, einfangen lässt. Noch eine Sprach-Etüde ist möglich: der Versuch, aufgrund solcher Adjektiv-Cluster dem in Frage stehenden Stück einen Namen zu geben (s. u.), einen Titel, eine Überschrift. Die damit entbundene Phantasie fördert Kennzeichnungen zu Tage, welche unmittelbar ins expressive Zentrum einer Musik zielen.

- (4) Man setze sich, wenn ich so sagen darf, ganz unterschiedliche Brillen auf die Nase unseres Ohres. Man fokussiere mit Bedacht auf diese oder jene musikalische Erscheinungsweise. Dabei kann es sehr erleichternd sein, sich die Musik gleichsam personalisiert, will sagen: als einen Organismus vorzustellen ... Frage am Rande: Ist sie das etwa nicht?
- a) *Musik atmet* ... sie atmet flach, tief, stoßweise, regelmäßig, keuchend, schlafend, heftig, verhalten und so weiter. Auf den Atem einer Musik lauschen heißt ihren Puls vernehmen, verschiedene Grade des Erregt- oder In-Ruhe-Seins wahrnehmen, unterschiedliche Formen der Leidenschaft erfahren.
 - b) *Musik hat Gangarten* ... sie schlendert, eilt, zögert, stolpert, schleicht, marschiert, springt, wandert, hüpf, wuselt, kommt nicht vom Fleck und so weiter. Die Gangart einer Musik beobachten heißt ihres Temperamentes innwerden, ihrer Zielstrebigkeit respektive ihrer Ziellosigkeit, ihrer großen Geduld respektive ihrer brennenden Ungeduld, ihres Bedacht- oder ihres Unbedachtseins.
 - c) *Musik hat Körperhaltung* ... ja, Musik hat beziehungsweise ist Körper. Ihre Haltung kann gebeugt oder aufrecht sein, verkrampft oder zusammengesunken, hochgereckt oder scheu, bedrohlich oder verkrümmt. Die Körperlichkeit von Musik ins Visier nehmen heißt ihr Volumen beobachten, ihre Haltung vernehmen, ihren Appeal studieren, ihr gestisches Ausdrucks-Repertoire wahrnehmen.
 - d) *Musik trägt Kleider und hat Outfit* ... sie kann grau oder farbig wirken, schick oder altmodisch, volkstümlich oder schmutzdelig, gestylt oder fremdartig, asketisch oder schrill. Zeige mir, was du trägst, und ich sage dir, wer du bist ... das kann auch für die Musik Geltung haben.
 - e) *Musik hat Denkweisen* ... diese entwickeln sich logisch oder sprunghaft, wirr oder nachvollziehbar, einschichtig oder

komplex, sprudelnd oder nachdenklich, auftrumpfend behauptend oder als vorwärts tastende und stockende Suchbewegung. Die Artikulation einer musikalischen Denkweise mit- und nachvollziehen heißt unterschiedliche Formen der Entäußerung wachsam abklopfen. Manche Themen in Beethoven-Sonaten (etwa das Kopfthema der *Waldstein-Sonate*) tönen wie gereizt vorgetragene Statements, die keinen Widerspruch dulden; manche Gedankenentwicklungen bei Johann Sebastian Bach klingen quasi improvisando so, als handele es sich um die allmähliche Verfertigung des Gedankens bei der Rede; die Interaktionen von thematischen Gedanken respektive Instrumenten im ersten Satz des *Klavierkonzerts A-Dur KV 488* von Wolfgang Amadeus Mozart ist ohne Mühe als vollendete Konversation ohne Neigung zum Streit zu erkennen; die Interaktion im ersten Satz des *d-Moll-Streichquartetts Der Tod und das Mädchen* von Franz Schubert ist verbissene Auseinandersetzung, grausamer Schlagabtausch, tödlicher Ernst.

- f) *Musik hat Tonfälle und Sprechweisen* ... einmal pathetisch, einmal murmelnd; lyrisch, dann prosaisch, deklamierend oder flüsternd, insistierend oder abschweifend, sonor oder piepsig, klagend oder prahlend, lakonisch oder geschwätzig, singend oder wispernd, monologisch oder dialogisch oder diskursiv, disputierend beziehungsweise erörternd. Im Tonfall kommt die Musik der menschlichen Redeweise am nächsten, nicht zufällig ward der Begriff ›Klang-Rede‹ vor langer Zeit schon erfunden. Im Tonfall wird eine Musik verstehbar wie eine Fremdsprache, deren Sinn man im Sprachklang enträtselt. Tonfälle studieren heißt das Zuhören üben. Wir werden nie erfahren, *was* in einer Ballade, einem ›Lied ohne Worte‹ oder in einer Rhapsodie erzählt wird, aber wir werden des Inhaltes von Klang-Erzählungen gewahr, wenn wir auf das wechselvoll gefärbte *Wie* des Vortrages zu achten gelernt haben. Um solche Tonfälle geht es in meinem Radio-Feature *Keine Angst vor großen Tieren. Oder: wie*

man musikalische Codes knackt (SWR 2, Februar 1999). Es geht um den langsamen Satz aus Schuberts *Klaviersonate A-Dur D 959* ...

»(2) [*leise, gedankenverloren*] Tjaaa ... [*räuspert sich*] ... das würde heißen ... man braucht ihnen also hörend nur zu folgen, den Tonfällen, den körperlichen Haltungen und Bewegungen, den Gesten und den Gebärden, um dem Verlauf einer Geschichte – hier: eines Dramas – folgen zu können?

(1) Ja, man muss aber im Verlauf einer narrativen bzw. dramatischen Musik damit rechnen, dass sich die Gesten, die Gebärden, also die Körperhaltungen entweder geringfügig oder tiefgreifend verändern. Sie machen ja schließlich einiges durch. Manchmal kommen sie auf wundersame Weise fast unbeschädigt aus dem Schlamassel wieder 'raus wie im langsamen Satz der letzten A-Dur-Sonate von Franz Schubert ...

Musik 39: Schubert, Sonate A-Dur (D 959), 2. Satz, 0'00"→0'40"

(2) Körperhaltung: entspannt. Ruhig aus- und einatmend. Innig vor sich hin singend.

(1) Gut gesehen. Gut gehört. Jemand intoniert versonnen ein Lied und begleitet sich dabei mit einer schaukelnden Bewegung. Das Zeitmaß pulsiert ebenmäßig. Es sind leise und intime Töne auf einem leisen Klavier.

(2) Und der Tonfall? Pendelt entspannt um eine Mitte herum, hat glatten Verlauf ... ja, die Körperhaltung ist vollkommen gelöst und der Atem geht mit träumender Gelassenheit, dann und wann ein sanfter Seufzer ...

Musik 40: dito, 1'13"→1'51"

(1) Bei Geschichten darf man gespannt sein, wie's weiter geht. Wie also geht's weiter?

(2) Schlimm. Die schlanke Gestalt verflüchtigt sich ... verwandelt sich in atemlos querfeldein treibende Bewegung ... sucht und findet nicht ... sucht aufs Neue ... verrennt sich ... bebende Triller zeigen extreme Erregungszustände an ... beschleunigt und verknotet und verdickt sich ... schlägt mit dem Kopf gegen Mauern ... nagelt mit schweren Schlägen schließlich blindwütig 'drauflos ...

Musik 41: dito, 2'33"→4'25"

(1) Wir wissen nicht, *warum* das hier passiert. Wir können aber hören, *was* hier passiert: ein vulkanischer Ausbruch, eine psychotische Verschiebung. Die sanfte und besonnen pulsierende Ordnung des Eingangskapitels unserer Schubert-Geschichte geht aus den Fugen, alles gerät außer Kontrolle. Zügel- und hem-

mungslos. Falls Sie mich nach dieser Körperhaltung fragen sollten: spasmisch geschüttelt, krankhaft verkrampft und grotesk verrenkt. Und die Fortsetzung?

(2) Keine, indem einfach nur umgeblättert wird. Wer so schwer stürzt, rappelt sich ganz langsam erst wieder hoch, stolpert auf wackeligen Beinen durch einen langen Tunnel dorthin, wo Licht ist: das Licht jenes ursprünglichen Weltfriedens mit einem plötzlich ganz leise und tröstlich bimmelnden Glöckchen ...

Musik 41: dito, 4'26"→6'13"

(1) Wie geht sie aus, die Geschichte eines für bange Momente aus den Fugen geratenen Kosmos?

(2) Wie sie angefangen hat. Allerdings – wenn man genau zuhört – mit einer leisen Erschöpfung, mit dem Verbraucht-Sein aller körperlichen Kräfte. Aber wen wundert das nach solchen Anstrengungen?

Musik 42: dito 6'42"→7'31"

(1) [*mit einer gewissen Ergriffenheit*] Eine Reise durch Himmel und Hölle ...

(2) Eine Reise durch Seelenlandschaften, erzählt in einer Sprache, die man allein für Sprache der Menschen halten möchte.«

g) *Musik hat Wohn- und Spielräume ...* die Kirche oder die Kammer, der Marktplatz oder der Salon, das Kinderzimmer oder die Dachstube, die Kneipe oder der Fürstenhof, die Kaserne oder der Hinterhof, das Bordell oder das Schlafzimmer. Den Wohn- und Spielraum einer Musik erahnen heißt ihrer Herkunft nachsinnen, ihren geschichtlichen Spuren nachgehen, Vermutungen über ihre heute möglicherweise verschwundene Dienstbarkeit anstellen.

h) *Wir geben der Musik einen passenden Namen ...* hier kommt die Phantasie noch einmal richtig in Fahrt. Es geht nicht um den vom Komponisten mitgeteilten Titel, sondern darum, dem Gehalt beziehungsweise dem Ausdruck einer Musik ein passendes Label zu geben, wie es kreative Werbestrategen heute tun würden. Witz und Erfindungsgeist haben freie Bahn, und wenn das vorhin genannte Scherzo aus dem 8. *Streichquartett* von Schostakowitsch dann Namen wie ›invaliden Walzer‹ oder ›Pierrot‹ bekäme, dann träfe er den Sachverhalt mindestens ebenso genau wie die Mitteilung,

Schostakowitsch habe seine Musik unter dem Eindruck des zerstörten Dresden geschrieben, auf jeden Fall würde dadurch das von Tränen erstickte Lachen des Schostakowitsch begreiflich.

- i) *Wir suchen nach einem poetischen Pendant ...* nach einem Gedicht, dessen Expression die der Musik mehr oder weniger genau widerspiegelt, ich denke zum Beispiel an den innigen Zusammenhang von Prokofjews ›Balkonszene‹ aus *Romeo und Julia* mit dem *Liebeslied* von Rainer Maria Rilke ...

»Wie soll ich meine Seele halten, dass
sie nicht an deine rührt? Wie soll ich sie
hinheben über dich zu anderen Dingen?
Ach gerne möchte ich sie bei irgendwas
Verlorenem im Dunkel unterbringen
an einer fremden Stelle, die
nicht weiterschwingt, wenn deine Tiefen schwingen ...«

Ich denke an verbindende Linien von Gryphius-Sonetten zu barocken Lamenti möglicherweise. Oder an den Zusammenhang von Dramenfiguren mit jeweils passender musikalischer Figuration: Gotthold Ephraim Lessings Nathan tönt dann anders als Friedrich Schillers Marquis Posa oder Theodor Fontanes Effi Briest, und Edvard Grieg war so klug, seinem Peer Gynt überhaupt keine Musik auf den Leib zu schneiden: Ein Lump und ein durchgeknallter Typ wie er lässt sich nicht in Töne fassen, wohl aber ein reines Wesen wie die Solvejg.

- j) *Wir personalisieren das musikalische Gebilde*, zum Beispiel zwei ›Walzerchen‹ aus op. 39 von Johannes Brahms ...

Dürfen wir uns, wenn Sie gestatten, einmal selbst vorstellen? Wir sind zwei Walzerkinder aus einer großen Familie, insgesamt 16 Kinder von Vater Brahms. Lächelnd nennt er uns seine »kleinen unschuldigen Walzer«. Wir sollen, wie Vater einmal sagte, mit einem gewissen Franz Schubert aus Wien verwandt sein ...

... meine kleinere Schwester ist schön, hochgewachsen, gertenschlank, und sie hat von uns allen das größte Selbstbewusstsein, darum kann man sie sehr beneiden ...

... was redet sie da? Sie, die Jüngere, ist viel charmanter als ich. Sie hat so etwas – wie soll ich sagen? – ja, eine so bezwingende Freundlichkeit, alle Leute finden ihre liebliche Erscheinung bezaubernd, manche sagen, sie sei ein besonders sanftes und friedliches Kind, artig oben-drein ...

... mag schon sein, aber meine große Schwester – wissen Sie, wenn die hereinkommt, ist der Raum voll, so imposant tritt sie auf. Sie hat ein klares, bestimmendes Organ (vielleicht ein bisschen zu laut manchmal), immer weiß sie, was sie will, immer gibt sie den Ton an mit fester Stimme und blitzenden Augen ... doch, doch, sie hat etwas Kokettes, vor allem wenn sie stolz ihr Köpfchen hin und her wirft, wenn sie losplappert und ihr strahlendes Lachen in die Runde wirft, das macht immer großen Eindruck auf die Leute ...

... großen Eindruck? Wenn meine Schwester zu reden anfängt, denkt man, sie würde singen, so klangvoll ist ihr Organ, so schön und weich ihr Sopran, so zärtlich und fließend sind ihre Bewegungen, dass man sie immer gern betrachtet und ihr immer aufmerksam zuhört ...

... wenn ich denn 'mal zu Wort komme! Meine große Schwester schwatzt und plappert, führt eine starke Rede, und eindrucksvoll sind auch ihre Gesten. Sie sollten 'mal sehen, wie energisch sie mit ihren Händen dirigiert, wie rassig sie ihren Körper in Szene setzt. Das hat Klasse, hat Kraft und Temperament, dahinter steckt ein starkes Feuer, atmet eine gesunde Frische ... und wenn sie kess ihre Blicke aus den Augenwinkeln wirft, dann sind alle von ihr begeistert. Ich dagegen ...

... sie dagegen? Sie hat streichelnde Hände, einen samtweichen Charakter, viel Wärme in ihren verträumten Augen und einen feinen Ausdruck in ihrem schmalen Gesicht. Sie ist von uns allen der romantische Typ, wissen Sie? Sie wirkt attraktiv durch ihre Nachdenklichkeit und durch ihr sonniges Gemüt, und wie schön melancholisch sie manchmal aussieht. Manchmal wünschte ich, ich hätte was von ihr, von ihrer Sanftheit, von ihrer Mädchenhaftigkeit, von ihrer zurückhaltenden Art ...

... und ich von ihr. Sie kann besser tanzen als ich, ganz eindeutig. Beweglicher auftretend, manchmal sogar etwas herrisch. Sie ist Tanz von Kopf bis Fuß, das macht einen starken sinnlichen Appeal ...

... das täuscht, dafür tanzt meine Schwester viel geschmeidiger, ihre Bewegungen haben diesen eleganten Fluss, diese gelassene Bewegung. Das nenne ich sinnlich auf eine viel geheimnisvollere Weise ...

... ich bin eben ein abwartender Typ, schüchterner als meine Schwester. Aber dafür bekommt sie mehr Komplimente als ich. Das sei aber ein besonders gut gewachsenes Walzerkind, sagen die Leute, die habe viel Ähnlichkeit mit den schicken jungen Damen aus der Familie des Johann Strauß, die könne sich auf dem gesellschaftlichen Parkett bewegen wie keine andere, sie sei halt ein echtes Wiener Kind ...

... meine kleine Schwester aber auch, man muss nur mal genauer hinschauen, dann weiß man, wie viel sie von der alten Schubert-Linie geerbt hat, diese Neigung zur Gemütlichkeit, die ausgeprägte Bescheidenheit, diese noble Einfachheit, nun ja, eine gewisse biedermeierliche Volkstümlichkeit eben ...

... ob wir uns trotz allem gut vertragen? Ja, meistens. Wissen Sie, wir sind zu unterschiedlich, als dass wir uns in die Quere kommen. Die Liebhaber meiner Schwester sind junge Männer mit schicken Uniformen, galante Herren mit gepflegter Konversation, sie lieben es, wenn meine Schwester im Mittelpunkt steht und das große Parlando macht ...

... während ich mit den schwärmenden Jünglingen, die sich für meine kleine Schwester begeistern, nicht viel anfangen kann. Sind eher stille Typen mit glänzenden Augen und himmeln sie an, weil sie auf eine so kultivierte Art leise sein kann ...

... sie hat andere Gene als ich – Tanz-Gene, wenn ich so sagen darf ...

... und sie hat Gesangs-Gene geerbt – so ist das nun 'mal in einer Familie. Wir sind unterschiedlich, durchaus ...

... haben aber trotzdem große Ähnlichkeiten – so ist das nun 'mal unter Geschwistern. Sie sollten 'mal den Rest unserer Familie kennen lernen ...

IV. Schluss-Statements

Ich breche ab, nehme Unfertiges in Kauf. Ein paar markige Schluss-Statements statt dessen ...

- (1) Ausdrucksanalytische Annäherungen an Musik kommen fürs Erste ohne Noten aus. Ich will's schärfer sagen: Weg mit den Noten, sie überbeschäftigen die Augen und schwächen die auditive Konzentration! Sehr viel später erst kann die Partitur Auskünfte erteilen, vor allem bei strittig bleibenden Eindrücken.
- (2) Alles, was eine Musik mitzuteilen hat, teilt sie in Tönen mit. Es ist unbedingt erforderlich, jedes noch so kleine Detail *à la lettre* zu nehmen und selbst auf scheinbar Unwichtiges wie laut oder leise, dünn oder dick, schnell oder langsam zu achten – Sie merken, ich rede einer umfassenden Form der Gehör-, besser: der Hör-Bildung das Wort.
- (3) Diese *Hör-Bildung* funktioniert nur dann, wenn sie von einer ebenso gründlichen wie phantasievollen *Sprach-Bildung* flankiert wird. Mit ›cool‹ oder ›geil‹ oder ›supy‹ kommt man nicht weit. Sprache ist, wenn ich Wilhelm Heinse zitieren darf, das »Kleid der Musik«. Sprachmächtigkeit heißt Bildmächtigkeit, und Bildmächtigkeit braucht es, um das flüchtige Klangzeichen dingfest zu machen, um es in die Vorstellung zu heben, auf dass es dort ansichtig werde. Ganz wird das nicht gelingen, sondern bestenfalls asymptotisch. Manchmal metaphorisch, wenn man dem *Bolero* von Ravel einmal anders zu Leibe rückt ...

Was haben wir mit ihm schon alles angestellt: gespielt, getanzt, gezeichnet, verfilmt, eiskunstgelaufen, analysiert, erläutert. Aber wir haben ihn ... *Alfredissimo* hilf! ... wir haben ihn noch nicht gekocht. Noch nicht gekocht! Das Rezept dürfte gar nicht mal so schwer sein ...

Man nehme einen ausreichend großen Topf, gieße zu etwa einem Viertel dezent getönten Fond hinein, stelle ihn auf ganz kleine Flamme und rühre mit einem triolisch geformten Besen gleichmäßig und möglichst dreiviertelgetaktet um. Sordino-Sieb einlegen. Die Hitze so einstellen, dass es zu hübschen kleinen Streicherblasen kommt. Dann fein geschnittene Filet-Tranchen in melodische Bögen auslegen und darauf achten, dass sie konzentrisch figurieren. Unaufdringlich mit Klarinetten-Kraut garnieren (immer schön gleichmäßig weiterrühren, nicht nachlassen!). Etwas (nicht viel!) Harfen-Extrakt dazugeben. Melos-Filets mit getrockneten Fagott-

Blättern abdecken. Stetig weiterrühren, Hitze um wenig erhöhen. Oboen-Julienne (ganz dünn geschnittene Streifen) begeben. Flöten-Wurz würfeln und behutsam einrühren. Trompeten-Schalen reiben, eine Messerspitze zugeben und aufpassen, dass sie nicht klumpen (das tun sie nämlich gern). Als besonderen Kick empfehle ich Saxophon-Blüten, sie machen lässig-scharfes Aroma. Flamme langsam höher drehen, auf Streicher-Blasenbildungen achten, sollten nicht spritzen, nur schön sanft blubbern. Wenn Sie wollen, etwas gestoßene Horn-Zehe mit vier Esslöffeln Celesta-Mehl verquirlen und dem Sud beimengen (das Celesta-Mehl verfeinert das Ganze ungemein und sorgt für hellen Touch). Sie werden bemerken, dass die Melos-Filets bei allmählichem Garen ständig ihre Farbe ändern, besonders die Horn-Zehe macht goldenen Glanz und neutralisiert den etwas strengen Oboen-Streifen-Geschmack. Achtung: Hitze stetig zugeben, vom Köcheln zum Kochen übergehen und ein waches Auge auf den Sud haben – er sollte leicht wallen, aber noch nicht brodeln. Das Sordino-Sieb können Sie hier ’rausnehmen, dafür sollten Sie Posaunen-Schwitze behutsam unterziehen und durch unbedingt gleichmäßiges Rühren dafür sorgen, dass jetzt noch nichts andickt. Die Filet-Tranchen fangen an, tüchtig aufzuquellen (seien Sie nicht beunruhigt, das ist normal). Gibt man etwas Streicher-Honig bei, lasieren sie schön und machen rassigen Eindruck. Weiterrühren, auch wenn’s allmählich schwer wird, die Konsistenz des Suds wird immer fester. Bleiben sie im Takt und halten Sie den Triolen-Besen mit leichter Hand, sonst krampft’s im Arm ... lok-ker bleiben! Noch eine Hitzestufe zugeben (die vorletzte). Nach Gutdünken ein paar Tropfen Tuba-Tinktur und einige Spritzer Pauken-Öl träufeln, das gibt dem Ganzen exotische Note und geschmacklichen Biss (kann, muss aber nicht). Flamme – jetzt! – auf höchste Stufe stellen, der Sud müsste nun bis zum Rand hochkochen ... Vorsicht: Man kann sich leicht verbrühen! Je länger Sie noch zuwarten, um so besser. Dieses Gericht gerät nur zufriedenstellend, wenn es im Finish auf voller Flamme steht, vulkanartig hochtreibt und so lange wie möglich bewegt wird ... dann und nur dann erzielt man sein unvergleichlich sämiges, fast breiiges Design. Im letzten Augenblick brauchen Sie ein bisschen Mut: im Bruchteil der Sekunde, wo alles überzukochen droht, energisch den Deckel drauf ... und den Topf mit Schwung ’runter vom Feuer. Voilà – *Bolero Stroganoff*!

Schnell und heiß servieren mit weißem Brot. Zu den Melos-Tranchen (manchmal werden sie, weil zu lange gegart, etwas spröde) mit Grand Manner verfeinerten Meerrettichrahm reichen. Als Wein empfehle ich trockenen Gavi, Blanc-de-Blanc tut’s auch. Falls nicht zuhanden: Chablis oder Frascati. Bon appétit!

- (4) Die Vorrangigkeit einer Ausdrucks-Analyse vor einer Formal-Analyse trägt der natürlichen Annäherungsweise des Menschen Rechnung: Zunächst einmal erfassen wir das Fremde (andere Menschen, Natur, technische Phänomene oder Kunstgegenstände) umrisshaft, mehr oder weniger rudimentär, auf jeden Fall ganzheitlich. Das Fremde spricht uns an, mehr oder minder heftig, mehr oder weniger aufmerksamkeitshirschend. Auch spricht es manchmal befremdlich, unverständlich, rätselhaft oder so, dass wir unser Zurücksprechen verweigern möchten. Wie auch immer: Kunst wendet uns Gesichter zu, und es wäre meiner Einschätzung nach nicht die schlechteste Form eines ersten Antwortens, wenn man sich anrühren lassen würde von geheimnisvoll tiefen Augen oder von moquant gekräuselten Brauen oder von einem entwaffnenden Lächeln. Deswegen möchte ich ...
- (5) den Begriff Ausdrucks-Analyse mit Bedauern zurücknehmen, weil im ersten Moment des Erkennens, vielleicht sogar der vage aufkeimenden Sympathie, noch kein analytischer Impact vorhanden ist, sondern nur sinnlicher Widerschein eines verschwenderisch reichen musikalischen Ausdrucks, beispielsweise im Scherzo des *Streichquintettes* C-Dur von Schubert ...

Panthergleich setzt die Musik zum Sprung an, machtvoll bestimmt, energisch und muskulös. Kräftig an Statur und mit aggressiver Gebärde so, als mache es ihr einen makabren Spaß, zuzubeißen. Mit einer unwiderleglichen Behauptung tritt sie auf den Plan, duldet keinen Widerspruch, tönt gereizt, legt jugendliche Ungeduld an den Tag, verbohrt sich in den anfangs gefassten Gedanken, fasert aus, explodiert in hochfahrender Bewegung, zerstäubt sich in nervöser Umtriebigkeit, hastet querfeldein, macht Tempo ohne erkennbares Ziel, duckt sich, sammelt Kraft wie ein gespannter Bogen und verschießt Bewegungspfeile in alle Richtungen. Der Tonfall ist empört, die Nerven liegen blank, das Temperament wirkt ungezügelt, der sprachliche Duktus ist immer zu laut, immer zu überstürzt, stets in Gefahr, außer Kontrolle zu geraten, die Fassung zu verlieren. Beflügelt von enormem Schwung, kommt dennoch nichts von der Stelle, kreist um sich selbst, verbohrt und verrennt sich ins immer Gleiche, hängt fest wie ein Gedanke, den die Leidenschaften hindern, sich maßvoll zu

entfalten, dreht sich wie eine fixe Idee im fiebrigen Zustand um sich selbst. Das kocht und brodelt so vor sich hin, siedend heiß, mit hechelndem Atem und in blind verhaspelter Fluchtbewegung. Wie zufällig scheint sich eine kantable Gestalt zu formen, die Andeutung einer melodischen Figur. Indessen tönt sie rhythmisch vulgär, grob zugehauen, undifferenziert, eine Spur zu laut ... in Stil und Faktur dem Gassenhauer verwandt, unsensibel empfunden, ordinär vorgetragen, wie auf der Straße gepfiffen. Nimmt man die vielen peinlichen Schluckaufs beim Wort, so liegt der Verdacht nahe, Alkohol sei im Spiel. Dafür sprächen auch die spastischen Gesten, dieses seltsam zuckende D'reinfahren heftiger Bewegungen, diese einschichtig-täppischen, ungelenken Gebärden, die oft falsch gesetzten rhythmischen Schritte, der häufig unmotivierte Wechsel von Lautstärken und manch' abrupt abbrechende Linienführung. Mit einem Wort: delirierende Musik im Zustand der Ekstase, der Hitze, der blinden Ausweglosigkeit.

Sie mündet in eine ganz andere Welt der Empfindungen, in einen stockend vor sich tastenden, resigniert tapernden Trauergesang, flach atmend, wie erstarrt. Gesenkten Blickes, müde, kraftlos und wehmütig lässt er seine Flügel hängen, scheint einem lange verlorenen Gedanken nachzuhängen, scheint ihn aus der Erinnerung hervorzukramen, noch einmal singen zu wollen, findet indessen nur die betörend süße Anfangszeile, zitiert sie ein ums andere Mal, verirrt sich in unwegsames harmonisches Gelände, stößt immer neue verborgene Kammern des Gedächtnisses auf, fragt sich, wie's weitergehen könnte. Dieses verzweifelte ›Wie war das nur?‹ bestimmt alles, den introvertierten Gestus wie seine melancholisch-flüchtige Ahnung, welche sich nicht fassen lässt, wie eine Andeutung, die trotz aller Beharrlichkeit nicht zum deutlich gezeichneten Bild sich verfestigt. Nein, sie kann nicht klar denken, diese Musik, weil sie den Gedanken nicht zu greifen kriegt trotz intensivster Grübeleien. Statt dessen bohrt sie sich hinein in die tiefen Schichten des Bewusstseins, sucht, findet nicht, sucht weiter, findet wieder nicht und verstrüpft sich im dämmerndem Zustand des Träumens. Mit einem Wort: trauernd verschattete Musik, einen großen Verlust beklagend, einer schönen Erinnerung nachsinnend, träumend eingesponnen, versessen sinnierend und doch zutiefst ratlos.

Vermutlich deswegen zurück zum ekstatischen Anfangs-Gestus, zum tönenden Delirium, zurück in die Welt der grellen Betriebsamkeit. Jetzt schließt sich der Kreisbogen, nun endet eine Wanderung, die nicht ans Ziel kam. Hier nicht. Dort auch nicht. Keuchende Empörung an den Rändern, schwarze Resignation in der Mitte; hektische Turbulenz als lärmender Rahmen, stillstehende, ins Erinnern versunkene Meditation als Zentrum ... das ist das Konzept dieser Musik, deren Hülle aus skurriler, grotesker, ja

ironischer Befindlichkeit besteht und deren Kern aus weicher, verletzlicher Empfindung gebildet ist. Zorn und Empörung d'rumherum, Ermattung und Lamento in der Mitte so, als lege sich das Grobe wie ein schützende Hülle um das Feine, der Lärm um das Schweigen.

Gefährliche, weil gefährdete Musik. Ihr Anliegen ist nicht der Anspruch auf Kunstfertigkeit, ihr Anliegen ist persönliches Bekenntnis, hemmungslose Ich-Preisgabe. An ihren Rändern widerspiegelt sie den chaotischen Aufruhr, in ihrem Zentrum gibt sie preis, was der Grund des Aufruhrs ist: ein tiefes Leiden ... ein Leiden, welches Schriftzüge erkennen lässt mit seiner Anrufung des Liedes *Ihr Bild* aus dem *Schwanengesang*, darin es heißt »Ich stand in dunklen Träumen und starrt' ihr Bildnis an ... und ach! ich kann es nicht glauben, dass ich dich verloren hab!« ... Liebesschmerz? Das wäre zu wenig, denn Schubert hat die Spielarten der Liebe nicht kennengelernt ... Schmerz womöglich darüber, dass einer wie er auch den Liebesschmerz nie erfahren durfte und als Künstler umso beredter davon zu berichten weiß. Ein Perfektionist der Sublimation. Ein Meister der Verschiebung.

Das alles gießt er ins Gefäß eines Scherzos. Ein Akt der blanken Ironie, denn was einmal Tanz und heitere Unterhaltung war, verformt sich zur höhnischen Satire. Und was eigentlich ein Trio hätte werden sollen, wird zum düsteren Ort der Trauarbeit. Ein Scherzo mit doppeltem Boden im Schwarzlichtformat. Beißender Spott auf die alte Form und bittere Tränen über ihr falsches Versprechen.

Darf ich's ebenso greifbar wie angreifbar sagen? Dann sage ich ...

- (6) Bringt Kindern und Jugendlichen das Beobachten, das ›Wahr-
Nehmen bei! Macht ihre Ohren sehend! Bindet die Flügel ihrer Phantasie wieder los! Steht ab vom Irrtum, Wichtiges stünde nur in den Noten! Gebt ihnen das Vertrauen zurück in die Gewissheit, dass alles gesagt ist in der Klangrede! Und verhelft ihnen endlich einmal zur unbändigen Lust, sich sprachlich auszudrücken! Denn wer nicht sprechen lernt, kann Eindrücke nicht ausdrücken.

V. Quellenverzeichnis

Literatur

Hevner, Kate: *Experimentelle Untersuchungen zu den Ausdruckselementen der Musik* (1936). In: *Rezeptionsforschung in der Musikwissenschaft*. Hg. von Helmut Rösing. Darmstadt 1983 (= *Wege der Forschung* Bd. 67), S. 77–104.

Radio-Features

Schmidt-Banse, Hans Christian: *DUFT-NOTEN – Musik für feine Nasen* (WDR 3, ausgestrahlt am 1. April 2002)

Schmidt-Banse, Hans Christian: *Keine Angst vor großen Tieren. Oder: wie man musikalische Codes knackt* (SWR 2, ausgestrahlt im Februar 1999)

Reinhard Febel

DUO

für zwei Pianisten und einen Flügel¹

- (1) Der Flügel steht auf der Bühne. Er ist geschlossen, der Notenständer aber schon aufgeklappt. Der Tastendeckel ist noch zu und auch abgeschlossen. Der Schlüssel steckt nicht. Vor dem Flügel steht eine breite Klavierbank für zwei Spieler.
- (2) **B** (Spieler 2) tritt auf. Unter dem rechten Arm trägt er eine dicke Aktenmappe. Er geht an die Rampe und verbeugt sich, die linke Hand besitzergreifend auf den Flügel gestützt.
- (3) Er stellt die Mappe etwas entfernt im Hintergrund ab, vielleicht auf einem Stuhl, öffnet sie und holt ein großes Notenblatt heraus.
- (4) **B** stellt das Notenblatt auf den Notenständer, setzt sich auf die Bank (in die Mitte), und schlägt elegant die Frackschöße zurück.
- (5) Er zögert, steht wieder auf, holt ein Bandmaß aus der Hosentasche, misst die Höhe der Sitzfläche, dann den Abstand von den Frackschößen zum Boden, kurbelt die Bank einige Male hoch und herunter, immer nachmessend. Schließlich ist die richtige Position gefunden.
- (6) **B** lässt die Finger ein wenig in der Luft ›knacken‹ und rotieren,
- (7) will in die Tasten greifen, stutzt, betrachtet die Noten und
- (8) dreht das Notenblatt um. Offensichtlich stand es auf dem Kopf.
- (9) Nochmals lässt **B** die Finger kurz in der Luft ›knacken‹ und rotieren und
- (10) will in die Tasten greifen. Wieder stutzt er und

¹ © Text und Musik: Reinhard Febel, reinhardfebel@aol.com, www.ricordi.de

- (11) betatscht den geschlossenen Tastendeckel (*... wo sind denn die Tasten geblieben? ...*).
- (12) **B** macht eine verstehende Geste (*... na, das ist ja klar ...*)² und
- (13) will den Tastendeckel öffnen.
- (14) Fehlanzeige! Er ist verschlossen.
- (15) **B** ruckt mehrmals am Deckel,
- (16) steht schließlich auf und versucht mit aller Gewalt, den Deckel hochzuziehen.
- (17) **B** macht wieder dieselbe verstehende Geste (*... ach, na klar, der Schlüssel ...*) und
- (18) will den Schlüssel aus der Brusttasche (außen) seines Fracks fischen. Doch
- (19) da ist er nicht.
- (20) Er sucht alle Taschen ab. Dabei kommen allerlei Gegenstände zum Vorschein (Metronom, Heftpflaster, Revolver³ ...) und werden auf dem Flügel abgelegt (der Revolver mit der Mündung zum Publikum⁴). Aber
- (21) kein Schlüssel!
- (22) **B** steht auf, geht zu seiner Mappe im Hintergrund und beginnt, diese nach dem Schlüssel durchzuwühlen. Wieder kommen verschiedene Gegenstände zum Vorschein, vielleicht Ersatzklaviertasten, ein Schraubenzieher, eine Thermosflasche, ein Warndreieck ... Dies dauert bis (32).
- (23) Inzwischen tritt **A** (Spieler 1) auf, geht an die Rampe und verbeugt sich, die linke Hand besitzergreifend auf den Flügel gestützt. **B** bemerkt **A** nicht.

² Es muss alles nur durch Gesten ausgedrückt werden (in dem Stück darf nicht gesprochen werden!)

³ Natürlich können die Gegenstände – bis auf den Revolver – variieren. Der Revolver wird später noch gebraucht!

⁴ Hommage à Georges Antheil

- (24) **A** setzt sich auf die Bank (in die Mitte), schlägt elegant die Frackschöße zurück,
- (25) holt mit selbstverständlicher Bewegung den Schlüssel aus der Brusttasche (außen),
- (26) schließt den Tastendeckel auf, klappt ihn hoch,
- (27) lässt die Finger in der Luft ein wenig ›knacken‹ und rotieren,
- (28) will in die Tasten greifen, stutzt, betrachtet die Noten und
- (29) dreht das Notenblatt um. Offensichtlich stand es doch nicht auf dem Kopf.
- (30) Nochmals lässt **A** die Finger kurz in der Luft ›knacken‹ und rotieren und
- (31) greift in die Tasten: Musik I:⁵ (bis (34)).
- (32) **B** hört die Musik, dreht sich um, stemmt entrüstet die Arme in die Hüften (... *das darf doch wohl nicht wahr sein* ...),
- (33) nähert sich **A** (seitlich von hinten) und hört eine Weile zu, dabei verächtlich den Kopf schüttelnd (... *was für ein Stümper* ...).
- (34) Plötzlich ergreift **B** blitzartig den Klavierdeckel und schlägt ihn **A** auf die Finger (natürlich darf das nur so aussehen – genau timen!).
- (35) **A** springt auf, wobei die Klavierbank nach hinten umfällt, hüpfet umher, schüttelt und bepustet seine ›zerquetschten‹ Finger.
- (36) **B** stellt die Klavierbank wieder auf und setzt sich (in die Mitte).
- (37) Elegant öffnet er den Klavierdeckel,
- (38) lässt die Finger ein wenig in der Luft ›knacken‹ und rotieren,
- (39) will in die Tasten greifen, hält aber nochmals inne,
- (40) zieht den Schlüssel aus dem Schlüsselloch ab und
- (41) lässt ihn in der Brusttasche (außen) seines Fracks verschwinden.
- (42) Nun greift **B** in die Tasten: Musik II: (bis (49)): sehr hohe Lage, ganz oben im Diskant (**B** beugt sich aus der Mitte weit nach rechts).

⁵ Musikteile I–VII: siehe im Anschluss an den Text.

- (43) **A** hört die Musik, vergisst sogleich seine schmerzenden Finger, dreht sich um, stemmt entrüstet die Arme in die Hüften (*... das darf doch wohl nicht wahr sein ...*),
- (44) nähert sich **B** (seitlich von hinten) und hört eine Weile zu, dabei verächtlich den Kopf schüttelnd (*... was für ein Stümper ...*).
- (45) Plötzlich ergreift **A** blitzartig das Notenblatt und dreht es wieder um. Offensichtlich stand es doch auf dem Kopf! Sofort
- (46) spielt **B** in tiefster Lage, ganz unten im Bass weiter (**B** beugt sich jetzt aus der Mitte weit nach links).
- (47) **A** umkreist **B**, nähert sich ihm (seitlich von hinten, nun von der anderen Seite), hört noch eine Weile zu (*... das kann man sich ja nicht mit anhören ...*),
- (48) schüttelt dann resigniert den Kopf (*... wer nicht hören will, muss fühlen ...*),
- (49) ergreift blitzartig den Klavierdeckel und schlägt ihn **B** auf die Finger (wie zuvor bei **A**).
- (50) **B** springt auf, wobei die Klavierbank nach hinten umfällt, hüpfst umher, schüttelt und bepustet seine ›zerquetschten‹ Finger.
- (51) **A** stellt die Klavierbank wieder auf und öffnet den Tastendeckel, dann
- (52) den großen Flügeldeckel und will sich wieder auf die Bank setzen, doch
- (53) mittlerweile hat **B** seine schmerzenden Finger vergessen, steht bereits am Flügel (links),
- (54) bewegt mit der Linken spielerisch den offenen Tastendeckel⁶ ein wenig hin und her und macht zu **A** mit der Rechten eine einladende Handbewegung in Richtung Bank (*... bitte nach Ihnen ...*).
- (55) **A** lehnt mit einer bescheidenen Geste höflich dankend ab, setzt sich also nicht und

⁶ Schön wäre es, wenn der Tastendeckel ein wenig quietschen würde.

- (56) bewegt seinerseits nun mit der Rechten spielerisch den offenen Tastendeckel ein wenig hin und her und macht zu **A** mit der Linken eine einladende Handbewegung in Richtung Bank (... *aber nein, bitte nach Ihnen ...*).
- (57) Schließlich setzen sie sich beide sehr langsam, einander misstrauisch beäugend, genau gleichzeitig und synchron auf die Bank und machen sich bereit zum Spiel.
- (58) **A** zieht das Notenblatt weit zu sich herüber nach rechts.
- (59) **B** zieht das Notenblatt weit zu sich herüber zurück nach links.
- (60) **A** zieht das Notenblatt etwas herüber nach rechts.
- (61) **B** zieht das Notenblatt etwas herüber zurück nach links.
- (62) **A** zieht das Notenblatt ein wenig herüber nach rechts.
- (63) **B** zieht das Notenblatt ein wenig herüber zurück nach links.
- (64) **A** zieht das Notenblatt ganz wenig herüber nach rechts.
- (65) **B** zieht das Notenblatt ganz wenig herüber zurück nach links.
- (66) Endlich liegt das Blatt millimetergenau in der Mitte.
- (67) **A** gibt einen Einsatz und beginnt (in schnellem Tempo) die Musik III:
- (68) **B** hat – natürlich – den Einsatz verpasst. Er beginnt später (langsam) und versucht, den Rückstand durch Beschleunigung aufzuholen.
- (69) **A** jedoch verlangsamt sein Spiel, »um auf **B** zu warten«. Schließlich haben sich die Tempi gekreuzt: **A** spielt langsam und **B** schnell.
- (70) Abbruch. So geht das nicht!
- (71) Jetzt gibt **B** den Einsatz und beginnt (in schnellem Tempo) die Musik IV:
- (72) Diesmal hat – natürlich – **A** den Einsatz verpasst. Er beginnt später (langsam) und versucht, den Rückstand durch Beschleunigung aufzuholen.
- (73) **B** jedoch verlangsamt sein Spiel, »um auf **A** zu warten«. Schließlich haben sich die Tempi gekreuzt: **B** spielt langsam und **A** schnell.

- (74) Abbruch. So geht's auch nicht!
- (75) Nun gibt wieder **A** den Einsatz und beginnt (schnell) die **Musik V**:
- (76) Aber jetzt hat **B** wieder den Einsatz verpasst und beginnt etwas später, aber auch schnell!
- (77) **A** verlangsamt sein Spiel, ›um auf **B** zu warten‹, aber
- (78) auch **B** verlangsamt (... *aha, offensichtlich ein ritardando* ...).
- (79) Beide werden somit immer langsamer und langsamer, bis sie zum Stillstand kommen.
- (80) Abbruch. So geht's auch nicht. Was machen wir bloß?
- (81) **B** hat eine Idee. Er geht zurück zu seiner Tasche, wühlt darin und
- (82) holt einen (mechanischen) Wecker hervor, den er auf das Klavier stellt.
- (83) Er zieht den Wecker auf (nicht zu sehr, damit er später nicht zu lange klingelt) und stellt ihn. Die beiden gehen in Startposition und warten auf das Klingeln des Weckers⁷.
- (84) Der Wecker tickt. Die beiden warten gespannt.
- (85) Nach und nach wird die angespannte Haltung schlaffer,
- (86) **B** gähnt nach einer Weile, streckt die Arme und wird schläfrig.
- (87) Auch **A** gähnt, streckt die Arme und wird schläfrig.
- (88) Die Köpfe sinken nach vorne und die beiden schlafen ein, wie Kut-scher auf dem Bock. Sie schnarchen.
- (89) Doch plötzlich klingelt der Wecker!
- (90) Die beiden wachen blitzartig auf und beginnen, perfekt synchronisiert, die **Musik VI**
- (91) Endlich klappt's! Aber nur für eine kurze Weile. Denn

⁷ Wenn möglich sollte der Wecker live gestellt werden, so dass er nach ein bis zwei Minuten klingelt. Eventuell, wenn dies zu kompliziert ist, kann das Klingeln (und das Ticken) über (einen verborgenen) Lautsprecher zugespielt werden.

- (92) es kommen immer mehr Passagen mit übergreifenden Händen vor (siehe Noten). Dieses Übergreifen wird immer komplizierter und bald haben sich die vier Hände der beiden hoffnungslos zu einem Knäuel verheddert (inzwischen sollte die Feder der Weckerklingel ganz abgelaufen sein. Andernfalls während des Folgenden ganz auslaufen lassen – nicht eingreifen!).
- (93) **A** und **B** brechen ab und entwirren mühselig ihre Hände.
- (94) **A** schüttelt den Kopf. So geht das nicht!
- (95) Er reißt das Notenpapier in der Mitte entzwei und
- (96) stellt die zwei Hälften etwas entfernt voneinander wieder auf den Notenständer, so dass ein ›Mittelstreifen‹ frei bleibt. Dann
- (97) steht er auf, holt ein Stück Kreide aus der Hosentasche und
- (98) teilt den Flügel und die ganze Szene mit einem senkrechten Strich in zwei Hälften: durch den Notenständer (zwischen den Hälften des Notenblattes), über den Klavierdeckel, durch die Tastatur, dann weiter quer durch den Klavierstuhl und dann weiter am Boden entlang und zuletzt auch die zwei Pedale zuteilend (bzw. wenn vorhanden, am dritten Pedal endend).
- (99) **A** setzt sich wieder und ermahnt **B**:
- (100) Diese Linie darfst du nicht überschreiten! Das ist meine Hälfte!
- (101) **B** gibt zu erkennen, dass er verstanden hat:
- (102) das da unten ist meine Hälfte. Geht klar.
- (103) **B** will wieder den Wecker stellen, doch
- (104) **A** deutet auf seine Armbanduhr (... *das dauert zu lange; wir haben nicht soviel Zeit ...*).
- (105) Stimmt. Gibt's denn nicht eine andere Lösung?
- (106) Aber klar! **B** hat eine Idee. Er nimmt den Revolver, steht auf und geht auf das Publikum zu, wobei er die Mündung auf das Publikum richtet.

- (107) Dann drückt er einer Person in der ersten Reihe (die eventuell vorher eingeweiht wurde) den Revolver in die Hand und macht ihr deutlich, dass sie den Startschuss abgeben soll.
- (108) **B** springt schnell zurück zum Klavier und beide Spieler setzen sich in Startposition.
- (109) Die Person aus dem Publikum schießt in die Luft und beide Pianisten, perfekt synchronisiert, beginnen die Musik VII:
- (110) Na endlich! Das Konzert beginnt, das ganze Stück kann gespielt werden. Alles klappt wunderbar. Das Stück wird virtuoser und virtuoser, und die beiden enden mit einer brillanten Coda.
- (111) Applaus (hoffentlich).
- (112) Die beiden sind ›geläutert‹ und stehen gleichzeitig, wie ein Herz und eine Seele, auf, um den Beifall entgegenzunehmen. Sie verbeugen sich jedoch nicht, denn jeder möchte bescheiden hinter dem anderen zurücktreten.
- (113) **A** hebt abwehrend die Hände und deutet auf **B**, der doch allein den ganzen Beifall verdient!
- (114) Gleichzeitig, beziehungsweise zeitlich gegeneinander verschränkt, tut **B** das gleiche: er hebt abwehrend die Hände und deutet auf **A**, der doch allein den ganzen Beifall verdient!
- (115) Dieses Spiel geht einige Zeit weiter, bis den beiden schlagartig etwas klar wird:
- (116) sie deuten – beide mit derselben Geste – auf den Flügel! Er ist es, der allein den ganzen Beifall verdient!
- (117) Der Flügel steht bescheiden da. Aus seinem Inneren erglimmt verlegen ein rotes Leuchten, wird heller und heller und
- (118) verlöscht dann langsam.
- Ende.

DUO

Musik I [siehe Text bei (31)]

Schnell und lustig
♩ = 120

1mo

f

sehr oft wiederholen

B haut A den Tastendeckel auf die Finger

abbrechen

Musik II [(42)]

♩ = 120

2do

f

sehr oft wiederholen

A dreht das Notenblatt um

sehr oft wiederholen

A haut B den Tastendeckel auf die Finger

abbrechen

Musik III [(67)]

♩ = 120

1mo

f

2do

f

sehr oft wiederholen

f

während der Wiederholungen immer langsamer werden, bis ein langsames Tempo als Spieler 2 am Anfang erreicht ist, dann abbrechen (gleichzeitig mit 2)

sehr oft wiederholen

während der Wiederholungen immer schneller werden, bis ein schnelleres Tempo als Spieler 1 am Anfang erreicht ist, dann abbrechen (gleichzeitig mit 1)

Musik IV [(71)]

♩ = 120

f

sehr oft wiederholen

während der Wiederholungen immer schneller werden, bis ein schnelleres Tempo als Spieler 2 am Anfang erreicht ist, dann abbrechen (gleichzeitig mit 2)

sehr oft wiederholen

während der Wiederholungen immer langsamer werden, bis ein langsames Tempo als Spieler 1 am Anfang erreicht ist, dann abbrechen (gleichzeitig mit 1)

$\text{♩} = 120$

langsamer und langsamer werden, fast zum Stillstand kommen, dann, gleichzeitig mit 2, abbrechen

$\text{♩} = 120$

nur einmal wiederholen!

sf R.H. sopra

nur einmal wiederholen!

L.H. sopra

R.H. sopra

etc.

etc.

in diesem Sinne frei weiterspielen; dabei immer öfter (mehrmals im Takt), komplizierter und planloser übergreifen (die Noten sind nicht mehr wichtig), bis sich die Hände hoffnungslos ineinander verheddert haben. Abbrechen und langsam entwirren.

♩ = 120

Musik VII [(110)]

f

mf

f

mf

nur einmal wiederholen!

The musical score is written for two pianos and a grand piano. It consists of three systems of music. The first system has two staves for each piano, with dynamics *f* and *mf*. The second system has two staves for each piano. The third system has two staves for each piano, with dynamics *ff* and *f*. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings. The text "nur einmal wiederholen!" is written above the first system.

The musical score is divided into three systems. The first system consists of two staves, each with a treble and bass clef. The music is written in a key with one sharp (F#) and a 3/4 time signature. It features complex, dense chordal textures with many accidentals. The first staff has a *sf* (sforzando) marking at the beginning of each measure. The second staff also has a *sf* marking. The system concludes with the instruction "nur einmal wiederholen!" (repeat only once). The second system also consists of two staves, continuing the complex chordal textures. It begins with a *p* (piano) marking. The third system is more complex, featuring a tempo change. It begins with a *rit.* (ritardando) marking, followed by a *a tempo* marking. The tempo is indicated as $\text{♩} = 120$. The system concludes with a *sf* marking and a *f* (forte) marking.

sf *sf* *sf* *sf* *sf* nur einmal wiederholen!

sf *sf* *sf* *sf* *sf* nur einmal wiederholen!

p

p

$\text{♩} = 120$
a tempo

rit. *sf* *sf*

a tempo *sf* *sf*

f

The image displays a musical score for 'Die Kunst des Klaviers' by Franz Liszt, arranged for piano and organ. The score is organized into three systems, each featuring a piano part (treble and bass staves) and an organ part (bass staff).

System 1: The piano part is marked *ff* (fortissimo) and includes an *8va* (octave) marking. The organ part is also marked *ff*.

System 2: The piano part is marked *ff* and includes an *8va* marking. The organ part is marked *ff*. The tempo is indicated as $\text{♩} = 180$ and the performance instruction is **Prestissimo**. The text 'beliebig oft wiederholen' (repeat as often as desired) is written above the organ part.

System 3: The piano part is marked *ff* and includes an *8va* marking. The organ part is marked *ff*. The tempo is indicated as $\text{♩} = 104$ and the performance instruction is **Langsam** (Adagio). The text 'beliebig oft wiederholen' is written above the organ part. The tempo then changes to $\text{♩} = 44$ and the performance instruction is **Sehr langsam** (Ritardando), followed by an **accel.** (accelerando) section.

accel.



accel.

$\text{♩} = 120$
Tempo primo

Prestissimo *ff*



Prestissimo *ff*

Tempo primo

$\text{♩} = 144$
Presto

rit. *ff* *ff* *ff*



rit. *ff* *ff* *ff*

Presto

The musical score is written for two pianists and a grand piano. It consists of three systems of staves. The first system has two staves for each instrument. The second system has three staves for each instrument, with a dashed line above the first staff labeled '800'. The third system has three staves for each instrument, with a dashed line above the first staff labeled '(8)'. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings like 'ff' (fortissimo). The piece concludes with a final chord marked 'ff'.

800

(8)

ff

ff

RF 3.7.04

Gerd Liskén

In den alterslosen Seen

Collagette für Klaus-Ernst Behne

Das Stück spielt auf 3 Ebenen, die aufeinander bezogen sind, das heißt gleichzeitig ablaufen: einer musikalischen, einer sprachlichen und einer szenisch-musikalischen.

Die musikalische Ebene (Blatt 1)

Besetzung: Piccolo-Flöte, Mezzo-Sopran, Akkordeon.

Das Tonhöhenmaterial entstammt den Buchstaben des Namens Klaus-Ernst Behne, soweit sie Tonhöhen repräsentieren: **k l A u S – E r n S t B E H n E**. Hinzu tritt im Bass des Akkordeons und in der Piccolo-Flöte das *CIS/cis*''' als ›Erd‹- bzw. ›Himmelston‹. Der Text des MS-Solos ist das Gedicht *In Just* – von Edward Cummings (siehe Texte).

Die sprachliche Ebene (Blatt 2)

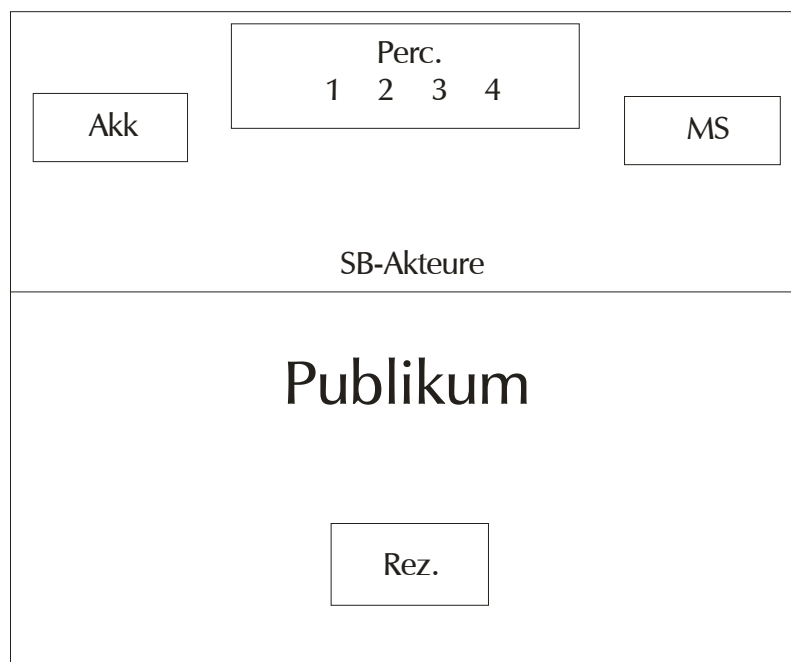
Ein Rezitator (aus klanglichen Gründen am besten eine Männerstimme) zitiert aus fünf Gedichten von Silesius, Höllerer, Ausländer, Jandl und Domin sowie ein Wortspiel mit dem Begriff ›lassen‹. Die vollständigen Gedichte siehe Texte.

Die szenisch-musikalische Ebene (Blatt 3)

Besetzung: tiefer Gong, tiefes und mittleres Becken, Triangel, drei Seifenblasenröhrchen. Drei Akteure gestalten mit drei Seifenblasenröhrchen einen genau geplanten Ablauf. Dieser wird ein- und ausgeleitet von einer Metallklangfläche, die von den Seifenblasenakteuren (SB) plus einem/einer Gongspieler/in gespielt wird. Das Gong-Solo ergänzt den

Ablauf der Seifenblasen-Aktion mit flageolet- und geräuschartigen *pp*-Metallklängen.

Positionen



Picc.-Fl. come da lontano, eventuell wandern (hinter der Bühne, Balkon, Foyer). Falls die Aufführung nicht auf einer Bühne stattfindet, müssen die SB-Akteure auf einem Podest stehen.

Partitur (Blatt 4)

Das Stück sollte möglichst ohne Dirigenten/in aufgeführt werden. Daher sollten alle Mitwirkenden eine Partitur haben. Zuordnungen sind durch Pfeile (↓ ↑) gekennzeichnet. Die Zeitangaben sind annäherungsweise zu verstehen, besonders im sprachlichen und szenischen Bereich.

Bekleidung

Die Akteure der szenischen Ebene in weiß. Der Rezitator in dunkelgrau. Picc. Fl., MS und Akk. einfarbig, untereinander verschieden (bitte absprechen). Die Herren ohne Jackett.

BLATT 1 Mezzo-Sopran-Solo, Text: In Just- (E.E. Cummings) ①

♩ = 69

① *mp* *f* *f* *P* *mf* *f* *sf*

In just- spring when the world is mud- lu - - - - - scious
 lu - - - - - scious the little lame balloonman
 whist - - - - - les far and wee - - - - -

♩ = 168

and and and eddie and bill eddie and bill eddie and
 bill come come come run - - - - - ning from from marb-
 - - - - - les and and pi - - - - - ra - - - - - cles

10" ② *mp* *f* *f* *P* *mf* *f* *P*

and it's spring when the world is puddle- won - -
 - - - - - derfull, won - - - - - derfull the queer old
 bal-loonman whist - - - - - les far and whee - - - - -

10" ③ *mf* *f* *P* *f* *mf* *P* *f*

and and and betty and isbel betty and isbel
 come come come dan - - - - - cing from from hop-
 - - - - - scotch and and jump - - - - - rope

$\text{♩} = 69$

and it's spring and the and the goat-footed
bal-loon man whist - - - les far
and wee - - -

Die Vorzeichen gelten pro Note, ausgenommen Tonwiederholungen

AKKordeon ①

sempre P 8'' 38'' 8'' 47''

10'' 47'' 8'' 40'' 10''

Die Klänge sollen „atmen“, d.h. sich in Klangfarbe und Dynamik durch variable Balgführung und Varianz des Tasten- bzw. Knopfdrucks ständig leicht verändern

Piccolo-Flöte $\text{♩} = 80$ ①

3''-8'' 3''-8'' 3''-8''

① x-mal spielen gemäß Partitur

② Klangfarbe: geräuschhaft etwas unheimlich

Blatt 2: Rezitation

1.

lassen

LASSEN

– flüchtige Zeit

lassen

ZULASSEN

– und doch nicht hast

lassen

SEIN LASSEN

– verwandter Träumer

lassen

VERLASSEN

– das war zu Gast

lassen

GELASSEN

– in der Luft

2.

Alles ist dir verliehen

– zulassen

Dass du es hast und doch nicht hast

– sein lassen

Abend, verwandter Träumer

– verlassen

Das kam das ging das war zu Gast

– gelassen

Ich richte mir ein Zimmer ein in der
Luft

3.

ss 3'' decresc.----Alles ist dir verliehen
für eine flüchtige Zeitf 3'' decresc.----Dass du es hast und doch nicht hast
und dass du weitergehst und suchst

4.

f 2'' cresc.----Abend verwandter Träumer
mit Schweigen begabtss 3'' cresc. decresc.Das kam das ging das war zu Gast
und kam woher? und endet wo?
und ging wohin?sch 2'' cresc. ss 2'' cresc. f 3'' decresc.

5.

ausruhen und vergessen sein
am besten unter einem Steinsch 4'' decresc.-----Ich richte mir ein Zimmer ein in der
Luft

unter den Akrobaten und Vögeln

f 2'' cresc.---- ss 3'' decresc.---

Blatt 3: Die szenisch-musikalische Ebene

1. Die Metallklangfläche

Triangel mit dünnem Metallstab

Gong / Becken mit weichen Schlägeln

Dichteste Triller, leichte Varianten in Dynamik und Klangfarbe, ausklingen lassen

Das Gong-Solo hintergründig, mit verschiedenen Klangfarben, Pausen (Bogenstrich-flageolett, mit Stab den Rand umfahren etc.)

2. Die Seifenblasen-Aktion

1. Drei gleiche Röhrchen (ca. 12 cm Länge)
2. Gut gefüllt, damit keine Luftblasen entstehen
3. Die Röhrchen wie Instrumente auf der Bühne postieren (3 Schemel, kleiner Tisch)
4. Alle Wege ruhig und bewusst gehen
5. Das Röhrchen in Brusthöhe halten, den Stab ruhig herausziehen und zum Mund führen, mit einem fließenden Atemzug die Blasen produzieren und zwar in 3 Längen: kurz, mittel, lang. Keine Atemstöße, keine Korrektur, keine unnötigen Körperbewegungen! Wenn die Blasen den Boden erreicht haben, Stab zurückstecken. Pause. Wechsel der Zuordnungen und Längen wie zufällig, eventuell organisieren. Die Technik des Blasens so lange üben, bis Sicherheit und Ruhe möglich sind, die Aktion als Ganzes ästhetisiert ist, quasi statuarisch.

3. Beleuchtung

Die schwebenden Seifenblasen müssen beleuchtet werden, am besten von geführten Scheinwerfern. Bühne und Saal abgedunkelt (Pultlampen für die Interpreten/innen).

In den alterslosen Seen

Collagette
für Klaus-Ernst Behne

Akkordeon (Akk.)

P.F. $\begin{array}{|c|c|c|c|} \hline a & b & c & \\ \hline \end{array}$ $x-mal$

[illegible]

Texte

Im Fast-

Im Fast-
frühling ist die Welt schlamm-
selig und der kleine
lahme Luftballonmann

flötet weit und winzig
und Freddieundwill kommen
gerannt von Schussern und
Seeräuberei und es ist
Frühling
und die Welt ist pfützenherrlich

Der sonderbare
alte Luftballonmann flötet
weit und winzig
und Bettyundlisbeth kommen getanz
von Springseil und Himmelundhölle-
hüpfen und
es ist
Frühling
und
der
bockfüßige
Luftballonmann flötet
weit
und winzig

Edward Estlin Cummings

Alles ist dir verliehen
für eine flüchtige Zeit
So wie die Wolken dort ziehen
sei du zur Reise bereit

Angelus Silesius

Verwandter Träumer

Abend
verwandter Träumer
mit Schweigen
begabt

Du zeigst
dem Menschen
das Ziel
das sanfte Hinüber
in eine
andere Welt

Rose Ausländer

Oh sieh den roten Mohn, erschrick

Dass du es hast und doch nicht hast
Und dass du weitergehst und suchst:
Das kam, das ging, das war zu Gast
Und kam woher? und endet wo?
Und ging wohin? und spricht nun weit
Vom Berg verdeckt die Worte so,
Als wär'n sie alt. Und sind doch nie
Mehr voll gesagt –
Und wusste es die Priesterin, die
Im Nebel stand, im Qualm der Nacht?
Und der in Ketten vor dem Tod?
Achill vielleicht in seiner Schlacht?

Und du, in feuchten Klee gepresst,
Wenn neben dir die Garbe schrie,
Hieltst du es fest?

Hieltst du ihm stand, den Frauen nah?
Und wenn es war in dem Gesicht
Des Sterbenden, als dies geschah

Am letzten Tag des letzten Kriegs?
Und warst nur immer froh des Siegs,
Wenn es vorbei, vorüber war,
Und änderte dich nie und nie
Und streifte hin und ließ dich so
Wie vorher sein und ließ dich wie
Ein Tier am Weg mit stumpfem Blick?
Und schwankst und tölpest schatten-
wärts:
Oh sieh den roten Mohn, erschrick,
Dass du es hältst, dass du es hast
Und dass dus seist,
Und nicht als Fremder weiterreist –
Du warst nur selten dir zu Gast.

Walter Höllerer

Nur eine Rose als Stütze

Ich richte mir ein Zimmer ein in der
Luft
unter den Akrobaten und Vögeln:
mein Bett auf dem Trapez des Gefühls
wie ein Nest im Wind

auf der äußersten Spitze des Zweigs.

Ich kaufe mir eine Decke aus der zar-
testen Wolle
der sanftgescheitelten Schafe die
im Mondlicht
wie schimmernde Wolken
über die feste Erde ziehn.

Ich schließe die Augen und hülle mich
ein
in das Vlies der verlässlichen Tiere.
Ich will den Sand unter den kleinen
Hufen spüren
und das Klicken des Riegels hören,
der die Stalltür am Abend schließt.

Aber ich liege in Vogelfedern, hoch ins
Leere gewiegt.
Mir schwindelt. Ich schlafe nicht ein.
Meine Hand
greift nach einem Halt und findet
nur eine Rose als Stütze.

Hilde Domin

Autorinnen und Autoren der Beiträge

Günter Adler: Geboren 1959 in Georgsmarienhütte. Studium der Schulmusik und des Aufbaustudiengangs Musikwissenschaft/Musikpädagogik mit Promotion an der *Hochschule für Musik und Theater Hannover*. Seit 1987 wissenschaftlicher und künstlerischer Mitarbeiter im Bereich Lehramt für Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschullehrer im Fach Musik an der *Hochschule für Musik und Theater Hannover*. Arbeitsschwerpunkte: Musiktheorie und Gehörbildung, schulpraktisches Arrangieren und schulpraktisches Ensemblespiel; Umgang mit tontechnischen Medien; musikpädagogische Anwendungsmöglichkeiten im Bereich digitaler Musikproduktion an Computern und Keyboards sowie Didaktik der Jazz-, Rock und Popmusik

Eckart Altenmüller: Geboren 1955. 1974–1981 Medizinstudium in Tübingen, Paris und Freiburg/Breisgau, 1979–1985 Musikstudium und künstlerische Abschlussprüfung an der *Staatlichen Hochschule für Musik Freiburg* (Hauptfach Querflöte, Klassen Nicollet u. Bennett), 1983–1985 Neurophysiologische Ausbildung in Freiburg im Labor Prof. Richard Jung und erste Arbeiten über Großhirnaktivierung bei Musikverarbeitung, 1985–1994 Facharztausbildung. 1992 Habilitation und Oberarztposition an der *Neurologischen Universitätsklinik Tübingen* (Direktor Prof. Dr. Johannes Dichgans). Seit 1994 Universitätsprofessor und Direktor des *Instituts für Musikphysiologie und Musikermmedizin* der *Hochschule für Musik und Theater Hannover*. Forschungsarbeiten auf dem Gebiet des musikalischen Lernens, der Sensomotorik des Musizierens und der Emotionalität des Musizierens. Neuere Veröffentlichungen: *Focal Dystonia: Advances In Brain Imaging And Understanding Of Fine Motor Control In Musicians*. In: *Hand Clinics* 19 (2003), S. 1–16; *Das Ende vom Lied: Schumanns Verstummen am Klavier*. In: *Tacet – non tacet. Zur Rhetorik des Schweigens*. Hg. von Charlotte Seither. Saarbrücken 2004, S. 90–104; (zus. m. Thomas Münte u. Christian Gerloff) *Neurocognitive Functions And The EEG*. In: *Electroencephalography*. Hg. von Ernst Niedermeyer und Fernando Lopes da Silva. Baltimore ⁵2004, S. 661–682

Hans Bäßler: Geboren 1946. Studium der Theologie, der Schulmusik und der Philosophie sowie der Kirchenmusik, 1966 Abschluss in Kirchenmusik, 1972 1. Staatsexamen, 1974 2. Staatsexamen, 1994 Promotion zum Dr. phil. 1970–1994 Organist an der Hauptkirche St. Petri in Hamburg; 1974–1979 Studienrat für Musik, Philosophie und Religion am *Gymnasium Willhöden*; 1979–1994 Studienleiter am *Institut für Praxis und Theorie der Schule des Landes Schleswig-Holstein (IPTS)*; seit 1994 Professor für Musikpädagogik an der *Hochschule für Musik und Theater Hannover*. Seit 1996 Bundesvorsitzender des *Verbandes Deutscher Schulmusiker*; seit 2003 Vizepräsident des *Deutschen Musikrates*; seit 1986 Mitherausgeber von *Musik und Bildung* (Schott); seit 2003 Redaktionsmitglied des *Musikforums* (Schott); seit 1997

Mitherausgeber einer musikpädagogischen Reihe im Klett-Verlag. Veröffentlichungen: *Musik als Zeiterfahrung*. Mainz 1996; *Geistliche Musik*. Leipzig 2002; (zus. m. Ortwin Nimczik u. Peter Schatt) *Neue Musik vermitteln*. Mainz 2003

Johannes Barkowsky: Geboren 1960. Studium des Lehramts für Realschulen; 1987 Promotion in Pädagogik (Ph. D.) an der *University of Illinois, Champaign-Urbana* und 1995 Promotion in Systematischer Musikwissenschaft (Dr. phil.) an der *Hochschule für Musik und Theater Hannover*. Ausgewählte Veröffentlichungen: (zus. m. Klaus-Ernst Behne) *Analoge und digitale Musikwiedergabe im unmittelbaren Vergleich: eine Studie zur hypothesengeleiteten Wahrnehmung*. Hannover 1994. *Das Fourier-Theorem in musikalischer Akustik und Tonpsychologie*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern u. a. 1996. *Farbenhören: Wie man Synästhetiker unter seinen SchülerInnen erkennt*. In: *Musik und Bildung* 31 (1999), H. 6, S. 33–37

Ludolf Baucke: Geboren 1939 in Stade. Studium der Fächer Musik (Klavier bei Karl Engel) und Geografie an der *Hochschule für Musik und Theater Hannover* sowie der *Universität Hannover*. 1963–2001 im Niedersächsischen Schuldienst; seit 1978 als Leiter des *Hannover-Kollegs*; seit 1968 freier Musikkritiker mit Vorlieben für zeitgenössische Musik; seit 1980 Juror beim *Preis der deutschen Schallplattenkritik* nacheinander in den Jurys »Kinder- und Jugendplatten« beziehungsweise »Chormusik« und gegenwärtig in den Jurys »Zeitgenössische Musik« sowie »Grenzgänge«; seit 2002 stellvertretender Vorsitzender im *Preis der deutschen Schallplattenkritik* e. V.

Peter Becker: Geboren 1934 in Glatz/Schlesien. Professor Emeritus für Musikpädagogik und Präsident a. D. der *Hochschule für Musik und Theater Hannover*. Arbeitsschwerpunkte: Musik im Kontext von Bildender Kunst und Literatur, Neue Musik und Tradition, Entwurf einer Aporetischen Musikdidaktik. Veröffentlichungen zur Analyse, Interpretation und Vermittlung von Musik

Hinrich Bergmeier: Studium der Schulmusik an der *Hochschule für Musik und Theater Hannover* sowie der Mathematik an der *Universität Hannover*, ergänzendes Instrumentalstudium (Viola, Staatliche Musiklehrerprüfung); nach dem Referendariat Lehrer am Gymnasium. Seit 1978 Fachleiter für Musik am *Studienseminar Hannover I*. 1987 Gründung der *Hannoversche Gesellschaft für Neue Musik* e. V. (HGNM), deren Vorsitzender er bis Mai 2002 war; in diesem Rahmen Gründung der Abonnementreihe *musik heute*, Veranstaltung regelmäßiger Komponistenporträts und Herausgabe zahlreicher Bücher zur Neuen Musik. 1987–2001 künstlerischer und organisatorischer Leiter des themenorientierten internationalen Musikfestivals *Biennale Neue Musik Hannover*

Claudia Bullerjahn: Geboren 1962 in Berlin. Studium der Schulmusik, Biologie, Philosophie, pädagogischen Psychologie, Musikwissenschaft und Musikpädagogik an

der *Hochschule für Musik und Theater Hannover* und der *Universität Hannover*; 1987 Musiklehrer-Diplom mit Hauptfach Klavier, 1988 Erstes Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien, 1997 Promotion (*Grundlagen der Wirkung von Filmmusik*. Augsburg 2001); 1992–2002 Wissenschaftliche Angestellte und Wissenschaftliche Assistentin und 2002–2004 Verwalterin einer Professur für Musik und ihre Didaktik sowie Systematische Musikwissenschaft an der *Universität Hildesheim*; seit 2004 Professorin für Systematische Musikwissenschaft und Musikkulturen der Gegenwart an der *Justus-Liebig-Universität Gießen*; seit 1991 Vorstandsmitglied der *Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie*, 1997–1999 Mitglied des wissenschaftlichen Beirats, 1999–2005 Schriftleiterin und ab 2005 Mitherausgeberin des Jahrbuchs *Musikpsychologie*. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Musik in den Medien, Musik des 20. Jahrhunderts, populäre Musik, psychologische Grundlagen des Musikhörens und -produzierens, Wirkungen von Musik. Ausgewählte Veröffentlichung: *Kinder – Kultur. Ästhetische Erfahrungen. Ästhetische Bedürfnisse* (Hg. mit Hans-Joachim Erwe und Rudolf Weber). Opladen 1999; *Das Populäre in der Musik des 20. Jahrhunderts. Wesenszüge und Erscheinungsformen* (Hg. mit Hans-Joachim Erwe). Hildesheim 2001; *Musikermymen. Alltagstheorien, Legenden und Medieninszenierungen* (Hg. mit Wolfgang Löffler). Hildesheim 2004; *Musik und Ökonomie* (Hg. mit Wolfgang Löffler). Hildesheim 2005 (im Druck)

Arnfried Edler: Geboren 1938. Studium der Schulmusik, Deutsche Literaturgeschichte und Philosophie in Saarbrücken und Kiel; 1964 A-Examen für Evangelische Kirchenmusik. Nach Abschluss der Promotion 1968 und des Referendariats für das Lehramt an Gymnasien Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Leiter der Studentenkantorei und Universitätsorganist in Kiel mit gleichzeitiger Lehrverpflichtung an der *Musikhochschule Lübeck*; 1978 Habilitation. 1979–1988 Professor für Historische Musikwissenschaft an der *Christian-Albrechts-Universität zu Kiel* und 1989–2003 an der *Hochschule für Musik und Theater Hannover*. Forschungsschwerpunkte: Musikgeschichte des 18. und 19. Jahrhunderts, musikalische Gattungs- und Sozialgeschichte, Geschichte der Musikästhetik und der Musikpädagogik. Ausgewählte Veröffentlichungen: *Robert Schumann und seine Zeit*. Laaber 2003; *Musik, Wissenschaft und ihre Vermittlung* (Hg.). Augsburg 2001; *Gattungen der Musik für Tasteninstrumente*. Drei Teile. Laaber 1997–2004; *Johann Joseph Fux und seine Zeit. Kultur, Kunst und Musik im Spätbarock* (Hg. zus. m. Friedrich W. Riedel). Laaber 1996

Karl Heinrich Ehrenforth: Geboren 1929 in Breslau. Studium der Schulmusik, Germanistik, Literatur- und Musikwissenschaft sowie der Theologie; 1958 Staatsexamen, 1961 Promotion. 1956–1972 Tätigkeit an Hamburger Gymnasien; 1972–1993 Professor für Musikpädagogik/Musikdidaktik und Leiter der Abteilung Schulmusik an der *Hochschule für Musik in Detmold*. 1981–1990 Bundesvorsitzender des Verbandes *Deutscher Schulmusiker (VDS)*. Forschungsschwerpunkte: Ästhetische

Hermeneutik und Phänomenologie der Lebenswelt im Kontext von Musikpädagogik (»Didaktische Interpretation«). Ausgewählte Veröffentlichungen: *Verstehen und Auslegen*. Frankfurt 1971; *Humanität – Musik – Erziehung* (Hg.). Mainz 1981; *Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen*. Mainz 2005

Walter Fähndrich: Geboren 1944 in Menzingen (ZG). 1965–1971 Theorie- und Viola-Studium am *Konservatorium Luzern*. 1971–1985 Unterrichtstätigkeit in Theorie, Schulmusik Gymnasium, Violine/Viola und Musikalische Früherziehung; 1972–1996 Komposition von Musik zu Hörspiel, Theater, Ballett und Film; seit 1973 Konzerte mit improvisierter Kammermusik sowie Workshops für Improvisation, seit 1979 Komposition und Realisierung elektroakustischer Musik, seit 1980 *Musik für Räume*: Musikalische Projekte und Installationen in Innen- und Außenräumen, seit 1981 Internationale Konzerttätigkeit als Viola-Spieler mit Eigenkompositionen. 1983–1992 Vorstandsmitglied des *Institutes für Neue Musik und Musikerziehung* in Darmstadt (BRD). Seit 1985 Lehrstelle für Improvisation an der *Musik-Akademie Basel*. Seit 1990 Planung und Leitung der *Internationalen Tagungen für Improvisation, Luzern*. Herausgeber der Buchreihe *Improvisation* (Amadeus-Verlag). Lebt in Brissago

Reinhard Febel: Geboren 1952 in Metzingen. 1979 Beginn des Studiums in Freiburg bei Klaus Huber; 1982 Teilnahme an den Kursen für Computermusik am IRCAM Paris; 1983 Kompositionsauftrag der *Bayerischen Staatsoper München* für die Kammeroper *Euridice*; Vorträge, Seminare, Konzerte in Argentinien, Uruguay, Chile und Peru mit dem *Goethe-Institut*, 1985 Kompositionsauftrag für das Jugendorchester der europäischen Gemeinschaft; Uraufführung der *Sinfonie* bei den *Donnaueschinger Musiktagen*, 1987 Filmmusik zum Fernsehfilm *Der Zauberbaum* nach Peter Sloterdijks Roman, 1988 Uraufführung der Oper *Nacht mit Gästen* nach Peter Weiss an der Kieler Oper sowie Schallplattenproduktion des *Deutschen Musikrates*, Kompositionsauftrag für das *Bundesjugendorchester* zu dessen zwanzigjährigem Bestehen, 1989 Beginn der Zusammenarbeit mit dem Librettisten und Regisseur Lukas Hemleb (*Sekunden und Jahre des Caspar Hauser*, Dortmund 1992; *Morels Erfindung*, Darmstadt 1994; *Beauty*, Hagen 1996). 1989–1996 Professur für Komposition und Musiktheorie an der *Hochschule für Musik und Theater Hannover*, 1993 Studienaufenthalte in Kamerun und Südafrika, 1994 Gastvorlesungen in Wellington und Auckland (Neuseeland) und in Riga, 1995 Kompositionskurse in La Paz (Bolivien) und am CEAMC in Buenos Aires, seit 1997 Professur für Komposition am *Mozarteum Salzburg*, 1997 Workshops und Gastvorträge in Houston, Taipei und Kyoto. Stipendien und Preise: 1979 Stipendiat der *Heinrich-Strobel-Stiftung* des *Südwestfunks*, 1980 *Beethoven-Preis* der Stadt Bonn und Kompositionspreis beim Komposi-

tionsseminar Boswil (Schweiz), 1984 Stipendiat der *Villa Massimo Rom* und Preisträger der *Steinbrenner-Stiftung*

Jobst Peter Fricke: Geboren 1930 in Bielefeld. 1952–1959 Studium der Physik, Musikwissenschaft, Psychologie und Kommunikationswissenschaften an den Universitäten in Göttingen, Berlin, Köln und Bonn. 1959 Promotion in Köln mit einer Arbeit über Differenzttöne (bei Fellerer). Anschließend bis 1970 DFG-Stipendiat und Wissenschaftlicher Assistent, Aufbau der Abteilung »Musikalische Akustik« im Musikwissenschaftlichen Institut der *Universität zu Köln*. 1969 Habilitation mit einer Arbeit über Intonation und musikalisches Hören. 1970 Ernennung zum Professor und Leiter der Abteilung. Seitdem regelmäßige Lehrtätigkeit an der *Universität zu Köln*, von 1972 bis 1998 auch an der *Hochschule für Musik Köln*, über die akustischen und psychologischen Grundlagen der Musik. Seit 1995 außer Dienst, weiterhin Lehrtätigkeit an den Universitäten in Köln und Wien (Gastprofessur 2001–2002). Entwickelte mit Studenten seiner Abteilung das Elektronische Blasinstrument »Martinetta« und »Variophon«, das die Schumannschen Klangfarbengesetze mit dem Verfahren der Impulsformung in die Klangstruktur umsetzt. Hauptarbeitsgebiete neben der Erforschung der Klangeigenschaften der Musikinstrumente und ihrer Anwendung in Klangsynthese und Aufnahmetechnik sind die Musikkommunikation und Grammatik der Musik. Spezialisierung auf die systemischen Zusammenhänge zwischen akustischen und psychologischen Faktoren in der Musikentwicklung und die dadurch gegebenen Möglichkeiten des Verstehens von Musik. Ausgewählte Veröffentlichungen: *Die Systemische Musikwissenschaft als eine Konsequenz der Digitalisierung und Globalisierung des Wissens*. In: *Vorträge und Berichte vom KlangArt-Kongreß »Neue Musiktechnologie '97« an der Universität Osnabrück*. Hg. von Bernd Enders und anderen. Osnabrück 2000, S. 25-38; *Die vokalbetonnte Vortragsweise des gesprochenen Wortes als untrennbarer Bestandteil der gesamten Klangstruktur des Melodrams als einer synkretischen Poesie- und Musikgattung*. In: *Fibich – Melodram – Secese. Report Of The International Scientific Conference, Prague, October 20–22, 2000*. Hg. von Jana Fojtíková und Věra Sustíková. Praha 2000, S. 176-192; *Systematik der Klangerzeugung mit Zungen*. In: *Harmonium und Handharmonika. 20. Musikinstrumentenbau-Symposium*. Hg. von Monika Lustig. Michaelstein 2002, S. 17-19

Heiner Gembris: Geboren 1954. Studium der Schulmusik an der *Hochschule für Musik Detmold*, der Germanistik an der *Freien Universität Berlin* und der Musikwissenschaft an der *Technischen Universität Berlin*. 1976/1982 Erstes Staatsexamen Lehramt Gymnasium Musik/Deutsch, 1985 Promotion im Fach Musikwissenschaft; 1978–1985 Tätigkeit als Musiklehrer an einem Berliner Gymnasium, 1986–1990 Akademischer Rat an der *Universität Augsburg*, 1991–1997 Professor für Systematische Musikwissenschaft an der *Westfälischen Wilhelms-Universität Münster*, 1997–2001 Professor für Systematische Musikwissenschaft an der *Martin-Luther-Universität*

Halle-Wittenberg, seit 2001 Professor für Empirische Musikpädagogik und Musikpsychologie an der *Universität Paderborn* und Direktor des *Institut für Begabungsforschung in der Musik (IBFM; www.uni-paderborn.de/ibfm)*. Arbeitsschwerpunkte: Musikalische Begabung und Entwicklung, Rezeptionsforschung. Ausgewählte Veröffentlichungen: *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*. 2., verbesserte Auflage. Augsburg 2002; *Musikalische Präferenzen*. In: *Enzyklopädie der Psychologie: Spezielle Musikpsychologie*. Hg. von Thomas H. Stoffer und Rolf Oerter. Göttingen, Toronto und Zürich: 2005 (im Druck). (zus. m. Daina Langner) *Von der Musikhochschule auf den Arbeitsmarkt. Erfahrungen von Absolventen, Arbeitsmarktexperten und Dozenten*. Augsburg 2005 (im Druck)

Wilfried Gruhn: Geboren 1939. Professor Emeritus für Musikpädagogik und derzeit Leiter des *Gordon-Instituts für frühkindliches Musikkennen (GIFM) Freiburg*. Forschungsschwerpunkte: musikwissenschaftliche, musikpädagogische und musikpsychologische Themengebiete. In den letzten Jahren hat er sich vornehmlich mit neurobiologischen Grundlagen der Musikverarbeitung und entwicklungspsychologischen wie lerntheoretischen Aspekten frühkindlichen Musikkennens befasst. Ausgewählte Veröffentlichungen: *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Hofheim 2003; *Kinder brauchen Musik. Musikalität bei kleinen Kindern entfalten und fördern*. Weinheim, Basel und Berlin 2003; *Lernziel Musik. Perspektiven zu einer neuen theoretischen Grundlegung des Musikunterrichts*. Hildesheim, Zürich und New York 2003; *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*. Hildesheim, Zürich und New York 1998

Marianne Hassler: Mitglied der *Eberhard Karls Universität Tübingen*, lehrt am Psychologischen Institut Psychoneuroendokrinologie, Psychoneuroimmunologie, klinische Interventionsverfahren und Konfliktmanagement. Gründung und Mitglied des *Zentrums für Konfliktmanagement* an der *Eberhard Karls Universität Tübingen*. Forschungsschwerpunkte: musikalische Begabung, kognitive Fähigkeiten in der Pubertät und im Erwachsenenalter, Persönlichkeitsforschung und deren neurobiologischen Aspekte (besonders Hormone und Neurotransmitter). Editorin und Gutachterin an nationalen und internationalen Zeitschriften im Bereich Neuro- und Musikwissenschaften. Ausgewählte Veröffentlichungen: *Musikalische Begabung in der Pubertät. Biologische und psychologische Einflüsse*. Augsburg 1998; *Der Exodus aus Nazi-deutschland und die Folgen. Jüdische Wissenschaftler im Exil*. Hg. von Marianne Hassler und Jürgen Wertheimer. Tübingen 1997. *Androgynie. Eine experimentelle Studie über Geschlechtshormone, räumliche Begabung und Kompositionstalent*. Göttingen, Toronto und Zürich 1990

Herbert Hellhund: Geboren 1950. Studium der Systematischen Musikwissenschaft an der *Justus-Liebig-Universität Gießen* und Trompete an der *Kunstuniversität Graz*. 1984 Promotion. Seit 1986 Leiter des Studiengangs Jazz/Rock/Pop an der *Hochschule für Musik und Theater Hannover*. Unterrichtet Trompete, Ensemble, Improvisation, Jazz-Geschichte, Geschichte der Rockmusik. Entwicklung des Studienfelds Jazz und Populärmusik zu seinen vier Bereichen Musikerziehung, Künstlerische Ausbildung, JRP-Schwerpunkt Schulmusik und Pop-Institut, mit einer Kopplung von künstlerischer und wissenschaftlicher Infrastruktur. Als Trompeter Radioproduktionen für *HR, NDR, Radio Bremen, Radio France, Rias Berlin, SR, WDR*; TV-Aufzeichnungen unter anderem für *ARD, ZDF*, finnisches Fernsehen, *France Television*; Mitwirkung bei zahlreichen Schallplatten- und CD-Produktionen. Wissenschaftliche Publikationen (Auswahl): *Cool Jazz und Westcoast Jazz*. Mainz 1985; *Jazz-Trompete kreativ*. 3 Bände in Vorbereitung, voraussichtlich 2005

Siegmund Helms: Geboren 1938. Studium der Schulmusik und Geografie in Hannover, Musikwissenschaft (inkl. Musikethnologie) an der *Freien Universität Berlin*; Erstes und Zweites Staatsexamen, 1967 Promotion; Schuldienst in Berlin, Göttingen und Kassel; 1971 Dozent für Musikpädagogik an der *Universität Bayreuth*, 1974 Professor für Musikpädagogik an der *Hochschule für Musik und Theater Frankfurt am Main*, 1977–2002 an der *Hochschule für Musik Köln* (Leiter des Instituts für Schulmusik 1977–89, stellvertr. Direktor 1982–84, Dekan des Fachbereichs Musikpädagogik/Musikwissenschaft 1989–2001); Forschungsschwerpunkte: Musikpädagogik und Musik anderer Kulturen, Vergleichende Musikpädagogik, Musikpädagogik und Massenmedien

Holger Höge: Geboren 1946. Studium der Psychologie an der *Ruhr-Universität Bochum*. Promotion an der *Universität des Saarlandes*. Mitglied des Institutes für Psychologie der Fakultät IV der *Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*. Träger des *Dr.-Eduard-Martin-Preis*, Saarbrücken, Mitglied der *Deutschen Gesellschaft für Psychologie*, der *Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie*, des *International Council Of Museums*, der *Gustav-Theodor Fechner Gesellschaft*, Mitglied, Fellow und Generalsekretär der *International Association Of Empirical Aesthetics (IAEA)*, Mitglied des Editorial Board der Zeitschrift *Empirical Studies Of The Arts* (verlegt bei Baywood, U. S. A.), ab 2005 Mitherausgeber des Jahrbuch *Musikpsychologie*. Arbeitsschwerpunkte: Psychologie der Ästhetik, kognitive Zeitforschung, Museumsforschung, Umweltpsychologie (Schall), Forschungsmethoden und Evaluation. Buchveröffentlichungen: (zus. m. Uwe Laucken u. August Schick) *Einführung in das Studium der Psychologie*. Stuttgart 1996; *Schriftliche Arbeiten im Studium*. Stuttgart 1994. Zahlreiche Veröffentlichungen zur Schall- beziehungsweise Lärm-Problematik, über psychologisch-ästhetische Fragestellungen sowie Museumsforschung

Günter Katzenberger: Geboren 1937 in Bad Kissingen. Nach dem Schulmusikstudium in München Studium der Musikwissenschaft, Philosophie und Neueren Geschichte in München und Innsbruck 1956–1963. Promotion 1963 mit einer Arbeit über die Konzertkadenz im 18. und 19. Jahrhundert. Konzertreifeprüfung in Dirigieren 1964. Tätigkeit als Liedbegleiter, Klavierpartner in Kammermusikensembles und Orchesterleiter; Konzerte, Rundfunk- und Schallplattenaufnahmen. 1963–1970 Gymnasiallehrer. 1970–1992 Lehrtätigkeit in Musikwissenschaft und Musikpädagogik an der *Hochschule für Musik und Theater Hannover*, seit 1973 als Professor für Historische Musikwissenschaft; daneben Lehraufträge an den Universitäten Hannover (als Honorarprofessor) und Hildesheim. Publikationen mit Schwerpunkt auf Musik des 19. und 20. Jahrhunderts

Karl-Jürgen Kimmelmeyer: Geboren 1943. Studium der Schulmusik, Komposition und Kirchenmusik in Detmold, Studium der Musikwissenschaft, Anglistik, Pädagogik und Philosophie in Münster. Staatsexamina Lehramt an Gymnasien. Promotion in Musikwissenschaft. Internationale Konzerttätigkeit als Dirigent und Konzertorganist. Rundfunktätigkeit (Ö 3, NDR I, NDR III). Lehrtätigkeit (Musikpädagogik, Musikdidaktik, Musik in der Sonderpädagogik) an den Hochschulen und Universitäten in Münster/Westfalen, Dortmund, Bielefeld, Frankfurt am Main, Hamburg und Wien. Seit 1978 Universitätsprofessor für Musikpädagogik an der *Hochschule für Musik und Theater Hannover*, 1993–1999 Sprecher des Studiengangs »Musik, Lehramt an Gymnasien«, seit 1993 Direktor des *Instituts für Musikpädagogische Forschung*. Verbandtätigkeiten im Bundesvorstand des *Arbeitskreises für Schulmusik (AfS)* und Landesvorstand des *Verbandes deutscher Schulmusiker (vds)*. Seit 1993 Präsident des *Landesmusikrates Niedersachsen*, seit 2000 Präsidiumsmitglied des *Deutschen Musikrates e. V.*, seit 1994 Hörfunkrats- und Programmausschussmitglied des *DeutschlandRadios*. Forschungsschwerpunkte: Strukturwissenschaftliche Darstellung von Tonsätzen, Musik in der Rehabilitation Behinderter, Produktionsweisen und Didaktik populärer Musik, Schulbuchkonzeption (*Spielpläne Musik*) und Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für den Musikunterricht, Geschichte der Musikpädagogik, Musikpolitik, Mediendidaktik, Hochbegabtenförderung

Günter Kleinen: Geboren 1941 in Köln. 1960–1963 Studium an der *Robert-Schumann-Hochschule Düsseldorf*, 1963–1967 Studium der Musikwissenschaft, Psychologie und Philosophie an der *Universität Hamburg*; 1967 Promotion (*Experimentelle Studien zum musikalischen Ausdruck*). 1968–1974 Wissenschaftlicher Assistent an der *Pädagogischen Hochschule Braunschweig*, zugleich Lehramtsstudium für Volks- und Realschule (1. Lehrerprüfung). 1974–1977 Akademischer Rat an der *Westfälischen Wilhelms-Universität Münster*, zugleich Habilitation. 1977 Berufung auf eine Professur an der *Universität Bremen* (seinerzeit unter der Bezeichnung »Musikpädagogik mit Schwerpunkt Funktion musikalischer Massenkultur«, jetzt »Musikpädagogik

und Systematische Musikwissenschaft). 1993, 1995 und 1998 jeweils mehrwöchige Gastdozenturen an der Chinesischen Musikhochschule in Peking. Mehrjährige Vorstandstätigkeiten im *Arbeitskreis für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik (AfS)*, im *Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung (AMPF)* und in der *Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie (DGM)*. Arbeitsschwerpunkte: Musikpsychologie, darunter: Wahrnehmung, Begabung, Lernen, Entwicklung; Musiksoziologie, darunter: Sozialisation, Medienwirkungen, Alltagskulturen, Lebenswelten; quantitative und qualitative Methoden empirischer Forschung; Musikdidaktik: Vergleichende Musikpädagogik, Curriculumentwicklung, Multikulturelle Didaktik. Publikationen: *Die psychologische Wirklichkeit der Musik. Wahrnehmung und Deutung im Alltag*. Kassel 1994. *Musik und Kind. Chancen für Begabung und Kreativität unter den Bedingungen der Neuen Medien* (Hg.). Laaber 2003. *Begabung und Kreativität in der populären Musik* (Hg.). Münster 2003

Reinhard Kopiez: Geboren 1959. 1978–1982 Gitarrestudium an der *Hochschule für Musik Köln*, 1981 Künstlerische Reifeprüfung, 1982 Konzertexamen; 1982–1990 Studium der Musikwissenschaft an der *Technischen Universität Berlin* mit den Nebenfächern Psychologie und Musikethnologie; 1987 Magisterexamen; 1990 Promotion; 1998 Habilitation für das Fach Musikwissenschaft. 1982–1990 Konzerttätigkeit im Berliner Gitarrenduo gemeinsam mit Peter Schimanski, 1990–1995 Hochschulassistent für Musikwissenschaft an der *Technischen Universität Berlin*; 1995–1998 Professor für Systematische Musikwissenschaft an der *Hochschule für Musik Würzburg*; seit 1998 Professor für Musikpsychologie an der *Hochschule für Musik und Theater Hannover*. Seit 1997 zweiter und erster Vorsitzender der *Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie (DGM)* und seit 2000 Vizepräsident der *European Society For The Cognitive Sciences Of Music (ESCOM)*. Forschungsschwerpunkte: Performanceforschung (experimentelle Interpretationsforschung), Erwerb und Erhalt musikalischer Fertigkeiten (Expertiseforschung). Ausgewählte Veröffentlichungen: *Intonation Of Harmonic Intervals: Adaptability Of Expert Musicians To Equal Temperament And Just Intonation*. In: *Music Perception* 20 (2003), H. 4, S. 383–410; *Tempo And Loudness Analysis Of A Continuous 28-hour Performance Of Erik Satie's Composition »Vexations«*. In: *Journal Of New Music Research* 32 (2003), H. 3, S. 243–258; *Classification Of High And Low Achievers In A Music Sight Reading Task*. In: *Psychology Of Music* (im Druck)

Helga de la Motte-Haber: Geboren 1938 in Ludwigshafen. Studium der Psychologie, Diplomhauptprüfung Mainz 1961, Studium der Musikwissenschaft in Hamburg; 1967 Promotion; 1972 Habilitation für Systematische Musikwissenschaft an der *Technischen Universität Berlin*. 1965–1972 Mitarbeiter beim *Staatlichen Institut für Musikforschung Berlin*, 1968–1972 Lehrbeauftragte an der *Technischen Universität Berlin*. 1972–1978 Wissenschaftliche Rätin und Professorin für Musik und ihre Di-

daktik an der *Pädagogischen Hochschule Köln*, 1978-2004 Professorin für Systematische Musikwissenschaft an der *Technische Universität Berlin*. Seit 2004 Ruhestand. Ausgewählte Veröffentlichungen: *Handbuch der Musikpsychologie*. Laaber 1985; *Musik und Bildende Kunst. Von der Tonmalerei zur Klangskulptur*. Laaber 1990; *Edgar Varèse*. Hofheim 1992; *Musik und Natur. Naturanschauung und musikalische Poetik*. Laaber 2000; Herausgabe des *Handbuchs der Systematischen Musikwissenschaft* seit 2003 beim Laaber-Verlag.

Jörg Langner: Geboren 1952. Studium der Komposition, Musikwissenschaft und Mathematik an der *Hochschule für Musik und Theater Hannover* und der *Universität Hannover*; 1999 Promotion in Hannover bei Klaus-Ernst Behne über das Thema *Rhythmus*. 1977–1982 Lehrbeauftragter für Tonsatz an der *Hochschule für Musik und Theater Hannover* und der *Universität Hannover*, 1979–91 Gymnasiallehrer in Braunschweig, Komponist und Songwriter, 1999–2004 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der *Humboldt-Universität zu Berlin*. Schwerpunkt seiner Tätigkeit ist die Entwicklung von Verfahren zur Analyse und Visualisierung von Musik und Sprache unter den Gesichtspunkten Dynamik, Tempo, Artikulation, Rhythmus, Melodik, Harmonik und Klangfarbe. Diese Verfahren finden Anwendung in der Musikwissenschaft, Musikpädagogik, Psychologie, Medizin und in den Medien; arbeitet freiberuflich im Bereich der computergestützten Audioanalyse und aktuell an einem Forschungsprojekt der *Hochschule für Musik und Theater Rostock*

Andreas C. Lehmann: Geboren 1964. Studium der Schulmusik, Englisch und Psychologie an der *Hochschule für Musik und Theater Hannover* und der *Universität Hannover*. 1987 Schulmusikabschluss; 1992 Promotion. 1993-1998 Postdoctoral Researcher bei K. Anders Ericsson am *Conradi Eminent Scholar Chair* im Institut für Psychologie der *Florida State University*, Tallahassee, Florida. 1998–2000 Wissenschaftlicher Assistent bei Prof. Dr. Heiner Gembris an der *Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg*. 1999-2000 halbe Vertretungsprofessur an der *Hochschule für Musik Würzburg*. Seit 2000 Professor für Systematische Musikwissenschaft mit dem Schwerpunkt Musikpsychologie an der *Hochschule für Musik Würzburg*. Forschungsschwerpunkte: Musikalische Expertise, Üben, musikalische Partizipation und Rezeption, Generative Prozesse. Ausgewählte Veröffentlichungen: (zus. m. K. Anders Ericsson) *Expert And Exceptional Performance: Evidence For Maximal Adaptations To Task Constraints*. In: *Annual Review Of Psychology* 47 (1996), S. 273–305; (zus. m. John A. Sloboda) *Performance Correlates Of Perceived Emotionality In Different Interpretations Of A Chopin Pianoprelude*. In: *Music Perception* 19 (2001), H. 1, S. 87–120; *Komposition und Improvisation: Generative musikalische Performanz*. In: *Allgemeine Musikpsychologie: Allgemeinpsychologische Grundlagen musikalischen Handelns*. Hg. von Thomas H. Stoffer und Rolf Oerter. Göttingen, Toronto und Zürich 2005, S. 913–954

Gerhard Lisken: Geboren 1928 in Moers, lebt in Bielefeld. 1947–1951 Studium der Privatmusik in Trossingen (Klavier, Gesang, Komposition: Helmut Degen), 1953–1955 Studium der Schulmusik in Köln. 1955–1960 Gymnasial-Musiklehrer in Düsseldorf, 1960 Dozent für Musikpädagogik an der *Pädagogischen Hochschule Bielefeld*; in den 1950er und 1960er Jahren Auftritte vor allem als Oratorien-Sänger und als Chor-Dirigent; 1972 Professor, seit 1980 an der *Universität Bielefeld*. Schwerpunkt: Die Musik des 20. Jahrhunderts in Theorie und Praxis. Komponist zahlreicher Werke für Solo-Gesang und Klavier, für Chor, für Chor und Instrumente und für Ensemble, verlegt bei den Verlagen Schott, Sikorski und Mösel. Aufführungen der Kompositionen in Konzert und Rundfunk in ganz Deutschland. Seit 1970 bis heute intensive Beschäftigung mit der gebundenen und freien, experimentellen Improvisation als authentischer Weg, Neue Musik zu produzieren, sowie als Methode, kreative Gruppenprozesse zu initiieren und zu lenken. Viele Konzerte und Performances als improvisierender Pianist, meist mit der Gruppe *Dekadenz*, aber auch in multimedialen Produktionen im In- und Ausland. Seit 1985 außerdem diverse Auftritte mit eigenen Liedern, Songs, Texten, entweder mit Eigen-Begleitung (Flügel, Synthesizer) oder Fremd-Begleitung (Schlagzeug, Samples)

Reiner Niketta: Geboren 1945. Abitur am humanistischen Gymnasium Hohenbaden in Baden-Baden. Studium der Soziologie, Sozialpsychologie und Psychologie an der *Universität Mannheim*; 1971 Diplom, 1980 Promotion, 1988 Habilitation. Nach Tätigkeiten als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der *Universität des Saarlandes* und der *Hochschule der Bundeswehr Hamburg* (Statistik) 1980–1990 wissenschaftlicher Assistent an der Fakultät für Soziologie der *Universität Bielefeld* (Sozialpsychologie), 1991–1993 Leiter des Forschungsprojekts »Populärmusik in Deutschland« (Wuppertal). Nach Lehrstuhlvertretungen in Frankfurt am Main, Bielefeld und Osnabrück seit 1994 Universitätsprofessor für Empirische Sozialforschung und Statistik und ihre wissenschaftstheoretischen Grundlagen am Fachbereich Sozialwissenschaften der *Universität Osnabrück*. Forschungsschwerpunkte (Auswahl): Hochschulforschung, Interpersonale Attraktion und Sozialpsychologie der Ästhetik

Lothar Prox: Geboren 1934 in Oldenburg. In den 1950er Jahren Klavier- und Dirigierstudium am Amsterdamer Konservatorium (Konzertexamen als Pianist), in den 1960er Jahren Studium der Anthropologie und Linguistik an der Pariser *Sorbonne* und am *Collège de France* sowie der Musikwissenschaft, Philosophie und Soziologie an der *Universität zu Köln*, dort Promotion mit einer Dissertation über Richard Wagner. Seit den 1970er Jahren Arbeitsschwerpunkt Filmgeschichte und audiovisuelle Theorie. Vierzehn Jahre Leitung des *Kölner Filmforums*. 1980–2001 Lehrer an der *Robert-Schumann-Hochschule Düsseldorf* (Professor für Medienästhetik). Entdeckung früher Originaldokumente, Leitung von Workshops, Kongressen und Festivals, Vermittlung von Kompositionsaufträgen und Konzeption von Radio- und Fernseh-

sendungen. 1995 in Verbindung mit der *Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland* (Bonn) Initiierung der *Internationalen Filmmusik Biennale*, die herausragende Komponisten ehrt und europäische Nachwuchstalente fördert, seit 1980 Jurymitglied. Veröffentlichungen insbesondere über Geschichte und systematische Aspekte der Filmmusik

Walter Scheuer: Geboren 1948. 1969–1974 Studium der Schulmusik und Mathematik an der *Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst* sowie der *Universität Stuttgart*. 1974–1981 tätig im Schuldienst, 1981 Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Erziehungswissenschaften an der *Universität Hannover*; 1986 Promotion zum Dr. phil. und Akademischer Rat an der *Hochschule für Musik und Theater Hannover*, seit 1989 Professur für Musikpädagogik an der *Staatlichen Hochschule für Musik Trossingen*. Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsforschung (u. a. Lehrplanarbeit, Lehrerfortbildung), Sozialpsychologische Aspekte des Musiklernens (u. a. Jugendkulturen, Spracherwerb und Musiklernen). Ausgewählte Veröffentlichungen: *Zwischen Tradition und Trend. Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel. Eine empirische Untersuchung*. Mainz 1988; *Jugendkulturen. Handreichung zum Bildungsplan Gymnasium*. Stuttgart 1997. *Die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten ist das Ziel. Zur Revision des gymnasialen Musiklehrplans in Baden-Württemberg*. In: *Neue Musikzeitung* März 2000, S. 58

Hans Christian Schmidt-Banse: Geboren 1942 in Breslau. Studium der Fächer Schulmusik, Musikwissenschaft, Germanistik, Pädagogik, Psychologie in Mainz, Freiburg und Köln; 1969 Erstes Staatsexamen Lehramt an Gymnasien, 1970 Zweites Staatsexamen. 1975 Promotion. 1970–1973 Lehrer für Musik und Deutsch am *Rhabanus Maurus-Gymnasium Mainz*, 1973–1977 Akademischer Rat an der *Gesamthochschule Siegen*, 1977–1980 Professor für Musikpädagogik an der *Pädagogischen Hochschule Bonn*, seit 1980 Professor für Rezeptionsästhetik an der *Universität Osnabrück*. Forschungsschwerpunkte: Filmmusik, Musikfilm, Musik erzählen, innovative Dramaturgien zur Vermittlung von Musik auf dem Konzertpodium (Typ ›Concerto epico‹) inklusive Kinder- und Jugendkonzerte. Statt branchenüblicher Veröffentlichungen: Circa zehn Radio-Features und zwanzig ›Drehbücher‹ pro Jahr für so genannte Inszenierte Konzerte auf europäischen und außereuropäischen Podien

Peter Schnaus: Geboren 1936. Studium der Schulmusik, Musikwissenschaft, Germanistik und Philosophie in Hannover, Berlin, Wien und Freiburg im Breisgau Promotion bei Hans Heinrich Eggebrecht mit einer Arbeit über E. T. A. Hoffmanns Beethoven-Rezensionen. 1966–1970 Musik- und Deutschlehrer an einem Gymnasium, 1970–2003 (ab 1982 als Professor) Dozent für Musikgeschichte an der *Hochschule für Musik und Theater Hannover*, dort Mitglied des Senats, Sprecher des Studiengangs Musikerziehung und von 1986–1990 Vizepräsident. Veröffentlichungen: *Europäische Musik in Schlaglichtern* (Hg.). Mannheim 1990; *Die Stimme der Mäd-*

chen (Hg. zus. m. Gudrun Schröfel). Hannover 2002 sowie zahlreiche Zeitschriften- und Lexikonartikel

Britta Sweers: Geboren 1969. Studium der Historischen und Systematischen Musikwissenschaft, Philosophie sowie Ethnologie in Hamburg, 1992/93 als Fulbright-Stipendiatin an der *Indiana University*, Bloomington; 1999 Promotion in Hamburg über *Electric Folk In England*. 1999–2001 Online-Redakteurin für Folk-/Weltmusik (bol.de), 2001–2003 Hochschulassistentin in Rostock, seit 2003 Juniorprofessorin für Ethnomusikologie/Systematische Musikwissenschaft an der *Hochschule für Musik und Theater Rostock*. Veröffentlichungen: *Lontano – »Aus weiter Ferne«*. Zur Musiksprache und Assoziationsvielfalt György Ligetis (Hg. zus. m. Christiane Engelbrecht und Wolfgang Marx). Hamburg 1997; Gastherausgeberin von *The World Of Music: Contemporary British Music Traditions* (Hg. zus. m. Max Peter Baumann und Jonathan P. J. Stock). Berlin 1/2004; *Electric folk: The Changing Face Of English Traditional Music*. Oxford, New York und Tokyo 2005

Schriftenverzeichnis Klaus-Ernst Behne

(in Auswahl)

I. Monografien

Der Einfluß des Tempos auf die Beurteilung von Musik. Köln 1972 (= Veröffentlichungen des Staatlichen Institutes für Musikforschung Preußischer Kulturbesitz Bd. 7)

Musikpädagogik und gesellschaftliche Wirklichkeit (Hg.). Sonderheft der Zeitung für Musikpädagogik. Regensburg. Juli 1977

Motivationsforschung in der Musikpädagogik: Dokumentation der Arbeitstagung des Arbeitskreises für Musikpädagogische Forschung e. V. vom 6.–8. Oktober 1978 in der Musikhochschule Köln (Hg.). Mainz 1979

Einzeluntersuchungen (Hg.). Laaber 1980 (= Musikpädagogische Forschung Bd. 1)

Musikalische Sozialisation (Hg.). Laaber 1981 (= Musikpädagogische Forschung Bd. 2)

Gefühl als Erlebnis – Ausdruck als Sinn (Hg.). Laaber 1982 (= Musikpädagogische Forschung Bd. 3)

Musikpsychologie: Empirische Forschungen – Ästhetische Experimente. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie Bd. 1–12: 1984–1995 (Hg. zus. m. Günter Kleinen u. Helga de la Motte-Haber). Wilhelmshaven 1984–1996

Hörertypologien – Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks. Regensburg 1986 (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft Bd. 10)

Film – Musik – Video oder die Konkurrenz von Auge und Ohr (Hg.). Regensburg 1987 (= Perspektiven zu Musikpädagogik und Musikwissenschaft Bd. 12)

Walter Fähndrich. Klang – Bewegung – Raum. Eine Klanginstallation in den Herrenhäuser Gärten (Hg.). Hannover 1990

Musikwissenschaft als Kulturwissenschaft: Festschrift zum 65. Geburtstag von Hans-Peter Reinecke (Hg. zus. m. Ekkehard Jost, Eberhard Kötter u. Helga de la Motte-Haber. Regensburg 1991 (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft Bd. 15)

Bilder-Folgen: Auswirkungen unterschiedlicher Konzeptionen der Visualisierung von Klassischer Musik im Fernsehen. Hannover 1994 (= IfMpF-Forschungsbericht Bd. 2)

Gehört – gedacht – gesehen. Zehn Aufsätze zum visuellen, kreativen und theoretischen Umgang mit Musik. Regensburg 1994

(zus. m. Johannes Barkowsky) *Analoge und digitale Musikwiedergabe im unmittelbaren Vergleich: eine Studie zur hypothesengeleiteten Wahrnehmung.* Hannover 1994 (= IfMpF-Forschungsbericht Bd. 1)

(zus. m. Ulf Endewardt u. Lothar Prox) »Lieben Sie Debussy?« *Eine Untersuchung zu Akzeptanz und Wirkung von Klassik-Videos.* Hannover 1994 (= IfMpF-Forschungsbericht Bd. 3)

(zus. m. Renate Müller) *Wahrnehmung und Nutzung von Videoclips. Eine vergleichende Pilotstudie zur musikalischen Sozialisation.* Hannover 1996 (= IfMpF-Forschungsbericht Bd. 6)

Ein Gebäude feiert: 25 Jahre Musik am Emmichplatz. Festschrift zum 25-jährigen Jubiläum des »Neuen Hauses« der Hochschule für Musik und Theater Hannover (Hg.). Hannover 1998

Musikpsychologie: Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie Bd. 13: *Musikalischer Ausdruck* (Hg. zus. m. Günter Kleinen u. Helga de la Motte-Haber). Göttingen u. a. 1998

Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie Bd. 14: *Wahrnehmung und Rezeption* (Hg. zus. m. Günter Kleinen u. Helga de la Motte-Haber). Göttingen u. a. 1999

Musikpsychologie: Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie Bd. 15: *Die Musikerpersönlichkeit* (Hg. zus. m. Günter Kleinen u. Helga de la Motte-Haber). Göttingen u. a. 2000

Musikpsychologie: Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie Bd. 16: *Wirkungen und kognitive Verarbeitung in der Musik* (Hg. zus. m. Günter Kleinen u. Helga de la Motte-Haber). Göttingen u. a. 2002

Musikpsychologie: Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie Bd. 17: *Musikalische Begabung und Expertise* (Hg. zus. m. Günter Kleinen u. Helga de la Motte-Haber). Göttingen u. a. 2004

Musikpsychologie: Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie
Bd. 18: *Inter- und multimodale Wahrnehmung* (Hg. zus. m. Günter Kleinen u.
Helga de la Motte-Haber). Göttingen u. a. 2005 (im Druck)

II. Zeitschriften- und Buchbeiträge

- Psychologische Aspekte der Musikalität*. In: *Forschung in der Musikerziehung* 1974.
Mainz 1974, S. 74–94
- Tempo und Affekt – Ergebnisse einer experimentellen Studie*. In: *Musik und Bildung* 6
(1974), H. 12, S. 668–671
- Zur Erfassung musikalischer Verhaltensweisen im Vorschul- und Primarbereich*. In:
Musik und Bildung 6 (1974), H. 2, S. 103–108
- Musikalische Konzepte – Zur Schicht- und Altersspezifität musikalischer Präferenzen*.
In: *Forschung in der Musikerziehung* 1975. Mainz 1975, S. 35–61
- »Zeitmaße« – *Zur Psychologie des musikalischen Tempoempfindens*. In: *Die Musik-*
forschung 29 (1976), H. 2, S. 155–164
- Zur Struktur und Veränderbarkeit musikalischer Präferenzen. Kurt-Erich Eicke zum An-*
denken. In: *Zeitschrift für Musikpädagogik* 1 (1976), H. 2, S. 139–146
- Drei Thesen zum massenmedialen Musikkonsum und seiner Didaktik*. In: *Musik und*
Bildung 9 (1977), H. 12, S. 666–671
- Über musikalische Naivität. Zum Problem von Inhalt und Verhalten in der Musikpäd-*
agogik. In: *Zeitschrift für Musikpädagogik* 2 (1977), H. 3, S. 53–59
- Zu den musikpädagogischen Forschungsprojekten*. In: *Musik und Bildung* 9 (1977),
H. 5, S. 266 f.
- Geschmack und Präferenz*. In: *Kritische Stichwörter zum Musikunterricht*. Hg. von
Walter Gieseler. München 1978, S. 97–105
- Motivation bei Musikstudentinnen – Bericht über einen Forschungsprozeß*. In: *Moti-*
vationsforschung in der Musikpädagogik: Dokumentation der Arbeitstagung des
Arbeitskreises für Musikpädagogische Forschung e. V. vom 6.–8. Oktober 1978 in
der Musikhochschule Köln. Hg. von Klaus-Ernst Behne. Mainz 1979, S. 92–97
- Daten und Mutmaßungen über den jugendlichen Pop- und Schlagerhörer*. In: *Musik*
im Alltag. Hg. von Reinhold Brinkmann. Mainz 1980, S. 56–72

- Haben Sie was gegen Musik? Anmerkungen zur Musik im Hintergrund.* In: *HiFi Stereo-phonie* 19 (1980), H. 11, S. 1378–1379
- Kreativität im Musikunterricht.* In: *Musik und Bildung* 12 (1980), H. 10, S. 617–620
- Kreativität im Musikunterricht – eine Utopie?* In: *Musik und Bildung* 13 (1981), H. 6, S. 399 f.
- Lern- und motivationspsychologische Besonderheiten musikalischer Lernprozesse.* In: *Methoden des Musikunterrichts.* Hg. von Wolfgang Schmidt-Brunner. Mainz 1982, S. 96–110
- Musik – Kommunikation oder Geste?* In: *Gefühl als Erlebnis – Ausdruck als Sinn.* Hg. von Klaus-Ernst Behne. Laaber 1982 (= *Musikpädagogische Forschung* Bd. 3), S. 125–145
- (zus. m. Eberhard Kötter u. Roland Meißner) *Begabung – Lernen – Entwicklung.* In: *Systematische Musikwissenschaft.* Hg. von Carl Dahlhaus und Helga de la Motte-Haber. Laaber 1982 (= *Neues Handbuch der Musikwissenschaft.* Bd. 10), S. 269–308
- Der musikalisch Andersdenkende – Zur Sozialpsychologie musikalischer Teilkulturen.* In: *Musikalische Teilkulturen.* Hg. von Werner Klüppelholz. Laaber 1983 (= *Musikpädagogische Forschung* Bd. 4), S. 11–34
- Befindlichkeit und Zufriedenheit als Determinanten situativer Musikpräferenzen.* In: *Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie.* Hg. von Klaus-Ernst Behne, Günter Kleinen und Helga de la Motte-Haber. Bd. 1: 1984. Wilhelmshaven 1984, S. 7–21
- Zur Methode der Clusteranalyse.* In: *Umgang mit Musik.* Hg. von Hans Günther Bastian. Laaber 1985 (= *Musikpädagogische Forschung* Bd. 6), S. 265–270
- Zur Rezeption von Popmusik und Schlager.* In: *Musikunterricht Sekundarstufen: Popmusik und Schlager.* Hg. von Günter Kleinen, Werner Klüppelholz und Wulf Dieter Lugert. Düsseldorf 1985, S. 49–60
- Begabtenförderung – Forschungsförderung – Kulturförderung.* In: *Musikalische Begabung finden und fördern. Materialien und Dokumente Kieler-Woche-Kongreß 1985.* Für den Deutschen Musikrat hg. von Eckart Rohlf. Regensburg 1986, S. 53–72 (gekürzter Vorabdruck in: *Musik und Bildung* 17 (1985), H. 11, S. 754–760)

- Die Benutzung von Musik.* In: *Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie.* Hg. von Klaus-Ernst Behne, Günter Kleinen und Helga de la Motte-Haber. Bd. 3: 1986. Wilhelmshaven 1986, S. 11–31
- Vier Thesen zur besonderen Situation der Musik im Fernsehen.* In: *Musik in den Medien. Programmgestaltung im Spannungsfeld von Dramaturgie, Industrie und Publikum.* Hg. von Wolfgang Hoffmann-Riem und Will Teichert. Baden-Baden 1986, S. 99–102
- (zus. m. Dietlinde Fuchs) *Zeichnungen als erzählendes Moment im Instrumentalunterricht.* In: *Üben und Musizieren* 3 (1986), H. 4, S. 332–338
- Kandinskys »Bemalung« von Mussorgskijs »Bildern einer Ausstellung«.* In: *Film – Musik – Video oder Die Konkurrenz von Auge und Ohr.* Hg. von Klaus-Ernst Behne. Regensburg 1987 (= *Perspektiven zu Musikpädagogik und Musikwissenschaft* Bd. 12), S. 31–44
- Kunst mit falschen Theorien? oder Dogmatismus und Bürokratismus als Geist der Musikwissenschaft?* In: *Musik und Theorie.* Hg. von Rudolf Stephan. Mainz 1987, S. 74–97
- Urteile und Vorurteile: Die Alltagsmusiktheorien jugendlicher Hörer.* In: *Psychologische Grundlagen des Musiklernens.* Hg. von Helga de la Motte-Haber. Kassel 1987 (= *Handbuch der Musikpädagogik* Bd. 4), S. 221–272
- Zur besonderen Situation des filmischen Erlebens.* In: *Film – Musik – Video oder Die Konkurrenz von Auge und Ohr.* Hg. von Klaus-Ernst Behne. Regensburg 1987 (= *Perspektiven zu Musikpädagogik und Musikwissenschaft* Bd. 12), S. 7–11
- Zur Rezeptionspsychologie kommerzieller Video-Clips.* In: *Film – Musik – Video oder Die Konkurrenz von Auge und Ohr.* Hg. von Klaus-Ernst Behne. Regensburg 1987 (= *Perspektiven zu Musikpädagogik und Musikwissenschaft* Bd. 12), S. 113–126
- (zus. m. Peter Lehmkuhl) *EEG-Korrelate des Musikerlebens, Teil 1: Forschungsstand und Untersuchungsplan.* In: *Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie.* Hg. von Klaus-Ernst Behne, Günter Kleinen und Helga de la Motte-Haber. Bd. 4: 1987. Wilhelmshaven 1987, S. 49–63
- Bewertungen von Musik.* In: *Musik und Bildung* 20 (1988), H. 9, S. 669–673
- Musikalisches Lernen.* In: *Üben und Musizieren* 5 (1988), H. 1, S. 7–13
- Musiker auf dem Bildschirm. Materialien für Forschung und Unterricht.* In: *Zeitschrift für Musikpädagogik* 13 (1988), H. 45, S. 3–8

- Musiker auf dem Bildschirm. Materialien für Forschung und Unterricht.* Zwei Videokassetten mit Begleitheft. Landesmedienstelle Hannover 1988
- (zus. m. Peter Lehmkuhl u. Manfred Hassebrauck) *EEG-Korrelate des Musikerlebens II.* In: *Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie.* Hg. von Klaus-Ernst Behne, Günter Kleinen und Helga de la Motte-Haber. Bd. 5: 1988. Wilhelmshaven 1988, S. 95–110
- Bilder zur Musik – Fesseln, Fragen oder Freiräume?* In: *Publizistik. Vierteljahreshefte für Kommunikationsforschung* 34 (1989), H. 3, S. 297–309 (gekürzter Vorabdruck in: *Neue Zeitschrift für Musik* 149 (1988), H. 4, S. 12–17)
- Musik- und Raumwahrnehmung.* In: *Musik und Raum.* Hg. von Marietta Morawska-Büngeler. Mainz 1989 (= *Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung* Bd. 30), S. 60–81
- (zus. m. Otto Schlosser) *Die clusteranalytische Auswertung eines Musik-Video-Experiments.* In: *Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie.* Hg. von Klaus-Ernst Behne, Günter Kleinen und Helga de la Motte-Haber. Bd. 6: 1989. Wilhelmshaven 1989, S. 109–120
- »Blicken Sie auf die Pianisten?!« – Zur bildbeeinflussten Beurteilung des Klavierspiels im Fernsehen. Bericht über eine explorative Vorstudie. In: *Musik und Bildende Kunst.* Hg. von Rudolf-Dieter Kraemer. Essen 1990 (= *Musikpädagogische Forschung* Bd. 10), S. 329 f.
- »Blicken Sie auf die Pianisten?!« – Zur bildbeeinflussten Beurteilung von Klaviermusik im Fernsehen. In: *Medienpsychologie* 2 (1990), H. 2, S. 115–131
- Musik im Fernsehen – Leiden oder Lernen? Auditives und audiovisuelles Musikerleben im experimentellen Vergleich.* In: *Rundfunk und Fernsehen* 38 (1990), H. 29, S. 222–241
- Music On The Radio, Music On TV: A Comparative Study.* In: *11th International Congress on Empirical Aesthetics of the IAEA.* Hg. von Laszlo Halász. Budapest 1990, S. 283–286
- (zus. m. Christoph Hempel) *Gehörtraining: Unterstützung durch den Computer.* In: *Musik und Bildende Kunst.* Hg. von Rudolf-Dieter Kraemer. Essen 1990 (= *Musikpädagogische Forschung* Bd. 10), S. 342–344
- Funktionen von Musik – Bewußtsein von Musik.* In: *Universitas* 46 (1991), H. 3, S. 280–290

- Sieben Thesen zur Musikalitätsforschung.* In: *Üben und Musizieren* 8 (1991), H. 3, S. 14–18
- Walter Fähndrich: Klang – Bewegung – Raum.* In: *Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie.* Hg. von Klaus-Ernst Behne, Günter Kleinen und Helga de la Motte-Haber. Bd. 7: 1990. Wilhelmshaven 1991, S. 173–176
- Wie vergeht die Zeit?* In: *Musikwissenschaft als Kulturwissenschaft: Festschrift zum 65. Geburtstag von Hans-Peter Reinecke.* Hg. von Klaus-Ernst Behne, Ekkehard Jost, Eberhard Kötter und Helga de la Motte-Haber. Regensburg 1991, S. 145–156
- Die Zufriedenheit des Lehrers – ein paradoxes, ein utopisches Lernziel?* In: *Musikpädagogik: Unterricht – Forschung – Ausbildung.* Hg. von Rudolf-Dieter Kraemer. Mainz 1991, S. 28–36
- Am Rande der Musik: Synästhesien, Bilder, Farben ...* In: *Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie.* Hg. von Klaus-Ernst Behne, Günter Kleinen und Helga de la Motte-Haber. Bd. 8: 1991. Wilhelmshaven 1992, S. 94–120
- Audiovisuelles Musikerleben Klassischer Musik bei Jugendlichen.* In: *Politik und gesellschaftlicher Wertewandel im Spiegel populärer Musik.* Hg. von Mechthild von Schoenebeck, Jürgen Brandhorst und H. Joachim Gerke. Essen 1992, S. 134 f.
- Das Frankfurter Sonoptikum (und eine Gegenidee).* In: *Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie.* Hg. von Klaus-Ernst Behne, Günter Kleinen und Helga de la Motte-Haber. Bd. 8: 1991. Wilhelmshaven 1992, S. 137–139
- Musik im Kontext – Musik als Kontext.* In: *Musik und Bildung* 24 (1992), H. 5, S. 13–17
- Musik(-er) zwischen Technologie und Werbung – Auswirkungen der Visualisierung von Musik.* In: *Neue Zeitschrift für Musik* 153 (1992), H. 1, S. 18–23
- Über die Notwendigkeit empirischen Arbeitens.* In: *Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen.* Hg. von Hermann Josef Kaiser. Essen 1992 (= *Musikpädagogische Forschung* Bd. 13), S. 115–126
- Zur Psychologie der (freien) Improvisation.* In: *Improvisation.* Hg. von Walter Fähndrich. Winterthur 1992, S. 42–62

- (zus. m. Johannes Barkowsky) *Analoge und digitale Musikwiedergabe im unmittelbaren Vergleich – Eine Studie zur hypothesengeleiteten Wahrnehmung*. In: *Medienpsychologie* 4 (1992), H. 4, S. 304–316
- Die fremden Kinder oder: Wie viele musikalische Lebenswelten verkraftet die Musikpädagogik?* In: *Musik und Bildung* 25 (1993), H. 6, S. 8–13
- Musikalisch-mimisches Ausdrucksverständnis bei 5- bis 10-jährigen Kindern*. In: *Vom pädagogischen Umgang mit Musik*. Hg. von Hermann-Josef Kaiser, Eckhard Nolte und Michael Roske. Mainz, London, Madrid u. a. 1993, S. 120–146
- Musikpräferenzen und Musikgeschmack*. In: *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. Hg. von Herbert Bruhn, Rolf Oerter und Helmut Rösing. Reinbek 1993, S. 339–353
- Musikverstehen – ein Mißverständnis?* In: *Kunst verstehen. Musik verstehen. Ein internationales Symposium (München 1992)*. Hg. von Siegfried Mauser. Laaber 1993 (= *Schriften zur musikalischen Hermeneutik* Bd. 3), S. 305–325
- Singen und Würfeln – Zur Psychologie kreativer musikalischer Prozesse*. In: *Vom Einfall zum Kunstwerk – Der Kompositionsprozeß in der Musik des 20. Jahrhunderts*. Hg. von Hermann Danuser und Günter Katzenberger. Laaber 1993 (= *Publikationen der Hochschule für Musik und Theater Hannover* Bd. 4), S. 309–330
- Wirkungen von Musik*. In: *Musik und Unterricht* 4 (1993), H. 18, S. 4–9
- Zum Verhältnis von Musikalität und Musikerleben*. In: *Begabungsforschung und Begabtenförderung in der Musik: Dokumentation eines nationalen Symposiums*. Hg. von Hans Günther Bastian, dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und dem Institut für Begabungsforschung und Begabtenförderung in der Musik (IBFF). Mainz und London 1993, S. 179–183
- Musikalische Hörgewohnheiten – Ein harmloses Thema?* In: *Kongreßbericht »Welt auf tönernen Füßen. Die Töne und das Hören«*. Hg. von Uta Brandes. Göttingen 1994 (= *Schriftenreihe Forum* Bd. 2), S. 234–250
- (zus. m. Ulf Endewardt u. Lothar Prox) *Musikalische Video-Variationen – Eine Untersuchung zur Akzeptanz von Klassik-Videos*. In: *Medienpsychologie* 6 (1994), H. 3, S. 220–240
- (zus. m. Burkhard Wetekam) *Musikpsychologische Interpretationsforschung. Individualität und Intention*. In: *Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie*. Hg. von Klaus-Ernst Behne, Günter Kleinen und Helga de la Motte-Haber. Bd. 10: 1993. Wilhelmshaven 1994, S. 24–37

Das Äußere und Innere des Sängers. In: *Dokumentation VII. Jahreskongreß des Bundesverbands Deutscher Gesangspädagogen.* Hg. vom Bundesverband Deutscher Gesangspädagogen. Detmold 1995, S. 11–43

Das Näselhäutchen: Musik als Medium – Musik im Medium. In: *Zwischen Wissenschaft und Kunst: Festgabe für Richard Jakoby.* Hg. von Peter Becker, Arnfried Edler und Beate Schneider. Mainz 1995, S. 293–306

Vom Nutzen der Musik. In: *Musikforum* 83 (1995), S. 27–39

Vorsicht: Klassik-Videos – Über die Wirkung optisch verpackter Musik. In: *Neue Musikzeitung* 44 (1995), H. 4, S. 39 f.

Wirkungen von Musik. In: *Kompendium der Musikpädagogik.* Hg. von Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber. Kassel 1995, S. 333–348

Zeitschriftenüberblick zur Systematischen Musikwissenschaft. In: *Musik und Unterricht* 6 (1995), H. 33, S. 53 f.

(zus. m. Ulf Endewardt u. Lothar Prox) *Klassik-Videos: Schande oder Chance? Anmerkungen im Kontext einer empirischen Studie.* In: *Das Orchester* 43 (1995), H. 2, S. 2–7

(zus. m. Ulf Endewardt u. Lothar Prox) *Zur Wirkung von Klassik-Videos.* In: *Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie.* Hg. von Klaus-Ernst Behne, Günter Kleinen und Helga de la Motte-Haber. Bd. 11: 1994. Wilhelmshaven 1995, S. 9–28

Musik im Raum – Musik als Raum. In: *Musik und Unterricht* 7 (1996), H. 41, S. 31–34

Musikgeschmack in den 90er Jahren. In: *Musikforum* 32 (1996), H. 84, S. 25–41

Das Szenejahrhundert: Jugendszenen und Musikgeschmack. In: *Musik und Bildung* 28 (1996), H. 4, S. 4–8

Die Variabilität von Ähnlichkeitsstrukturen im Musikgeschmack Jugendlicher. In: *Systematische Musikwissenschaft* 4 (1996), H. 1–2, S. 143–148

(zus. m. Renate Müller) *Rezeption von Videoclips – Musikrezeption. Eine vergleichende Pilotstudie zur musikalischen Sozialisation.* In: *Rundfunk und Fernsehen* 44 (1996), H. 3, S. 365–380

Authentizität/Glaubwürdigkeit im musikalischen Kontext. In: *Authentizität als Darstellung.* Hg. von Jan Berg, Hans-Otto Hügel und Hajo Kurzenberger. Hildesheim 1997 (= *Medien und Theater* Bd. 9), S. 227–230

The Development Of »Musikerleben« In Adolescence: How And Why Young People Listen To Music. In: *Perception And Cognition Of Music.* Hg. von Irène Deliège und John A. Sloboda. Hove 1997, S. 143–159

Das Innere und das Äußere des Sängers. Singen aus psychologischer Perspektive. In: *Singen als Gegenstand der Grundlagenforschung.* Hg. von Heiner Gembris, Rudolf-Dieter Kraemer und Georg Maas. Augsburg 1997 (= *Musikpädagogische Forschungsberichte* 1996), S. 13–36

Musikästhetik – III. Musikalische Urteilsbildung. In: *Die Musik in Geschichte und Gegenwart.* Zweite, neubearbeitete Ausgabe. Sachteil 6. Hg. von Ludwig Finscher. Kassel u. a. 1997, Sp. 998–1016

Träumen und Tanzen: Zur Funktionalität von Musikpräferenzen ... sowie vom unverhofften Segen der »Klassik« in der Werbung. In: *Musica Scientia* 1 (1997), H. 2, S. 205–223

(zus. m. Eckart Altenmüller, Kristian Schurmann u. Dietrich Parlitz) *Brain Activation Patterns During Music Processing Reveal Emotion-related Hemispheric Differences.* In: *Third Triennial ESCOM Conference: Proceedings.* Hg. von Alf Gabrielson. Uppsala 1997, S. 675–680

Tempo, B. Systematisch. In: *Die Musik in Geschichte und Gegenwart.* Zweite, neubearbeitete Ausgabe. Sachteil 9. Hg. von Ludwig Finscher. Kassel u. a. 1998, Sp. 457–470

Über die Untauglichkeit der Synästhesie als ästhetisches Paradigma. In: *Der Sinn der Sinne.* Hg. von der Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland in Bonn. Göttingen 1998, S. 104–125

Versuch, sich dem Schreiben über das Schreiben zu nähern. In: *Musikwissenschaft zwischen Kunst, Ästhetik und Experiment: Festschrift Helga de la Motte-Haber zum 60. Geburtstag.* Hg. von Reinhard Kopiez, Babara Barthelmes, Heiner Gembris, Josef Kloppenburg, Heinz von Loesch, Hans Neuhoff, Günther Rötter und Christian Martin Schmidt. Würzburg 1998, S. 41–45

Zu einer Theorie der Wirkungslosigkeit von (Hintergrund-)Musik. In: *Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie.* Hg. von Klaus-Ernst Behne, Günter Kleinen und Helga de la Motte-Haber. Bd. 14: *Wahrnehmung und Rezeption.* Göttingen u. a. 1999, S. 7–23

Wirkung und Wirkungslosigkeit von Musik: Kompensatorisches, konzentriertes und diffuses Hören. In: *Musik und Kirche* 70 (2000), H. 4, S. 230–237

- Wirkung und Wirkungslosigkeit von Musik: Konsequenzen für die Musikkulturpolitik.*
In: *Kultur – Bildung – Politik: Festschrift für Hermann Rauhe zum 70. Geburtstag.*
Hg. von Wolfgang Hochstein und Hanns-Werner Heiser. Hamburg 2000,
S. 299–309
- Konzerte für Kinder als Schlüsselerlebnisse.* In: *Neue Musikzeitung* 50 (2001), H. 7–8,
S. 56
- Musik am Ende? Zu den Anfängen!* In: *Musik und Bildung* 33 (2001), H. 5, S. 42–45
- Musik von unten.* In: *Neue Musikzeitung* 7 (2001), S. 56
- Musik-Erleben: Abnutzung durch Überangebot? Eine Analyse empirischer Studien
zum Musikhören Jugendlicher.* In: *Media Perspektiven* 3 (2001), S. 142–148
- Zur besonderen Situation des film(musikal)ischen Erlebens.* In: *Musikforum* 94
(2001), S. 10–14
- Mediennutzung und Musikgeschmack.* In: *Wozu Jugendliche Musik und Medien ge-
brauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbil-
dung.* Hg. von Renate Müller; Patrick Glogner; Stefanie Rhein und Jens Heim.
Weinheim und München 2002, S. 27–41
- Präferenzen für Jazz: Exemplarische und methodologische Anmerkungen.* In: *Fest-
schrift Ekkehard Jost zum 65. Geburtstag.* Hg. von Franz Kerschbaumer, Thomas
Phleps, Bernd Hoffmann und Franz Krieger. (= *Jazz Research* 34 [2002]),
S. 165–176
- Synästhesie und intermodale Analogie – Fallstudie eines Notationssynästhetikers.* In:
Synästhesie. Interferenz – Transfer – Synthese der Sinne. Hg. von Hans Adler und
Ulrike Zeuch. Würzburg 2002, S. 31–41
- The Effects Of Music On The Perception Of A Short Film's Narrative Structure: How
The Ears Tell The Eyes What To See.* In: *Proceedings Of The 5th Triennial ESCOM
Conference.* Hg. von Reinhard Kopiez, Andreas C. Lehmann, Irving Wolther und
Christian Wolf. Hannover 2003 (= *Monographien des Instituts für Musikpädago-
gische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover* Bd. 6),
S. 325–328
- Zur Differenzierung von Synästhesien und intermodalen Analogien.* In: *Perspektiven
und Methoden einer Systemischer Musikwissenschaft. Bericht über das Kolloqui-
um im Musikwissenschaftlichen Institut der Universität zu Köln 1998.* [Festschrift
Jobst Peter Fricke zum 65. Geburtstag]. Hg. von Klaus Wolfgang Niemöller und

Bram Gätjen. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, u. a. 2003 (= *Systemische Musikwissenschaft* Bd. 6), S. 97–101

Facetten der Stille. In: *Tacet. Non tacet. Zur Rhetorik des Schweigens. Festschrift für Peter Becker zum 70. Geburtstag*. Hg. von Charlotte Seither in Zusammenarbeit mit der Hochschule für Musik und Theater Hannover. Saarbrücken 2004, S. 105 f.

»Farbige Vokale« in der jugendlichen Entwicklung. In: *Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie*. Hg. von Klaus-Ernst Behne, Günter Kleinen und Helga de la Motte-Haber. Bd. 18: *Inter- und multimodale Wahrnehmung*. Göttingen u. a. 2005 (im Druck)

Register

A

- Abel-Struth, Sigrid · 457, 458, 462
– *Grundriß der Musikpädagogik* · 458
– *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft* · 458
- Abert, Hermann · 24
- Adler, Guido · 118, 470
- Adorno, Theodor W. · 34, 35, 46, 174, 183, 406, 456
– *Komposition für den Film* · 406
- Aebli, Hans · 201
- Albersheim, Gerhard · 64
- Allen, Heribert · 237
- Allouche, Jean-Paul · 357
- Allport, Floyd Henry · 148
- Alt, Michael · 453, 456, 457
– *Didaktik der Musik* · 456
– *Empirische Forschung in der Musikpädagogik* · 457
– *Erziehung zum Musikhören, Die* · 456
- Altenmüller, Eckart · 169, 170, 171, 261, 262
- Amrhein, Franz · 451
- Anton, Karl
– *Immer nur du* · 238
- Appel, Bernhard · 37, 46
- Ardila, Rubén · 126
- Arom, Simha · 93
– *»Conservative« Point Of View, A* · 93
- Aron, Arthur · 205
- Aronson, Elliot · 202
- Auerbach, S. · 259

B

- *Matthäuspassion* · 162, 166, 167, 174
- Bachmann, Ingeborg · 498
- Baermann, Heinrich Joseph · 467
- Bailey, Derek · 283
- Baker, Chet · 311, 313, 315
– *Daybreak* · 312
– *Down* · 311–13
- Barber, Samuel
– *Adagio für Streicher* · 174
- Bard, Philip · 164
- Barnett, Susan · 227
- Baron-Cohen, Simon · 332
- Bass, Karen E. · 223
- Bastian, Hans Günther · 224, 272, 460
- Beatles, The · 76
- Becker, Johannes · 357
- Beckermann, Ansgar · 124, 126, 133
- Beckmann, Hans Fritz
– *Man müßte Klavier spielen können!* · 237
- Beethoven, Ludwig van · 32, 34, 66, 68, 69, 72, 73, 471, 472, 491
– *Bagatellen* · 33–36, 37
– *Diabelli-Variationen op. 120* · 34
– *Freude, schöner Götterfunken* · 468
– *Klaviersonate op. 106* · 34
– *Rasumowsky-Quartette* · 67
– *Streichquartett op. 59* · 66
– *Symphonie Nr. 3 »Eroica«* · 33
– *Symphonie Nr. 4* · 116
– *Waldstein-Sonate* · 501
- Behne, Klaus-Ernst · 9, 15–20, 21, 48, 54, 87, 159, 168, 174, 175, 177, 181, 183, 185, 187, 194, 236, 249, 259, 260, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 271, 272, 317, 318, 321, 322, 343, 358, 373, 395, 401, 409, 451, 486, 489, 555–66
– *Hörertypologien* · 19, 174
– *Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie* · 11
– *Klang Bewegung Raum* · 343
– *Musiker auf dem Bildschirm* · 12
- Baars, Bernard J. · 126, 137
- Bach, Johann Sebastian · 57, 58, 59, 495, 501

- *Musikverstehen – ein Mißverständnis?* · 486
 - *Sieben Thesen zur Musikalitätsforschung* · 259–73
 - *Singen und Würfeln* · 317, 323
 - *Vom Nutzen der Musik* · 235
 - Bellows, S. · 123
 - Benard, Cheryl · 390
 - Benary, Peter · 32, 43, 46
 - Benesch, Hellmuth · 149
 - Benn, Gottfried · 278
 - Bense, Max · 117
 - Berg, Alban · 68
 - Berger, Harris · 90
 - Berger, Karl Heinz · 383
 - Berlyne, Daniel E. · 197–202, 202, 203, 204
 - *Aesthetics And Psychobiology* · 211, 212
 - *Conflict, Arousal And Curiosity* · 201
 - *Studies In The New Experimental Aesthetics* · 211, 212
 - Bernatzki, Günter · 160, 161
 - Bernstein, Leonard · 116
 - Bessel, Friedrich Wilhelm · 130, 131, 132
 - Bethke, Arndt Werner · 347
 - Biolek, Alfred · 507
 - Birbaumer, Nils · 165
 - Blacking, John · 93, 102
 - *How Musical Is Man?* · 91
 - Blackmore, Susan · 139
 - Blaukopf, Kurt · 403
 - Blood, Anne · 169, 174
 - Blume, Friedrich · 67
 - Boccioni, Umberto · 84
 - Bockholdt, Rudolf · 66
 - Bodenheimer, Aron Ronald · 498
 - Bodner, Mark · 223
 - Boetticher, Wolfgang · 40
 - Bogner, Willy
 - *Feuer, Eis & Dynamit* · 375
 - Bohm, Ewald · 141
 - Boring, Edwin G. · 123, 137
 - Borkum, Jonathan · 201, 206
 - Bortz, Jürgen · 131, 139, 202
 - Boselie, Frans · 206, 207
 - Böttcher, Kurt · 383
 - Bowers, Marcia K. · 224
 - Bracht, Hans-Joachim · 40
 - Brahms, Johannes · 46, 68, 73, 467–74, 485, 504
 - *49 Deutsche Volkslieder für Singstimme und Klavier* · 73
 - *Deutsches Requiem, Ein* · 473
 - *Klarinettenquintett op. 115* · 467–86
 - *Klarinetten trio op. 114* · 469
 - *Symphonie Nr. 1 c-Moll* · 468
 - *Walzer op. 39* · 504
 - Brandtstädter, Jochen · 126, 134
 - Brendel, Franz · 37
 - Brentano, Clemens · 40
 - Breton, André · 391
 - *Erstes Manifest des Surrealismus* · 391
 - Brink, Gerhard · 160
 - Brinkmann, Reinhold · 47, 69, 76
 - Brophy, Jere · 438, 446
 - Brotons, Melissa · 251
 - Brown, Steven · 175, 239
 - Bruner, Jerome S. · 130, 134, 204
 - Bruno, Giordano · 128
 - Brunswick, Egon · 201
 - Bryant, Fred · 189
 - Büchner, Georg · 19
 - Bugdahl, Volker · 325, 335
 - Bullerjahn, Claudia · 12, 331, 373
 - Bungard, Walter · 131
 - Bunge, Mario · 126
 - Busby, Linda · 389
-
- C
- Cage, John
 - *Il treno* · 349
 - Cameron, Judy L. · 265
 - Cannon, Walter · 164
 - Cantor, Nancy · 205

Carlsmith, J. Merrill · 202
Ceci, Stephen · 227
Chabris, Christopher F. · 223
Chalmers, Alan F. · 204
Child, Irvin · 198
Chomsky, Noam · 105, 267
Chopin, Frédéric · 42, 44, 48, 345
– *Klaversonate b-Moll op. 35* · 46
– *Préludes op. 28* · 42–47, 47
Christmann, Günter · 343
Claudius, Matthias
– *Mond ist aufgegangen, Der* · 68
Clayton, Martin · 90
Collaer, Paul · 64
Colwell, Richard · 444, 459, 462
Cook, Nicholas · 69
Cooper, Cecil · 187
Corina, Dorothee · 176
Corneille, Pierre · 382–84, 392
– *Cid, Le* · 382–84, 386
Costa-Giomi, Eugenia · 224
Cotman, Carl W. · 223
Courtois, Vincent · 346
Cranach, Mario von · 124
Creutzfeldt, Otto · 116
Crook, Melissa D. · 223
Cropanzano, Russell · 187, 193
Crozier, John B. · 203
Csikszentmihalyi, Mihaly · 330
Cupchik, Gerald C. · 203
Cytowic, Richard · 333

D

Daaboul, Yaman · 222, 223
Dahlhaus, Carl · 37, 64, 278
Damasio, Antonio R. · 251
Danuser, Hermann · 325
Darwin, Charles · 65, 238, 239, 250, 251
Davidson, Richard · 169

Davis, Miles · 298, 300, 301, 302
– *Kind Of Blue* · 300
– *So What* · 296, 298–302, 314
Day, Hy I. · 203
Debussy, Claude · 317
Dennis, Wayne · 242
Depprich, Paul
– *Beschleunigung – Entschleunigung*
758130202 · 349
Descartes, René · 129
Dettlaff, Dawn M. · 224
Deutsch, Diana · 203
Diemer, Alwin · 126, 127
Diener, Edward · 186, 187, 193
Dinzelbacher, Peter · 75
Distler-Brendel, Gisela · 456
Dohnany, Klaus von · 414, 415
Dougherty, Shannon · 223
Draeger, Hans-Heinz · 64
Dreyer, Carl Theodor
– *Passion de Jeanne d’Arc, La* · 377
Dritschel, Barbara · 193
Duchamp, Marcel · 348
Dudt, Simone · 12
Duncker, Carl · 148

E

Ebert, Thomas · 268
Eccles, John C. · 151
Eckblad, Gudrun · 207
Eckes, Thomas · 205, 206
Edler, Arnfried · 33, 34, 40, 41, 54, 57, 58
Eggeling, Viking · 374
Ehrenforth, Karl Heinrich · 20
Eichendorff, Joseph von · 82
Eigeldinger, Jean-Jacques · 46
Eisenstein, Sergej · 377, 389
Eisler, Hanns · 406
– *Composing For The Films* · 406
Ejchenbaum, Boris · 380, 381

Ellis, Alexander J. · 92
 Ellsworth, Phoebe C. · 202
 Elmore, A. M. · 146
 Ende, Michael · 347
 – *Spiegel im Spiegel, Der* · 347
 Engelen, Almut · 268
 Epstein, Russell · 124, 125, 135

F

Fabbro, Luciano · 281
 – *Kunst wird wieder Kunst* · 281
 Fähndrich, Walter
 – *Klang Bewegung Raum* · 11
 Fales, Cornelia · 91
 Faltin, Peter · 48
 Farnaby, Giles
 – *Toye, A* · 32
 Fauré, Gabriel · 494
 – *Kitty-Valse* · 188
 Faure, Paul · 381
 Fechner, Gustav Theodor · 151
 – *Elemente der Psychophysik* · 128
 Fedor-Freybergh, Peter · 262
 Feiningner, Lyonel · 83
 Feld, Steven · 90
 Feldmann, Klaus · 347
 Fibonacci · *Siehe* Leonardo von Pisa
 Fiedler, Peter · 182
 Fino, John J. · 222, 223
 Finscher, Ludwig · 64, 67
 Fischer-Dieskau, Dietrich · 344
 Fischerkoesen, Hans · 374
 Fischinger, Oskar · 374
 – *Muratti greift ein* · 391
 Fiske, Susan T. · 207, 208
 Flotzinger, Rudolf · 67, 68
 Flussèr, Villem · 280
 Födermayr, Franz · 92
 Fontane, Theodor
 – *Effi Briest* · 504

Foppa, Klaus · 124, 126, 144, 146
 Forkel, Johann Nikolaus · 74
 – *Allgemeine Geschichte der Musik* · 74
 Frank, Manfred · 40
 Freeman, Walter · 245
 Freud, Sigmund · 71, 140, 141, 142, 143
 Fricke, Jobst P. · 114, 115, 117
 Friederici, Angela D. · 266
 Friedrich, Caspar David · 82
 – *Mönch am Meer* · 82
 Fukui, Hajime · 245, 265
 Fuld, James J. · 245
 Funk-Hennigs, Erika · 325

G

Gabrielson, Alf · 172
 Gadamer, Hans-Georg · 19
 Gadenne, Volker · 139, 143, 204
 Galanter, Eugene · 146
 Galilei, Galileo · 128
 Galton, Francis · 142, 182
 Gardner, Howard · 227
 Gembris, Heiner · 12, 18, 159, 185, 236,
 241, 250, 273, 320, 330
 Gerhard, Anselm · 43
 Gerrig, Richard J. · 125, 164
 Gerry Mulligan-Quartett · 311
 Gerstenmaier, Jochen · 329
 Gibson, James J. · 130
 Gillet, Grant R. · 124
 Goethe, Johann Wolfgang · 32, 68, 73, 383
 Goldstein, Albert · 172, 174
 Gombrich, Ernst Hans · 125
 Good, Thomas L. · 438
 Gordon, Edwin · 267
 Gordon, Harald W. · 260
 Goude, Jean-Paul · 375, 386, 388, 389
 – *Égoïste* · 373–96
 Goydke, Katja · 177

Graebisch, Barbara · 331
Graf, Walter · 92
Graumann, Carl-Friedrich · 126, 127, 129
Greckel, Will · 388
Grewe, Oliver · 173, 177
Grieg, Edvard · 184
– *Peer Gynt-Suiten* · 504
Gruber, Gernot · 67, 68
Gruhn, Wilfried · 222, 225, 227
Grunder, Hans-Ulrich · 321
Gryphius, Andreas · 504
Guckes, Emil · 374
Guilford, Joy Peter · 324
Gülke, Peter · 493
Gundlach, Horst · 144
Gunter, Thomas · 266
Gunzenhäuser, Rul · 117
Guski, Rainer · 123

H

Haage, Ulrike · 348
– *SÉlavy* · 348–49
Habe, Katharina · 228
Habermas, Jürgen · 19
Häfner, Roland · 469, 470, 471, 472, 473, 474
Hargreaves, David J. · 206, 212
Harrison, John E. · 332
Härtling, Peter · 317, 345
– *Peter Härtling liest Schumanns Schatten* · 345
– *Peter Härtling. Ein Porträt in Gedichten und Liedern* · 345
Hartmann, Nicolai · 129, 132
Hasebrauck, Manfred · 205
Hassler, Marianne · 262, 265, 272, 320, 321
Haydn, Joseph · 27, 66, 68, 69, 72, 73, 494
– *Kaiserquartett* · 66
– *Symphonie D-Dur Hob. I:24* · 27
– *Symphonie D-Dur Hob. I:96* · 27
– *Symphonie G-Dur Hob. I:47* · 27
Hegel, Georg Wilhelm Friedrich · 81
Heimstra, Norma W. · 144
Heine, Heinrich · 40
Heineken, Edgar · 126
Heinse, Wilhelm · 507
Hekkert, Paul · 207
Heldburg, Freifrau Helene von · 469
Heller, Stephen · 43, 46
– *Präludien op. 119* · 46
– *Préludes op. 81* · 46
Hellhund, Herbert · 314
Helmholtz, Hermann von · 74, 92
– *Die Lehre von den Tonempfindungen als physiologische Grundlage für die Theorie der Musik* · 64
Helms, Siegmund · 73, 388
Hemming, Jan · 69
Henselt, Adolph · 53, 55, 56, 58
Henselt, Rosalie · 53, 55
Herder, Johann Gottfried · 68, 73
Herrmann, Theo · 150
Hesse, Hermann · 498
Hetland, Lois · 222, 224
Hevner, Kate · 499
Hildesheimer, Wolfgang · 498
Hilgard, Ernest R. · 126, 127, 134, 144
Hill, Mildred
– *Happy Birthday* · 245
Hill, Patti
– *Happy Birthday* · 245
Hiltmann, Hildegard · 142
Hindemith, Paul · 117
Hinte, Wolfgang · 150
Hodges, Donald A. · 243, 254
Hoerbürger, Felix · 66
Hoffmann, Freia · 320
Hoffmann, Kurt · 47
Hoffmann, Ludwig · 383
Hofstätter, Peter · 389
Höge, Holger · 130
Hopf, Wilhelm · 126

Hörmann, Hans · 147
 Hübsch, Lini · 67
 Hughes, John R. · 222, 223
 Hull, Clark L. · 197
 Huron, David · 160, 237, 242, 245
 Husain, Gabriela · 224, 227

I

Irle, Martin · 212, 213
 Isen, Alice M. · 325

J

Jackendoff, Ray
 – *Generative Theory Of Tonal Music, A* · 90
 Jackson, Michael
 – *Thriller* · 373
 Jakoby, Richard · 451
 James, William · 124, 126, 164
 Janich, Peter · 132
 Jaques-Dalcroze, Emile · 444
 Jaspers, Karl · 33
 Jauk, Werner · 212
 Jausovec, Norbert · 228
 Jeanrenaud, Joan · 347
 – *Fly Fly Fly* · 347–48
 Jenkins, John S. · 223
 Jentschke, Sebastian · 229
 Joachim, Joseph · 471
 Jöde, Fritz · 334
 Johnson, Julene K. · 223
 Johnson, Tom · 351–58, 360–70
 – *Einstimmiger Polyrhythmus* · 362–66
 – *Narayanas Kühe* · 353–58
 – *Rational Melodies* · 360
 – *Rätselseiten* · 351
 – *Tilework* · 365, 366–70
 – *For Flute* · 367, 368
 – *For Violin* · 369
 – *For Violoncello* · 367
 Jones, Grace · 375

Jost, Ekkehard · 293
 Jung, Carl Gustav · 71, 142, 143
 Jürgens, Hartmut · 108, 109, 110, 111

K

Kage, Manfred · 110
 Kagel, Mauricio · 322
 Kaiser, Hermann J. · 459
 Kalbeck, Max · 469, 470
 Kamenz, Rudolf · 131
 Kaminski, G. · 123
 Kandel, Eric · 261, 270
 Kant, Immanuel · 128, 199
 Karg-Elert, Sigfrid · 334
 Kaselowsky, Richard · 343
 Katz, David · 129, 130
 Katzenberger, Günter · 325
 Keil, Charles · 90
 Keller, Heidi · 321
 Kelley, Linda · 321, 330
 Kemmelmeyer, Karl-Jürgen · 451, 460, 461
 Kemp, Anthony E. · 182, 185
 Kerschbaumer, Franz · 300
 Kestenbergs, Leo · 455
 Kierkegaards, Sören · 498
 Kinnebrook, David · 130
Kirchenchor Schloss Ricklingen · 11
 Kirchner, Theodor · 46
 – *Kleine Studien op. 71* · 47
 – *Miniaturen op. 62* · 47
 – *Skizzen op. 11* · 47
 – *Spielsachen op. 35* · 47
 Kirnarskaya, Dina · 193
 Klapprott, Jürgen · 131
 Klee, Paul · 317
 – *Zwitschermaschine* · 317
 Kleinen, Günter · 11, 47, 48, 63, 77
 – *Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie* · 11
 Kleist, Heinrich von · 282

Kloppenburger, Josef · 18
Klose, R. · 259
Koch, Heinrich Christoph · 35, 36, 46
Köchel, Ludwig Ritter von · 23
Kocka, Jürgen · 69
Koelsch, Stefan · 266
Koger, Susan M. · 251
Konečni, Vladimír J. · 202–3, 209
Kopiez, Reinhard · 91, 92, 93, 97, 98, 160, 161, 460
Kraemer, Rudolf-Dieter · 236, 460
Kronos-Quartett · 347
Kuckertz, Josef · 107
Kuhn, Thomas · 136
Kündig, Alice · 183
Kunze, Stephan · 34, 35
Kurtág, György
– *Kafka-Fragmente op. 24* · 42
Kurth, Ernst · 47, 498
Ky, Katherine N. · 222

L

La Monte Young
– *Streichtrio* · 86
la Motte-Haber, Helga de · 11, 74
– *Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie* · 11
Lachenmann, Helmut · 322
Ladd, George Trumbull · 127
Lagerfeld, Karl · 376
Lakaschus, Carmen · 390
Lakatos, Imre · 203
Lange, Carl G. · 164
Langner, Jörg · 89, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98
Larsen, Randy · 186, 187, 193
László, János · 203
Laubach, C. M. · 222
Laucken, Uwe · 130, 148
Lazarus, Richard · 164
Leahey, Thomas Hardy · 127, 130, 142, 145

Lebel, Robert · 391
Lehmann, Andreas C. · 12, 181, 183, 184, 185, 187, 192, 250, 453, 459, 460
Lehmann, Harvey C. · 242
Leng, Xiao · 266, 267
Leonardo von Pisa (Fibonacci) · 357
– *Liber abaci* · 357
Lerdahl, Fred
– *Generative Theory Of Tonal Music, A* · 90
Lessing, Gotthold Ephraim · 471
– *Nathan der Weise* · 504
Lichtenberg, Georg Friedrich · 105, 108, 113
Licklider, Joseph Carl Robnett · 115
Liewald, Helga · 331
Lim, Vanessa · 169, 170, 171
Lin, Monica · 207
Lindworsky, Johannes · 135, 140
Lissa, Zofia · 47
Liszt, Franz · 41, 42, 43, 46
Litzmann, Berthold · 58
Locke, David · 102
Lomax, Alan · 92
Louven, Christoph · 114, 328
Lucas, George
– *Star Wars* · 406
Lück, Helmut E. · 128, 131
Lucker, G. W. · 447
Lüer, Gerd · 146
Lugert, Wulf Dieter · 360
Lutz, Inge M. · 321
Lyne, Adrian
– *Nine ½ Weeks* · 375

M

Maas, Georg · 236
Machotka, Pavel · 203
Magritte, René · 392–94
– *Empire des lumière, L'* · 392, 393
– *statue volante, La* · 393, 394
Mahler, Gustav · 68, 73, 76

– *Lied von der Erde* · 76
 Mahn, Manfred · 109
 Malloch, Stephen N. · 247
 Mandl, Heinz · 329
 Mandler, Georg · 207
 Mandyczewski, Eusebius · 469, 470
 Mann, Dieter · 347
 Mann, Thomas · 226, 493, 498
 – *Zauberberg, Der* · 226
 Marinetti, Emilio Filippo Tommaso · 84
 Martin, Kai · 460, 461
 Martindale, Colin · 201, 206–7
 Marx, Adolph Bernhard · 34, 35
 Masaoka, Miya · 347
 – *Fly Fly Fly* · 347–48
 Maskelyne, Nevil · 130
 Mattheson, Johann · 58
 Maurer, Daphne · 333
 Mayer, Hans · 389
 McBurney, Steven · 176
 McCabe, Donna · 360
 McConville, Christopher · 187
 McCutcheon, Lynn E. · 223
 McFarling, Leslie H. · 144
 McNeill, William H. · 161
 Meißner, Roland · 387
 Mell, Max · 498
 Melville, Sam · 360
 Melyn, Michelle A. · 223
 Mende, Annette · 250
 Mendelssohn Bartholdy, Felix · 57, 59, 74
 – *Sechs Präludien und Fugen für Klavier op. 35* · 57
 Merker, Bjorn · 239
 Mertens, Gerald · 235
 Messer, August · 129, 132, 135
 Meyer, Alfred · 260
 Meyer, Leonard B. · 200
 Mikunda, Christian · 377
 Miller, Geoffrey · 160, 240, 241, 242

Miller, George A. · 146
 Mingus, Charlie
 – *Four Hands* · 188
 Mischel, Walter · 205
 Monsaingeon, Bruno · 344
 – *Die Stimme der Seele* · 344
 Monteverdi, Claudio · 346
 Möntmann, Volker · 212, 213
 Moore, Kathleen · 201, 206
 Mozart, Wolfgang Amadeus · 23–29, 66, 68, 69, 72, 73, 222, 223, 224, 226, 228, 467, 468, 473
 – *Divertimento KV 595* · 66
 – *Don Giovanni* · 388
 – *Klarinettenquintett KV 581* · 23–29
 – *Klavierkonzerts A-Dur KV 488* · 501
 – *Klaversonate B-Dur KV 281* · 24
 – *Klaversonate C-Dur KV 545 (Sonata facile)* · 23–29
 – *Klaversonate G-Dur KV 283* · 24
 – *Komm, lieber Mai, und mache* · 68
 – *Sonate für zwei Klaviere KV 448* · 222
 – *Streichquartett G-Dur KV 387* · 27
 Muftuler, L. Tugan · 223
 Mühlfeld, Richard · 467, 468, 469
 Müller, Edmund Joseph · 456
 – *Lehrbuch der Musikpädagogik & Methodik des Musikunterrichts* · 456
 Müller, Johannes · 129
 Müller-Freienfels, Richard · 183
 – *Psychologie der Kunst* · 182
 Münsterberg, Hugo · 145
 Myers, Helen · 92

 N

Nadal, Octave · 384
 Nagel, Frederik · 173, 177
 Nägeli, Hans Georg · 36, 37, 454, 455
 – *Gesangsbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen* · 454
 Nakata, Takayuki · 246
 Nalcioğlu, Orhan · 223

Nantais, Kristin M. · 223
 Narayana · 354, 357
 Narmour, Eugene
 – *Beyond The Schenkerism* · 66
 Neisser, Ulric · 147, 149, 150
 Nestjew, Israel · 386
 Neuberg, Steven L. · 207, 208
 Neunzig, Hans A. · 73
 Neuweiler, Gerhard · 269
 Niketta, Reiner · 201, 205, 209
 Nono, Luigi · 84
 – *Prometeo* · 84
 North, Adrian C. · 206, 212
 Noy, Pinkas · 248
 Nurse, Peter H. · 384

O

Ochs, Larry · 347
 – *Fly Fly Fly* · 347–48
 Oettingen, Arthur von Oettingen
 – *Harmoniesystem in dualer Entwicklung* · 74
 Ohlsson, Stellan · 212
 Ojemann, George · 116
 Oostenveld, Robert · 268
 Orff, Carl · 430, 444
 – *Orff-Schulwerk, Das* · 444
 Orr, Mark G. · 212
 Oswald, Margit E. · 139, 143
 Ott, Daniel · 349
 – *beschleunigungen.lokhalle 11/04* · 349
 Owens, Thomas · 302, 303, 309, 314

P

Panksepp, Jaak · 160, 161, 172, 173
 Pantev, Christo · 268
 Papoušek, Hanus · 247
 Papoušek, Mechthild · 247

Parker, Charlie · 302, 303, 304, 307, 308, 309, 310, 314
 – *Now's The Time* · 302–11, 313
 Parlitz, Dietrich · 169, 177
Paul Whiteman-Orchester · 293
 Paul, Jean · 40
 – *Flegeljahre* · 40
 Peitgen, Heinz-Otto · 108, 109, 110, 111
 Peretz, Isabelle · 266
 Petersen, Arne F. · 151
 Pfeiffer, Michael Traugott · 455
 – *Gesangsbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen* · 454
 Piaget, Jean · 115, 147, 326, 459
 Picabia, Francis
 – *La musique est comme la peinture* · 83
 Pickett-Cooper, Patty · 251
 Pinker, Steven · 253
 Pollock, Jackson · 85
 Pongratz, Ludwig J. · 125, 126, 128, 129, 137, 138, 145
 Pöppel, Ernst · 48, 133
 Popper, Karl R. · 151
 – *Logik der Forschung* · 18
 Poser, Hans · 136
 Preiser, Siegfried · 323
 Pressey, Sidney Leavitt · 459
 Pribram, Karl H. · 145, 146
 Prokofjew, Sergej · 386, 388, 391, 392
 – *Klaviersonate Nr. 8* · 497
 – *Romeo und Julia* · 384–88, 498, 504
 Proust, Marcel · 125, 167, 177
 – *Auf der Suche nach der verlorenen Zeit* · 126, 167, 176
 Prox, Lothar
 – *Musik zum Sehen* · 401, 405
 Puccini, Giacomo · 317, 494
 Purcell, A. T. · 205

Q

Quantz, Johann Joachim · 32

R

Rabelais, François · 359, 360
 Rachmaninoff, Serge · 494
 – *Klavierkonzert Nr. 2 in c-Moll* · 494
 – *Klavierkonzert Nr. 3 in d-Moll* · 174
 Raeburn, Michael · 394
 Rappelsberger, Andrea · 222
 Rauscher, Frances · 222, 224, 228
 Ravel, Maurice
 – *Bolero* · 98, 507
 – *Sonate für Violine und Klavier* · 496
 Reger, Max · 46
 Rehberg, Karl · 456
 Reinecke, Hans-Peter · 9, 64, 65
 Reiniger, Lotte · 374
 Rellstab, Ludwig · 37, 38, 40, 46
 Reu, Susanne · 241
 Reuter, Christoph · 114
 Rheinländer, Matthias · 360
 Richardson, Carol · 459
 Richter, Christoph · 67
 Richter, Hans · 374
 Rideout, Bruce E. · 222, 223
 Riebartsch, Katrin · 376
 Riedel, Friedrich Wilhelm · 58
 Rieger, Eva · 320
 Riemann, Hugo · 74, 75
 – *Musikalische Logik* · 74
 Riessler, Michael · 346
 – *Ahi vita* · 346–47
 Rihm, Wolfgang · 47, 69, 76, 492
 Rilke, Rainer Maria
 – *Liebeslied* · 504
 Ritterfeld, Ute · 210
 Roberts, Larry E. · 268
 Rochlitz, Friedrich · 320
 Rohlf, Eckart · 237
 Rolland, Romain · 498
 Ropohl, Günter · 114
 Rosch, Eleanor · 205, 207

Rosen, Charles · 24, 26, 28
 Rösing, Helmut · 333, 386, 387
 Ross, David A. · 269
 Ross, Majorie H. · 263
 Rückert, Björn · 12
 Runge, Philipp Otto · 82
 Runge, Rüdiger · 150
 Russell, John · 169
 Russolo, Luigi · 82
 Rutini, Giovanni Marco · 26
 Ruttman, Walter · 374
 Rzewski, Frederic · 351, 358–60
 – *Coming Together* · 358, 360
 – *Moutons de Panurge, Les* · 358, 359

S

Sager, Rebecca · 90
 Salber, Wilhelm · 113
 Sand, George
 – *hiver à Majorque, Un* · 43
 Sanouillet, Michel · 391
 Sarnheim, Johannes · 222
 Saupe, Dietmar · 108, 109, 110, 111
 Schachter, Stanley · 164, 203
 Scheerer, Eckart · 128
 Schellenberg, E. Glenn · 223, 224, 225, 227
 Scheuer, Walter · 318, 321, 330
 Schick, August · 130
 Schiller, Friedrich
 – *Don Carlos* · 504
 – *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* · 22
 Schippers, Elke · 343
 Schlaffer, Edit · 390
 Schlaug, Gottfried · 262, 268
 Schlegel, Friedrich · 44
 Schleuning, Peter · 68
 Schmidt, Christian Martin · 472, 473
 Schmidt, Robert · 165
 Schmidt, Sabine · 177

- Schmidt, Siegfried J. · 374, 375
- Schmidt-Banse, Hans Christian
– *DUFT-NOTEN* · 496
– *Keine Angst vor großen Tieren* · 502
- Schnebel, Dieter · 39, 41, 42
- Schneider, Albrecht · 91, 92
- Schneider, Herbert · 33, 34
- Schneider, Marius · 107
- Schönberg, Arnold · 42, 43, 68, 82, 313, 472, 473, 492
– *Klavierstücke op. 19* · 46, 47
- Schönpflug, Wolfgang · 129
- Schostakowitsch, Dimitrij · 68, 491, 504
– *8. Streichquartett* · 499, 503
– *Romanze für Violine und Klavier* · 496
- Schrade, Martina · 12
- Schröder, Friedrich
– *Man müßte Klavier spielen können!* · 238
- Schubert, Franz · 26, 68, 317, 502, 504, 506
– *5. Sinfonie B-Dur D 485* · 26
– *C-Dur-Sinfonie D 849* · 31
– *Forellenquintett D 667* · 26
– *Klaversonate A-Dur D 959* · 502
– *Klaversonate B-Dur D 575* · 26
– *Moments musicaux* · 32
– *Schwanengesang* · 511
– *Streichquartett d-Moll Der Tod und das Mädchen* · 501
– *Streichquintett C-Dur* · 509
- Schubring, Adolf · 471, 473
- Schulz, Johann Abraham Peter
– *Mond ist aufgegangen, Der* · 68
- Schulz, Matthias · 268
- Schumann, Clara · 47, 58, 73, 469
- Schumann, Robert · 31, 33, 36–42, 43, 44, 46, 48, 53–59, 68, 73, 320, 345, 401, 403, 404
– *Carnaval op. 9* · 40, 41
– *Fantasie op. 17* · 44
– *Kinderszenen op. 15* · 37, 46
– *Papillons op. 2* · 37, 38, 39, 40, 44, 46
– *Sechs Fugen über den Namen BACH für Orgel oder Pianoforte mit Pedal op. 60* · 57
– *Skizzen für den Pedalflügel op. 58* · 57
– *Studien für den Pedalflügel op. 56* · 56, 57
- Schünemann, Georg · 456
- Schuppert, Maria · 261
- Schürmann, Kristian · 177
- Schürmann, Kristians · 169, 170, 171
- Schutte, Sabine · 66
- Schweikle, Günther · 382
- Schweikle, Irmgard · 382
- Sedlmayr, Hans · 64
- Seeber, Guido · 374
- Seiffert, Helmut · 19
- Selg, Herbert · 131, 144
- Shakespeare, William · 383, 386
- Shaw, Gordon L. · 222, 228, 266, 267
- Shenfield, Tali · 246
- Singer Pur · 346
- Sinowatz, Fred · 264
- Skinner, Burrhus F. · 144, 459
- Skrjabin, Alexander · 494
- Slater, Peter J. B. · 239
- Slatter, P. E. · 204
- Sloboda, John · 172, 173, 174
- Snelders, Dirk · 207
- Söndermann, Michael · 236
- Spada, Hans · 146
- Spranger, Eduard · 456
- Stadler, Anton · 467
- Steele, Kenneth M. · 223
- Stein, Astrid von · 222
- Steinhagen, Piotr · 91, 92, 93, 97, 98
- Stephani, Martin · 17
- Stern, Daniel N. · 244
- Stevenson, Harold William · 447
- Stigler, James W. · 447
- Stockhausen, Karlheinz · 32
- Stoffer, Thomas · 205
- Strange, J. R. · 142
- Strauß, Johann · 506
- Stumpf, Carl · 238, 239

– *Anfänge der Musik, Die* · 238

Suarez, Antonio · 142

Sugerman, A. Arthur · 148

Sutton-Smith, Brian · 321, 330

T

Tack, W. H. · 133

Talkner, Katharina · 12

Tarter, Ralph E. · 148

Tasaki, Cora S. · 223

Taubert, Wilhelm

– *Impromptus op. 14* · 38

– *Miniaturen op. 23* · 38

Tauchnitz, Jürgen · 374, 376, 388

Taylor, J. · 222

Teasdale, John D. · 193

Temperley, David · 90, 93

Thaut, Michael H. · 228

Thibaut, Anton Friedrich Justus · 73, 74

– *Ueber Reinheit der Tonkunst* · 73

Thom, Randy · 406

Thompson, William Forde · 224, 227

Thorndike, Edward L. · 459

Titschener, Edward Bradford · 129

Trautwein, Friedrich · 403, 404

Traxel, Werner · 138

Trehub, Sandra · 160, 242, 246

Trevarthen, Colwyn · 247

Tschaikowskij, Peter · 494

Turin, Luca · 496

Türk, Daniel Gottlob · 33

– *Handstücke für angehende Klavierspieler*
· 33, 35, 36, 37

Tursky, B. · 146

U

Ugly Culture · 362

Upmeyer, Arnold · 209

V

van der Zanden, Jos · 33

Vanecek, Erich · 225

Vaughn, Kathryn · 227

Vaughn, Stevie Ray

– *Wham* · 188

Voss, Johann Heinrich · 469

W

Wagner, Richard · 82, 334

Waldberg, Patrick · 391

Waldenfels, Bernhard · 18

Walker, Edward L. · 201, 202, 203

Wallin, Nils Lennart · 239

– *Biomusicology* · 239

Warhol, Andy · 375

Watson, John B. · 136, 137, 138, 145, 150

– *Psychology As The Behaviorist Views It* ·
136

Webber, Andrew Lloyd · 317

Weber, Carl Maria von · 467

Weber, Martin · 457

Webern, Anton · 46, 47, 492

– *Bagatellen op. 9* · 42

Webster, Peter R. · 324

Wehner, Carl Gottfried · 454

Weinfurt, Kevin · 189

Wernert, Lisa · 223

Werth, Reinhard · 126

West, Alan · 206

Westbrock, Ingrid · 373, 374, 391

Westermann, Rainer · 128

Westmeyer, Hans · 136, 137

Whitfield, Sarah · 394

Whitfield, T. W. A. · 204, 205

Wienbruch, Christian · 268

Will, Udo · 90

Willms, Harm · 115

Wilson, David L. · 138, 139

Winckel, Fritz · 64

Winner, Ellen · 193, 224

Wiora, Walter · 64

Wittgenstein, Ludwig · 229
– *Tractatus logico-philosophicus* · 229

Wittrock, Merlin C. · 446

Witzmann, Reingard · 66

Wohlwill, Joachim · 199

Wolff, Christian · 126, 127

Wottawa, Heinrich · 131

Wundt, Wilhelm · 127, 128, 129, 130, 132,
135, 141, 151

Wünsch, Barbara · 376

Wyss, Dieter · 140, 141, 143

Y

Yarnold, Paul · 189

Z

Zatorre, Robert J. · 169, 174, 269

Zemeckis, Robert
– *Forest Gump* · 406

Zielke, Willy · 403

Zillmann, Dolf · 203

Zimbardo, Philip G. · 125, 164

Zimmermann, Alois
– *Requiem für einen jungen Dichter* · 84

Zimmermann, Elke · 177

Zuccalmaglio, Anton W. F. · 57

Zuccalmaglio, Wilhelm von · 68

Zumsteeg, Johann Rudolph · 317