



Hochschule
für Musik und Theater
Hannover

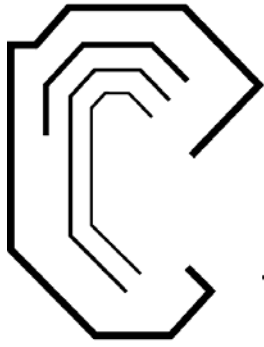
Institut für
Musikpädagogische Forschung

Monographien

1

**Den Musikunterricht auf die Füße stellen –
die Bedeutung der Bewegung für
musikalisches Lernen**

Franz Amrhein



Hochschule
für Musik und Theater
Hannover

**Institut für
Musikpädagogische Forschung**

Monographien

1

**Den Musikunterricht auf die Füße stellen –
die Bedeutung der Bewegung für
musikalisches Lernen**

Franz Amrhein

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Amrhein, Franz

Den Musikunterricht auf die Füße stellen – die Bedeutung der Bewegung für musikalisches Lernen / Franz Amrhein. – Hannover: Inst. für Musikpädagogische Forschung, 2001

(Monographien / Hochschule für Musik und Theater Hannover, Institut für Musikpädagogische Forschung ; 1)
ISBN 3-931852-60-1

Monographien des
**Instituts für Musikpädagogische Forschung
der Hochschule für Musik und Theater Hannover**
(Emmichplatz 1, 30175 Hannover)

Redaktion: Karl-Jürgen Kemmelmeyer, Martin Peter, Anette Zeuch

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

Nachdruck nur mit Genehmigung des Autors

Hannover 2001

ISSN 1617-6847
ISBN 3-931852-60-1

Institut für Musikpädagogische Forschung

Vorstand: Prof. Dr. K.-J. Kemmelmeyer (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. K.-E. Behne, Prof. Dr. A. Edler, Prof. Dr. J. Herwig, Prof. Dr. E. Hickmann, Prof. Dr. R. Vogels

OSTr A. Lehmann-Wermser, Ch. Fröhlich – *Externe Mitglieder:* Prof. Dr. P. Brünger, Prof. Dr. H.-J. Kaiser, Martin Weber

Sekretariat: Anette Zeuch

Institutsgebäude: Schiffgraben 48

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

1

Den Musikunterricht auf die Füße stellen –
die Bedeutung der Bewegung für
musikalisches Lernen

Franz Amrhein

Ergänzend zu den *IfMpF-Forschungsberichten* und den *IfMpF-Praxisberichten* beginnt das Institut für Musikpädagogische Forschung (*IfMpF*) mit diesem Beitrag die Reihe „*Monographien des Instituts für Musikpädagogische Forschung*“. Die neue Reihe soll Forum sein für Diskussionsbeiträge zur Kritik und Weiterentwicklung der Musikpädagogik, aber auch zu grundlegenden Fragen und Impulsen, die das Musikleben bewegen und verändern.

Der Beitrag von Franz Amrhein ist die erweiterte Fassung seiner Vorlesung, die am 18. Mai 2000 – zwei Jahre nach der Emeritierung – in seiner langjährigen Wirkungsstätte, dem „Lehrgebiet Bismarckstraße“ als Heimat der Lehramtsstudiengänge Fach Musik für Grund-, Haupt- und Sonderschulen der Hochschule für Musik und Theater Hannover gehalten wurde.

Univ.-Prof. Dr. phil. Franz Amrhein, geb. 31.5.1935, studierte Schul- und Kirchenmusik in München. Tätigkeiten an der Höheren Fachhochschule für Jugend- und Sozialarbeit sowie 1970 - 1987 am Institut für Sonderpädagogik der Universität Marburg prägten seine musikpädagogischen Fragestellungen wie auch seine lebendige Vermittlungspraxis, deren Schwerpunkt das Fach Musik an der Sonderschule wurde. Nach dem Kooperationsvertrag zwischen der Universität Hannover und der Hochschule für Musik und Theater Hannover übernahm 1986 die Musikhochschule als erste in der Bundesrepublik die Verantwortung für eine Musikausbildung in den Lehramtsstudiengängen für Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen, zu deren Studiengangsleitung Franz Amrhein 1987 berufen wurde. Die Integration dieser Lehramtsstudiengänge in Musikhochschulen wurde damals sehr kritisch gesehen, glaubten doch viele Musikpädagogen, dass Werte und Ziele der ehemaligen Pädagogischen Hochschulen bei der künstlerische Dominanz einer Musikhochschule verloren gingen. Es gelang Franz Amrhein in bewundernswerter Weise, im Hause der ehemaligen PH (FB Erziehungswissenschaften der Universität) diesen Studiengängen ein musikpädagogisch wie künstlerisch facettenreiches Profil zu geben, das sich immer an den Erfordernissen der Unterrichtspraxis orientierte – eine Evaluation bei ehemaligen Studierenden zeigte, dass sie mit der von Franz Amrhein entwickelten Studienkonzeption bestens für die Unterrichtspraxis vorbereitet wurden. 1993 gehörte Franz Amrhein zu den drei Gründungsprofessoren des Instituts für Musikpädagogische Forschung.

Wenn man die Sonderschule als pädagogische Intensivstation versteht, so wird eine sonderpädagogisch orientierte Musikpädagogik zum Grundlagenkurs für die Unterrichtsmethodik. Der hier abgedruckte Beitrag will nicht nur Plädoyer für eine körperorientierte und ganzheitliche Musikpädagogik sein, sondern ist auch das Fazit eines Musikpädagogen, der mit seiner Theorie immer eng der Praxis – in der Schule wie in der Lehrerfortbildung – verbunden war.

Mit der Veröffentlichung der Abschiedsvorlesung verbindet sich unser Dank an Franz Amrhein für viele innovative Impulse und die Bewunderung für die Prägung der Studiengänge im Gebäude Bismarckstraße – eine Leistung, die bundesweit schnell die Kritik an der Integration genuiner PH-Studiengänge in eine Musikhochschule verstummen ließ.

Hannover, im Mai 2001

Prof. Dr. Karl-Jürgen Kemmelmeier
Direktor des Instituts für Musikpädagogische Forschung

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
Die gesellschaftlichen, äußeren und inneren Bedingungen des Musikunterrichts	3
A. Musikalisches Lernen	
1. Ebenen/Stufen/Dimensionen des Lernens	5
2. Die Doppelseitigkeit des Lernens	6
B. Der Zusammenhang von Bewegung und Wahrnehmung	
– Sensomotorik – als Voraussetzung für musikalisches Lernen	
1. Neuropsychologische Befunde	10
- Das „Körpergefühl im Ohr“	
- Sensorische und motorische Nervenzentren	
- Zwei Hirnhemisphären	
2. Psychologische Argumente	12
- Die Lust an der Musik	
3. Soziologische Argumente	14
C. Die Anforderungen für musikalisches Lernen:	
Ziele, Inhalte und Methoden des Musikunterrichts	
1. Das Ziel: Förderung der Bewegungs-, Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit	17
- Das Ausdrucks- und Kommunikationsmedium Stimme	
- Musikalische – allgemeine – behinderte Fähigkeiten	
2. Der Inhalt: Die Kategorien Körperlichkeit, Gestalt/Ordnung, Darstellung, Ausdruck	21
3. Die Methode: Die Prinzipien Bewegung, Wiederholung, Stimulierung-Strukturierung	23
Die Rolle des Lehrers	24
Literatur	28

Franz Amrhein

***Den Musikunterricht auf die Füße stellen -
die Bedeutung der Bewegung für musikalisches Lernen***

Die vorliegenden Überlegungen stellen die überarbeitete Form eines Vortrags an der Hochschule für Musik und Theater Hannover im Sommersemester 2000 dar und beziehen sich in erster Linie auf das Musiklernen im Unterricht der allgemeinbildenden Schule. Sie haben vor allem die Schülerinnen und Schüler im Blick, die außerhalb der Schule keinen Musikunterricht erhalten und in der Regel auch kein Instrument spielen, die überwältigende Mehrheit also der Schülerinnen und Schüler. Diese Überlegungen sind das Ergebnis langjähriger Auseinandersetzung mit dem Thema Musikunterricht und wurden bereits unter unterschiedlichen Aspekten an verschiedenen Stellen veröffentlicht (vgl. das Literaturverzeichnis). Es erschien mir jedoch sinnvoll, sie – mit einigen neuen Akzenten – auch in der Schriftenreihe der Hochschule vorzulegen, weil sie wesentlich mit meiner 10jährigen Arbeit als Leiter der Abteilung für die Ausbildung von Musiklehrern an Grund-, Haupt- und Sonderschulen dieser Hochschule zusammenhängen. Über 10 Jahre hinweg schlugen sich diese Gedanken in den theoretischen und praktischen Veranstaltungen des „Lehrgebiets Musik und ihre Didaktik Bismarckstraße“ der Musikhochschule Hannover nieder. Die positiven Rückmeldungen von ehemaligen Studierenden, von Seminarleitern und Kollegen aus der Schulpraxis bestärkten mich in diesem Vorhaben. Eingeflossen in meine Überlegungen sind die Erfahrungen in Grund- und Sonderschulen im Rahmen der Schulpraktika sowie die stetigen fruchtbaren Auseinandersetzungen mit Studierenden und Mitarbeitern – vor allem mit meinem Kollegen Peter Brünner, wofür ich zu danken habe. Eine weitere Grundlage bilden 17 Jahre Lehrtätigkeit im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg, wo ich zuständig war für den Bereich der ästhetischen Erziehung in sozial- und sonderpädagogischen Praxisfeldern - vor allem in Sonderschulen - und wo Wolfgang Klafki mein didaktisches Denken wesentlich geprägt hat. Bestätigung fanden meine Überlegungen in empirischen Untersuchungen (Befragungen von Schülern, Lehrern und Schulleitern) zur „Musikalischen Realität des Sonderschülers“ (Amrhein 1983). Hinzu kommen Erfahrungen als Unterrichtender in verschiedenen Sonderschulen, als Leiter der vom hessischen Kultusminister bestellten „Rahmenlehrplangruppe Musik in der Sonderschule“ (1977-87) und als Leiter von Fortbildungsmaßnahmen. Diese Überlegungen verdanken sich also vor allem meinen Kontakten zur Schulpraxis und ich bedanke mich bei Schülern und Lehrern für zahlreiche Anregungen zu meinen konzeptionellen Ansätzen.

Sonderschulen, in denen ich den größten Teil meiner Erfahrungen sammeln konnte, werden nicht nur nötig, weil es Schüler gibt, die den Anforderungen der „Regelschule“ nicht entsprechen können, sondern auch, weil die Regelschule den Bedürfnissen und Fähigkeiten vieler Schüler nicht gerecht wird. (Würde sich Schule in diese Richtung konsequent verändern, wäre die Frage der Integration kein Problem mehr!) Für



den Sonderschullehrer ist es „normal“, dass er sich auf die Besonderheiten einstellt, die seine Schüler im Verhalten und Lernen zeigen. Solche „Normalität“, in der die Lernanforderungen des Unterrichts konsequent auf die Lernvoraussetzungen der Schüler abzielen, ist leider weder im Musikunterricht der Sonderschulen noch in dem der „Regelschulen“ die Regel.¹

Das Thema handelt also von den Möglichkeiten und Notwendigkeiten musikalischen Lernens, d. h. von Voraussetzungen, die das Lernen ermöglichen und von den Anforderungen, die gestellt werden müssen, damit es in Gang kommt und zum Erfolg führt. Die unabdingbare **Voraussetzung** musikalischen Lernens ist das Vorhandensein von musikalischen Bedürfnissen, welche wiederum die Grundlage für die musikalischen Fähigkeiten darstellen. Musikalische Bedürfnisse entstehen, weil Musik in dieser Welt vorhanden ist und einen besonderen Aufforderungscharakter besitzt: Sie kann in besonderer Weise unsere Wahrnehmungsfähigkeit ansprechen und uns bewegen. Menschliches Streben aber ist vor allem auf Bewegung und sinnliche Erfahrung ausgerichtet. Die Fähigkeiten, sich zu bewegen und wahrzunehmen, über die eigentlich jeder Mensch verfügt, bilden die Basis für die musikalischen Fähigkeiten und zugleich die Basis für jegliche Begründung des Musikunterrichts.² Die **Anforderungen** musikalischen Lernens, das, was dieses Lernen befördern soll, kommt in den Zielen, Inhalten und Methoden des Musikunterrichts zum Ausdruck. Nicht nur musikalisches, sondern jedes Lernen hat dann die besten Chancen, wenn die Anforderungen sich auf die Voraussetzungen der Lernenden beziehen.

Die etwas großsprecherisch klingende Formulierung „den Musikunterricht auf die Füße stellen“, suggeriert, der Musikunterricht läge am Boden. Die erste Frage ist also, ob dies tatsächlich zutrifft und der Musikunterricht es nötig hat, auf die Füße gestellt zu werden. In einem Dossier über die gegenwärtige Situation des Musikunterrichts an den allgemeinbildenden Schulen in der Neuen Musikzeitung vom März 2000 schreibt Hans Bäßler, Leiter der Schulmusik dieser Hochschule und Bundesvorsitzender des vds: "Noch zu keinem Zeitpunkt stand es so schlecht wie heute um die Frage nach dem Überleben des Musikunterrichts in den Schulen. ... Nur 20% des Musikunterrichts an Grundschulen werden von fachgerecht ausgebildeten Lehrern unterrichtet... etwa 80% der Hauptschüler haben keinen Musikunterricht... Im Gymnasium bricht der Unterricht sowohl durch die Lehrerversorgung als auch aufgrund der Stundentafeln und dem Konzept des Wahlpflichtunterrichts weg ... In den Sonderschulen findet man nur noch in wenigen Fällen einen fachlich abgesicherten Musikunterricht." Die Überschrift dieses Dossiers "Notfall Schulmusik" signalisiert, da ist einer nicht nur zu Boden gefallen, sondern er liegt bereits auf der Intensivstation. Die Forderung, dass man dem Musikunterricht aufhelfen, ihn auf die Füße stellen müsse, hat also ihre Berechtigung.

¹ Sonst würde man nicht immer wieder Klagen von Lehrern hören, dass man halt mit „diesen Schülern“ nicht viel erreichen könne. Was für den Lehrer nicht viel ist, kann für den Schüler sehr viel bedeuten.

² Dies scheint mir die „erste Ebene“ in der didaktischen Argumentation für das Fach Musik zu sein. Natürlich gibt es auch die „zweite Ebene“, die auf die besondere Bedeutung der musikalischen Kultur abhebt. Im Folgenden soll vor allem deutlich werden, dass diese erste Ebene die Voraussetzung für die zweite ist.

Auf die Füße kann oder muss man nicht nur etwas stellen, das auf dem Boden liegt, sondern auch etwas, das auf dem Kopf steht. Meine Diagnose für den darnieder liegenden Musikunterricht lautet: Er ist vor allem deshalb auf den Boden gefallen, weil er zu viele Kopfstände macht und auf weite Strecken auf dem Kopf steht. Auf dem Kopf stehen ist nun nichts Abartiges, sondern kann faszinierend sein und höchst elegant aussehen. Um aber einem auf dem Kopf stehenden Unterricht zu folgen, muss man selbst Kopfstände machen können. Das kann - vor allem für Leute, die keine solchen Artisten wie wir Musiklehrer sind - recht anstrengend und frustrierend sein, weil man dabei leicht auf den Boden, auf den Rücken oder auf den Bauch fällt. Dem Musikunterricht kann man also - so meine These - vom Boden, auf dem er zweifellos liegt, nur aufhelfen, wenn er zunächst vom Kopf auf die Füße gestellt wird. Zur Erläuterung dieser These sollen nicht die – häufig großartigen – Kopfstände beschrieben, sondern dargestellt werden, was es für den Musikunterricht bedeutet, auf den Füßen zu stehen. Denn nur wenn man auf den Füßen steht, kann man gehen, sich **bewegen**.

Bevor wir uns der Bedeutung der Bewegung für musikalisches Lernen zuwenden, möchte ich noch einen Blick auf die schon angesprochene Not des Musikunterrichts werfen. Diese Not sehe ich, wie gesagt, in seiner Kopfständigkeit, die mit seinen inneren Bedingungen zusammenhängt. Hinzu kommen jedoch als weitere Verursacher der Not seine äußeren und seine gesellschaftlichen Bedingungen. Weil alle drei Bedingungen für den Musikunterricht schlecht sind, wird er zu einem Notfall.

Die gesellschaftlichen, äußeren und inneren Bedingungen des Musikunterrichts

- Die Not der gesellschaftlichen Bedingungen des Musikunterrichts liegt darin, dass sich die zunehmenden psychischen, sozialen und ökonomischen Probleme, denen die Schüler im Alltag begegnen, auch auf ihr Verhalten im Unterricht auswirken. Darunter hat ein Unterricht, der Schüler vor allem sensibilisieren will, besonders zu leiden. Darüber hinaus stellt Musik selbst eine gesellschaftliche Realität dar, die das musikalische Verhalten der Schüler in hohem Maße - häufig nicht im Sinn des Musiklehrers - beeinflusst.
- Die Not der äußeren Bedingungen des Musikunterrichts sehe ich in den zu großen Klassen und ihrer heterogenen Zusammensetzung, in der mangelhaften Ausstattung der Schulen mit Musikräumen, Instrumenten und Medien, in der geringen Stundenzahl und Unregelmäßigkeit des Unterrichts, in seinem oft geringen Prestige und besonders häufig in der unzureichenden Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer.



- Von der Not der inneren Bedingungen spreche ich, wenn die Schüler ein Missverhältnis empfinden zwischen ihren musikalischen Bedürfnissen und Fähigkeiten einerseits und den Angeboten des Musikunterrichts andererseits, wenn die musikalischen Anforderungen sich nicht oder zu wenig auf ihre Voraussetzungen beziehen.

Die Not, die Schüler aus ihrem Alltag mit in die Schule bringen, die sich häufig in Unruhe, Desinteresse und Aggressionen äußert, kann der Musikunterricht kaum lösen und kann sie auch nicht übertönen. Häufig bleibt keine andere Lösung, als die Musik zu unterbrechen und das Problem, die „Störung“³ zu thematisieren. Auf Dauer können hier nur psychologische, soziale und ökonomische Maßnahmen abhelfen. Die Not der äußeren Bedingungen des Unterrichts, der ungünstigen Umstände, aber auch die Not der eigenen Person, muss der Lehrer von vornherein miteinplanen – so belastend diese Umstände für ihn und die Schüler sein können. Ohne geeignete Räume, Instrumente und Medien, in einer zu großen Gruppe usw. aber auch mit einem ungenügend qualifizierten Lehrer können Schüler bestimmte musikalische Erfahrungen nicht oder nur unzureichend machen. Auch hier können oft weniger die Musik, als vielmehr organisatorische Maßnahmen, Gespräche mit den Kollegen oder eine gezielte Fortbildung Abhilfe schaffen. Für die inneren Bedingungen des Unterrichts jedoch, für die Frage, was, wozu, wann und wie im Unterricht geschieht, für seine Ziele, Inhalte und Methoden ist zu allererst der Musiklehrer selbst zuständig.

Ich weiß wohl, wie sehr die gegenwärtigen gesellschaftlichen und äußeren Bedingungen dem Musikunterricht zusetzen. Trotzdem werde ich mich ausschließlich mit seinen inneren Bedingungen beschäftigen, weil ich überzeugt bin, dass Verbesserungen der äußeren und der gesellschaftlichen Bedingungen nur dann zu erreichen sind, wenn die inneren Bedingungen, - das Verhältnis zwischen den Voraussetzungen der Schüler und den Anforderungen, die der Unterricht an sie stellt, - stimmen.

A . Musikalisches Lernen

Bei meinen Überlegungen zur Bedeutung der Bewegung beziehe ich mich zunächst nicht auf den Musikunterricht, sondern auf das musikalische Lernen weil das Wesentliche des Musikunterrichts, seine eigentliche innere Bedingung ist, dass dort musikalisch gelernt, bzw. Musik gelernt wird..

Das Wort **lernen** hängt zusammen mit dem Wort **leisten** (= etwas tun, ausführen, ‚einer Spur folgen‘), mit dem Wort **List** (= Wissen, Fertigkeit) und dem Wort **lehren** (= nachspüren, wissen machen). Etymologisch hat Lernen vor allem die Bedeutung ‚auf der Spur sein, fähig, wissend werden‘ (Drosdowski 1989). Musikalisches Lernen

³ Ein pädagogisches Konzept, das versucht, diesen Störungen gerecht zu werden ist „TZI“, die „Themenzentrierte Interaktion“. (Cohn 1989, Venus 1984, Pütz 1998) Ein Postulat dieses Konzepts lautet: „*Störungen haben Vorrang.*“ (Cohn 1989, S.42) D.h. solange aktuelle Konflikte, Unstimmigkeiten, Wut, Trauer usw. nicht thematisiert, verarbeitet oder wenigstens angesprochen sind, erschweren oder verunmöglichen sie die Auseinandersetzung mit einem anderen Thema wie z.B. dem Musikunterricht.

bedeutet demnach, „auf die musikalische Spur kommen, in Bezug auf Musik fähig, wissend werden.“ Die Psychologie definiert Lernen als **Erfahrung, die zu einer relativ überdauernden Änderung der Verhaltensmöglichkeiten führt.**⁴ Für den Lernprozess sind vor allem die **Erfahrungen**, die vermittelt und gemacht werden, wichtig, für das **Lernergebnis** vor allem die **Änderungen** der Verhaltensmöglichkeiten. Das Wort Erfahrung betont den Aspekt der Aktivität: er-fahren bedeutet reisen, erforschen, kennenlernen. Verhaltensmöglichkeit besagt, dass es weniger um das tatsächliche als um das potentielle Verhalten geht. Relativ überdauernd bedeutet, dass man noch nicht gelernt hat, wenn man's gleich wieder vergisst und der Verhaltensbegriff ist sinnvoll, weil am Verhalten eines Menschen, an seinen Aktionen und Reaktionen diese Änderungen deutlich werden. Ich gehe davon aus, dass die Änderungen in einer Entfaltung, Erweiterung der Verhaltensmöglichkeiten bestehen und vernachlässige die Tatsache, dass Lernen auch negativ zu ihrer Einschränkung führen kann, obwohl Musikunterricht nicht selten diesen negativen Effekt hat.

Von **musikalischem Lernen** reden wir, wenn sich die Erfahrungen, die gemacht und die Änderungen der Verhaltensmöglichkeiten auf Musik beziehen. Musikalisches Lernen wären dann **Erfahrungen mit Musik, die zu überdauernden Änderungen der musikalischen Verhaltensmöglichkeiten führen.** An dieser Definition kann man die Wirkung des Musikunterrichts oder des Musikstudiums überprüfen.

Zwei Grundbedingungen gelten für allgemeines wie für musikalisches Lernen:

1. Beim Lernen sind mehrere Stufen, Ebenen oder Dimensionen beteiligt
2. Lernen ist ein doppelseitiger Prozess

1. Ebenen/Stufen/Dimensionen des Lernens

Wir unterscheiden vier eng zusammenhängende Ebenen oder „Erlebnisdimensionen“ beim Lernen:

- Wenn wir handeln, uns bewegen, tanzen, ein Instrument spielen, dirigieren, singen usw., erweitern wir unsere **sensomotorischen** Verhaltensmöglichkeiten, lernen wir auf der sensomotorischen Ebene.
- Wenn wir mit den eigenen Gefühlen und mit denen anderer umgehen, uns von der Musik anrühren lassen oder uns um musikalischen Ausdruck bemühen, Vorlieben und Abneigungen entwickeln, erweitern wir unsere **affektiven** Verhaltensmöglichkeiten, lernen wir auf der affektiven Ebene.
- Wenn wir nachdenken, uns Kenntnisse über Musik und ihre Zusammenhänge aneignen, vergleichen, kategorisieren usw., erweitern wir unsere **kognitiven** Verhaltensmöglichkeiten, lernen wir auf der kognitiven Ebene.

⁴ Die Definition des Lexikons der Psychologie (Arnold u.a. 1987) lautet: „Mit Lernen werden relativ überdauernde Änderungen der Verhaltensmöglichkeiten bezeichnet, soweit sie auf Erfahrungen zurückgehen.“ (S. 1239) Die kleine Änderung in meiner Definition will auf die besondere Bedeutung der Erfahrung hinweisen.



- Wenn wir mit anderen musizieren, mit Hilfe von Musik interagieren und kommunizieren, erweitern wir unsere **sozialen** Verhaltensmöglichkeiten, lernen wir auf der sozialen Ebene.⁵

Wir leben und lernen dann optimal, wenn wir gleichermaßen Spielraum zum Bewegen, Fühlen, Denken und Kommunizieren haben, wenn also alle vier Dimensionen gleichermassen zu ihrem Recht kommen. So wichtig jedoch einerseits das Gleichgewicht zwischen diesen Dimensionen ist, so stehen sie andererseits in Abhängigkeit zueinander derart, daß die sensumotorische die Grundlage für die anderen Dimensionen darstellt. Ich werde darauf noch zurückkommen, will nur schon jetzt zwei Gewährsleute dafür nennen. Jean Piaget, wies nach, daß die „sensumotorische Phase“ grundlegend für die gesamte Entwicklung ist und prägte den Begriff der „sensumotorischen Intelligenz“ (Piaget 1973). Der amerikanische Lernpsychologe Jeromin Bruner zeigt, daß es drei aufeinander aufbauende „Repräsentationsweisen“ oder Stufen des Lernens gibt. Auf der ersten, der enaktiven Stufe, die der sensumotorischen Ebene gleicht, gehen wir handelnd mit der Wirklichkeit um und bewegen uns. Auf der zweiten, der ikonischen Stufe, erleben wir die Welt durch Bilder, Skizzen, Schemata, Physiognomien und auf der dritten, der symbolischen Stufe, erkennen wir die Wirklichkeit auch in abstrakten Zeichen und Gedanken wieder. Bruner weist nach, dass die zweite Stufe auf der ersten und die dritte auf der zweiten Stufe aufbaut und dass es ohne grundlegende Erfahrungen auf der enaktiven Stufe auf den weiteren Stufen zu Problemen kommt. (Bruner 1974) Die Beteiligung mehrerer Ebenen, Dimensionen, Repräsentationsweisen oder Stufen und die basale Funktion des sensumotorischen Ebene bzw. der enaktiven Repräsentationsweise ist die eine der Grundbedingungen jeglichen Lernens. Musikalisches Lernen auf dieser Stufe heißt vor allem, sich zu bewegen und die Bewegungen der Musik wahrzunehmen.

2. Die Doppelseitigkeit des Lernens

Doppelseitigkeit, die zweite Grundbedingung des Lernens bedeutet, dass im Lern-, Bildungs- oder Aneignungsprozeß der Lernende einerseits etwas in dieser Welt „objektiv“ Vorhandenes (ein Lied, Musikstück, einen Tanz usw.) andererseits etwas in ihm „subjektiv“ Angelegtes (die Fähigkeit zu singen, spielen, tanzen, musikalische Kriterien zu gewinnen usw.) sich aneignet, lernt. Dies soll am Beispiel des Disco-Hits der 80er Jahre „Hands Up – Give Me Your Heart“ der Gruppe OTTAWAN und einer Bewegungsgestaltung zu dieser Musik sowie am Beispiel einer „Mitspielmusik“ zu einem Teil des ersten Satzes der Serenade KV 525 „Eine kleine Nachtmusik“ von W. A. Mozart verdeutlicht werden. Beide Beispiele wurden wiederholt erfolgreich im Unterricht mit Schülern in Grund-, Haupt- und Sonderschulen erarbeitet, die über keine musikalische Vorbildung verfügten.

⁵ Diese Ebenen oder Dimensionen finden sich - weiter differenziert - in den „Umgangsweisen“, die Klaus-Ernst Behne beim Umgang von Jugendlichen mit Musik feststellt. (Behne, 1990, S.119ff.)

Beispiel „Hands Up – Give Me Your Heart“ (OTTAWAN)

a. Die Musik (der objektive Aspekt)

Die Musik besteht aus einem Refrain (A) und drei Strophen (BCD) und hat die Form eines Rondo ABACADA. Refrain und Strophen bestehen aus je 12 Takten, gegliedert in 3x4 Takte, lediglich die dritte Strophe hat 14 Takte. In den Takten 1-4 und 5-8 des Refrains wird von den Sängern im Wesentlichen die Aufforderung „Hands up – give me your heart!“ wiederholt, (was dem Refrain Darstellungscharakter verleiht), die letzten 4 Takte sind ein instrumentales Nachspiel. Die 3 Strophen, die sich vor allem in der Melodieführung vom Refrain deutlich unterscheiden, handeln von den Gefühlen zwischen Männern und Frauen.

b. Die Bewegung (der subjektive Aspekt)

Die Schüler sitzen im Kreis und gestalten zum Refrain und zu den Strophen je zwei Bewegungssequenzen von 2x2 Takten. Im Refrain besteht der erste Teil dieser Sequenz (2 Takte) aus Kniepatschen und Handsup-Bewegungen, der zweite Teil (2 Takte) aus Kniepatschen und Bewegungen der Arme nach rechts und links. In den Strophen besteht der erste Sequenzteil aus Patschbewegungen auf die eigenen Knie sowie auf die des rechten und linken Nachbarn, der zweite aus Bewegungen am eigenen Körper. Sowohl im Refrain als auch in den Strophen wird jede Sequenz 3x wiederholt, in der dritten Strophe (14 Takte!) muß der erste Teil der Sequenz noch einmal an den Schluß angehängt werden.⁶

Beispiel „Eine kleine Nachtmusik“ (W. A. Mozart)

a. Die Musik (der objektive Aspekt)

Ausgewählt wurde lediglich die Reprise (Takte 77-137) des ersten Satzes, die sich im Wesentlichen in der Grundtonart G bewegt, mit häufigem Wechsel zwischen Tonika und Dominante. Im optimalen Fall war ein Streichquartett vorhanden (Studentinnen als Praktikantinnen) oder der Lehrer spielte aus dem Klavierauszug, die Musik kann aber auch vom Tonträger eingespielt werden.

b. Die „Mitspielmusik“ (der subjektive Aspekt)

Die Schüler spielen auf Orff-Instrumenten zur Musik von Mozart einen vom Lehrer arrangierten „Mitspielsatz“⁷, der die musikalische Struktur verdeutlicht. Sparsam eingesetzte Cymbeln und Triangeln setzen Interpunktionen. Xylophone sind für das Hauptthema zuständig und markieren im Wesentlichen Tonika und Dominante. Glockenspiele spielen vor allem die Konturen des Seitenthemas und verstärken an verschiedenen Stellen die Xylophone.

An diesen Musiken, die die Schüler mit den Händen bzw. mit Instrumenten „mitspielen“, lernen sie etwas über die musikalische Welt, die „objektive musikalische Real-

⁶ Nach Sussmann, F.: Pop aktiv. Mainz 1988. S. 44

⁷ Vgl. Klauer, A.: „Eine kleine Nachtmusik“ zum Mitspielen. In: Die grünen Hefte Juni 1990. S. 22ff



tät“ und lernen gleichzeitig etwas über sich, über ihre musikalischen Fähigkeiten, die „subjektive musikalische Realität“. Sie lernen, dass Musik Gestalt/Ordnung im Zeit- und Klangraum bedeutet und dass sie etwas darstellen und ausdrücken kann und sie lernen gleichzeitig, dass sie selbst über die Fähigkeit, musikalisch zu gestalten, darzustellen und auszudrücken, verfügen. Die Veränderung, Erweiterung ihrer Fähigkeiten geschieht in der Auseinandersetzung mit den musikalischen Objekten. Während sich die Kognitionswissenschaft lange einseitig mit der Frage beschäftigt hat, wie die Objekte im menschlichen Geist repräsentiert werden, betont die Neuropsychologie auch den subjektiven Aspekt des Erkenntnisaktes: „Bewusstsein besteht aus der Konstruktion von Wissen über zwei Fakten: dass der Organismus (das Subjekt F.A.) damit beschäftigt ist, eine Beziehung zu einem Objekt zu knüpfen und dass das Objekt in der Beziehung eine Veränderung im Organismus hervorruft.“ (Damasio, 2000, S. 33) Wolfgang Klafki bezeichnet diesen Prozess der „wechselseitigen Erschließung“, in dem zwischen den Kategorien der äußeren und der inneren Welt Beziehungen hergestellt werden, als kategoriale Bildung.⁸ Auch die Begriffe Assimilation und Akkomodation, die für Piagets Lernbegriff grundlegend sind, beziehen sich auf diesen Objekt-Subjektzusammenhang. (Piaget 1972) Jeromin Bruner sagt, dass sich beim Lernen die Strukturen und Niveaus der Objekte auf die Strukturen und Niveaus der Subjekte beziehen müssen.⁹ Die objektiven Strukturen in unseren Beispielen bestehen in Gestalt/Ordnung, Ausdruck und Darstellung der Musik. Die inneren Strukturen sind die Fähigkeiten der Schüler, zu gestalten, zu ordnen, darzustellen und auszudrücken. Zur Beurteilung dieser Fähigkeiten, die der Musikunterricht entwickeln will, werden weiter unten Kriterien genannt. Für die pädagogische Aufgabe, die sich aus dieser doppelseitigen Erschließung ergibt, findet Hartmut von Hentig die griffige Formel „Die Menschen stärken, die Sachen klären“ (v. Hentig 1985). Schüler lernen nur dann optimal, Musik kann für sie nur dann „geklärt“ (erklärt) werden, wenn sie gleichzeitig durch die Musik gestärkt werden. Die Aspekte des Klärens und Stärkens gehören untrennbar zusammen. Jede Trennung in einen einerseits sach-, andererseits schülerorientierten Unterricht schadet sowohl der Sache als auch dem Schüler – vor allem wenn sich die Schülerorientierung als Kompensation oder Therapie versteht.¹⁰ Bei der Aneignung der beiden Musiken spielt die sensomotorische Ebene oder die enaktive Repräsentationsweise, die Bewegung der Schüler eine besondere Rolle. Die Hände sagen's den Ohren und die Ohren sagen's den Händen. Bei „Hands up“ be-

⁸ Bildung ist zu verstehen als ein "aktiver Aneignungsvorgang, in dem sich die ...Wirklichkeit für den ... Menschen 'aufschließt', zugänglich, verstehbar, kritisierbar, veränderbar wird, und in dem gleichzeitig das Subjekt sich für diese ... Wirklichkeit 'aufschließt', also Verständnis-, Handlungs-, Verantwortungsmöglichkeiten in sich entfaltet; beide Aspekte sind Momente eines einheitlichen Prozesses....Angesichts der unendlichen Fülleist dies aber nur möglich, wenn es gelingt, jene Fülle des Konkreten ...auf ein Gefüge von Kategorien zurückzuführen" (Klafki, 1991, S.96) Klafki betont ausserdem, dass sich Lernen, Bildung, Aneignung in dem dargestellten doppelseitigen Sinn sich stets auf das oberste Ziel einer demokratischen Gesellschaft bezieht: der Vermittlung der Fähigkeiten von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität. (Klafki 1991 S. 49ff)

⁹ "Jedes Kind kann auf jeder Entwicklungsstufe jeder Lehrgegenstand in einer intellektuell ehrlichen Form erfolgreich gelehrt werden....Ein Kind bestimmten Alters in einem Lehrgegenstand zu unterrichten bedeutet, die Struktur dieses Gegenstands in der Art und Weise darzustellen, wie das Kind Dinge betrachtet." (Bruner 1980, S. 44)

¹⁰ Die Schule ist nicht der Ort für Therapie, weil die Schüler nicht krank sind, der Lehrer kein Therapeut, die Schule keine therapeutische Institution und der Musikunterricht in der Regel keine therapeutische Situation ist. Der Musiktherapeut muß etwas von Krankheit, Diagnose und den Möglichkeiten der Intervention verstehen. Er arbeitet in der Regel mit Medizinern und Psychologen im Team oder hat zusätzlich zur musikalischen eine medizinische oder psychologische Qualifikation.

greifen die Ohren (Verstand und Gedächtnis) einmal über die Bewegungen, die der gesungenen Aufforderung „Hands up!“ entsprechen, zum andern über die Gliederung der Bewegungssequenzen den Wechsel zwischen Strophen und Refrain sowie die Gliederung in jeweils 2x2x3 Takte (und auch die Unregelmäßigkeit in der letzten Strophe). Die Hände ihrerseits „hören“ die Aufforderung „Hands up“ und die Gliederung der Musik in je zwei Takte. Bei „Hands Up“ spielen alle mit den selben Instrumenten (Händen) das Gleiche. Dieses Stück ist leichter zu realisieren als die Musik von Mozart, die größeren Aufwand und längere Übungszeit erfordert. Hier spielen die Schüler Verschiedenes zu verschiedenen Zeiten auf unterschiedlichen Instrumenten. In beiden Beispielen führt die Differenzierung der Bewegungs- und Spielfähigkeit¹¹ zu einem besseren Verständnis der Musik.

Durch die Erschließung der musikalischen Fähigkeiten erschließt sich die Musik. Bei dieser wechselseitigen Erschließung ist eine Brücke, ein Vermittler hilfreich. Beim Sprachlernen haben unsere konkreten Vorstellungen oder Begriffe solche vermittelnde Funktion: Wir lernen sprechen, weil das, was die Worte bezeichnen (die Personen, Sachen, Eigenschaften, Tätigkeiten usw.), in unserer sinnlichen Erfahrung vorhanden ist, weil „uns die Worte Begriffe sind“. So wie sprachliche Begriffe erst durch ihre Anschaulichkeit verstanden, „mental repräsentant“ werden können, so bilden sich musikalische Begriffe in der Regel erst durch das konkrete Be-greifen, durch die Bewegungen von Händen, Füßen, Stimme und des ganzen Körpers in Zusammenhang mit einem „Klangkörper“. Ob es sich bei diesem Klangkörper um ein Schlag-, Streich-, Blasinstrument usw. handelt oder um die Stimme, musikalisches Lernen besteht zuerst in der Sensibilisierung für die Bewegungsvorgänge auf diesem Instrument. Und auch die Notenschrift benötigt diese sinnlich-begriffliche Basis. Da also diese begreifende Erfahrung auf einem Instrument für musikalisches Lernen grundlegend erscheint, der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler jedoch das Spiel auf einem „normalen“ Musikinstrument nicht ermöglicht werden kann, muss der Musikunterricht, der Anspruch auf einen Platz im Fächerkanon der Schule für alle erhebt, das Instrument, über das jeder Mensch verfügen kann, den eigenen Körper, als Möglichkeit grundlegender musikalischer Erfahrungen weit mehr als bisher nutzen.

Im Vorangegangenen wurden die Dimensionalität und die Doppelseitigkeit als Grundbedingungen des Lernens – auch des musikalischen Lernens – dargestellt. Bei beiden Bedingungen geht es weniger um die Bewegung selbst, sondern vielmehr um ihre Differenzierung, um die eben angedeutete **Sensibilisierung für die Bewegungsvorgänge**. Der dafür grundlegende Zusammenhang von Wahrnehmung und Bewegung, die Sensomotorik, soll im Folgenden näher untersucht werden.

¹¹ Dass die Bewegungs- und Spielfähigkeit, die zunächst lediglich die sensomotorische Ebene umfasst, auch die Basis für das affektive und kognitive Verstehen von Musik ist, soll im Lauf der weiteren Ausführungen deutlich werden.



B. Der Zusammenhang von Bewegung und Wahrnehmung – Sensomotorik – als Voraussetzung für musikalisches Lernen

Unser Leben spielt sich auf vier Ebenen ab, die untrennbar verbunden sind: wir nehmen uns und unsere Umwelt wahr, bewegen uns, fühlen und denken. Der Kreislauf von Wahrnehmung und Bewegung, den der Begriff Sensomotorik bezeichnet, ist jedoch das Primäre. Im Mutterleib und in den ersten Lebensjahren, in der „sensumotorischen Phase“ werden wir wesentlich von sensomotorischen Erfahrungen geprägt. Die Arbeit von Moshé Feldenkrais (1904-1984) und seiner Schüler beruht auf der Einsicht, daß die sensomotorische Ebene am zugänglichsten ist und daß sich eine Erweiterung der sensomotorischen Kompetenz auch positiv auf die emotionale, kognitive und soziale Ebene auswirkt.¹² Seine Methode „Bewusstheit durch Bewegung“ greift die These Piagets von der „sensumotorischen Intelligenz“ auf. Beides leuchtet ein, wenn man sich vergegenwärtigt, dass unser Gehirn in der Hauptsache damit beschäftigt ist, Bewegung zu erzeugen. (Siehe Thompson S. 338) Dass die Gleichzeitigkeit von Wahrnehmung und Bewegung, der sensomotorische Bezug höchste Aufmerksamkeit fordert, kann nirgends besser erfahren werden als beim Musizieren. Aufmerksamkeit, Achtsamkeit, Konzentration scheinen weniger, wie häufig angenommen wird, rein mentale, sondern vielmehr sensomotorische Gegebenheiten zu sein.

1. Neuropsychologische Befunde

Nicht nur für didaktische Entscheidungen sondern auch für die bildungspolitische Diskussion um den Musikunterricht sind naturwissenschaftliche Erkenntnisse, die hier allerdings nur grob skizziert werden können, von großer Bedeutung¹³.

Was wir hören, sehen, fühlen usw. wird von den sensorischen (afferenten) Nerven dem Gehirn vermittelt und dort verarbeitet¹⁴. Vom Gehirn aus gehen die motorischen (efferenten) Nerven zu den Gelenken, Sehnen und Muskeln und sorgen für effektive Aktionen und Reaktionen. Sensorisches und motorisches System verschmelzen zu einer funktionellen Einheit, d. h. wir können uns gar nicht bewegen ohne wahrzunehmen und unsere Wahrnehmung ist in hohem Grad von unseren Bewegungen und Bewegungserfahrungen abhängig.

¹² Auf diese Einsicht berufen sich auch die „Sensorischen Integration“ (Ayres 1984), die „Alexandertechnik“ (Fehr 1994), die „Eutonik“ (Bernius 1994), „Sensory Awareness“ (Brooks 1991), die Motopädagogik (Kiphard 1987), das „Tai Chi Chuan“ (Anders 1986) und andere Konzepte.

¹³ Der Nobelpreisträger Francis Crick sagt: „Um uns selbst zu verstehen, müssen wir das Verhalten und die Interaktionsweisen der Nervenzellen verstehen.“ (Crick 1997 S.10) Wie wichtig die Orientierung an den neuropsychologischen Grundlagen ist, zeigen u. a. die Arbeiten von Altenmüller (1999), Altenmüller/Gruhn (1996) und Bastian (2000)

¹⁴ Der Begriff sensomotorisch ist eine – für die vorliegenden Ausführungen vielleicht zulässige – Vereinfachung. In Wirklichkeit geht es um den „somatosensorischen Bereich, der drei große Bereiche umfasst: das System des inneren Milieus und der Viszera (vor allem der humorale Aspekt des Hormonhaushalts), des Vestibularsystems und des Bewegungsapparats sowie das System des Feintastsinns.“ Damasio 2000, S. 182). Der erstgenannte, höchst wichtige Bereich wird hier weitgehend ausgeklammert.

Das "Körpergefühl im Ohr"

Das Besondere musikalischer Bewegung und Wahrnehmung ist ihr Bezug auf den musikalischen Zeit- und Klangraum, eine Tatsache, die ihre neuronale Entsprechung vor allem im Innenohr findet. Vom "Felsenbein", der härtesten Substanz des Körpers umschlossen, lagern im Innenohr zwei Sinnesorgane eng verbunden in der selben Flüssigkeit: der Körper-, Bewegungs- und Gleichgewichtssinn (das vestibuläre System) und der Gehörsinn (das cochleare System). Alfred Tomatis weist nach, dass das vestibuläre System nicht nur das Gleichgewicht reguliert und die Bewegungen steuert, sondern auch auf Hörbares reagiert. "Wenn Schallwellen das Ohr erreichen, wird der gesamte Hör- und Bewegungssinn aktiv und nicht, wie gemeinhin angenommen, das Gehör allein." (1987 S.63) Dabei scheint das Vestibularsystem mehr für die musikalische Zeit, die Cochlea mehr für den musikalischen Klang zuständig zu sein. Mit der Behauptung, unser Körpergefühl sitze im Ohr will Tomatis sagen, dass das Ohr nicht nur die Schwingungen der klingenden Welt wahrnimmt, sondern uns auch ein durch diese Schwingungen beeinflusstes Körpergefühl vermittelt. D.h. das Ohr ist nicht nur ein exterozeptives Organ, das Informationen von außen aufnimmt, sondern zugleich ein propriozeptives, das über den inneren Zustand informiert. Die Botschaften aus beiden Sinnesorganen werden von einem Nervenstrang, dem Nervus vestibulocochlearis an das Gehirn weitergeleitet.

Sensorische und motorische Nervenzentren

Bevor das, was wir hören, die Hirnrinde, den Sitz des Bewusstseins, erreicht, durchläuft es tiefere Regionen, die für Bewegungsempfindung und Emotionen - auch für die Lust, von der noch die Rede sein wird - verantwortlich sind. Diese Regionen sind vor allem Thalamus, Hypothalamus, limbisches System und Kleinhirn. Wenn uns Gehörtes bewusst wird, ist es bereits mit Bewegungs- und Gefühlsanteilen "aufgeladen". Das Hörzentrum selbst liegt am Rande der motorischen und sensorischen Rindenfelder, welche Bewegung und Wahrnehmung verknüpfen. Das Hörzentrum wiederum ist flankiert von den beiden Sprachzentren, dem für das Sprechen zuständige motorische und dem für das Sprachverstehen zuständige sensorische Sprachzentrum. Das heißt, die sensomotorischen Systeme sind auch mit den für kognitive Prozesse zuständigen Zentren verbunden¹⁵.

Die dargestellten neurophysiologischen Gegebenheiten zeigen die enge Verbindung zwischen Wahrnehmung – vor allem der auditiven Wahrnehmung - und der Bewegung. Es besteht kein Zweifel, dass musikalisches Handeln, Erleben und Lernen sich in erster Linie in diesem sensomotorischen Zusammenhang abspielt, wobei für den pädagogischen Einstieg vor allem Bewegungserfahrungen günstig sein dürften, weil die körperliche Bewegung sowohl der Selbst- als auch der Fremdbeobachtung ge-

¹⁵ Thomas Metzinger berichtet von der Entdeckung von „Spiegelneuronen“ in der motorischen Großhirnrinde, die nicht nur bei speziellen Bewegungen aktiv werden, sondern auch, wenn diese Bewegungen nur beobachtet werden und dass „sowohl die Durchführung, die Beobachtung und die ‚geistige Simulation‘ von Greifbewegungen der Hand beim Menschen mit einer Aktivierung des Sprachzentrums einhergeht“. (Metzinger 1998)



genüber zugänglicher ist als die Wahrnehmung. In jedem Fall bedeutet musikalische Bewegungserziehung stets auch Wahrnehmungserziehung, ästhetische Erziehung. Umgekehrt kann es keine musikalisch-ästhetische Erziehung ohne Einbezug der Bewegung geben. Zwei wichtige musikpädagogische Konzeptionen stehen scheinbar an beiden Enden des sensomotorischen Bezugs: "Handlungsorientierter Unterricht" betont Tätigkeit, Handlung, Motorik. "Ästhetische Erziehung" hebt Aisthesis, Wahrnehmung, Sensorik hervor. Beide Konzepte machen jedoch nur Sinn, wenn auch die jeweils andere Polarität mit ins Spiel kommt, was häufig nicht bedacht wird.

Zwei Hirnhemisphären

Ein letztes neurophysiologisches Argument beziehe ich aus den Forschungen, die Eckart Altenmüller und Wilfried Gruhn (1996) über die Arbeitsweise der beiden Hirnhälften angestellt haben. Wir wissen, dass menschliche Entwicklung auf das Gleichgewicht und den Austausch zwischen beiden Hemisphären angewiesen ist, die Schule jedoch die linke, mehr für sequentielle, analysierende Prozesse zuständige Seite einseitig beansprucht und die rechte, die mehr für ganzheitliche, synthetische Prozesse zuständig ist, sträflich vernachlässigt. Aus den höchst differenzierten Untersuchungen von Altenmüller und Gruhn entnehme ich vereinfacht Folgendes für meine Argumentation: Bei einer mehr theoretisch-analytischen Beschäftigung mit Musik, zeigt sich Hirnaktivität auf der linken Seite und wenig Bewegung auf der rechten. Bei praktischer musikalischer Tätigkeit, bei Bewegung und Spiel wird erwartungsgemäß die rechte Seite aktiv. Das Überraschende aber ist, dass diese Aktivitäten der rechten deutlich auch auf die linke Seite ausstrahlen. Dies scheint das "neuronale Korrelat" für die Tatsache, daß praktische musikalische Tätigkeit und musikalische Bewegung nicht nur sensomotorische und emotionale, sondern auch strukturierende, "rationale" Elemente enthalten, die auch ohne ausdrückliche Reflexion wirksam sein können.

2. Psychologische Argumente

Die beschriebenen physiologischen Gegebenheiten bilden die Basis für unsere Psyche, für das Bedürfnis nach Bewegung und Wahrnehmung und für das Bedürfnis, zwischen beiden eine Balance herzustellen. Wenn diese Bedürfnisse nicht befriedigt werden, - wenn wir auf die Sinneseindrücke, auf die „Sensationen“ aus der Umwelt nicht angemessen reagieren können, oder wenn umgekehrt unsere Aktionen keine sinnliche, keine sinn-volle Basis haben - sind wir frustriert. Der Biologe Wolfgang Wieser sagt, ein frustrierter Mensch sei einer, dem sowohl der adäquate Anlaß zum Tun als auch die motorische Erfüllung seiner Wahrnehmungen fehle. Frustration stelle sich ein, wenn „dem Übermaß an Reizangeboten ohne motorische Konsequenz ein Übermaß an motorischer Aktivität ohne sensorische Relevanz entspricht.“ (Wieser 1979 S. 54) Die Folgen von Frustration aber sind Aggression, Regression und Apathie.

Das Gegenteil von Frustration - Befriedigung, Wohlbefinden, Lust, Spaß - empfinden wir, wenn es gelingt, auf Sinneseindrücke angemessen zu reagieren. Jean Ayres, die Autorin des Konzeptes der "Sensorischen Integration" sagt: "Die Möglichkeit, Sinneswahrnehmungen sinnvoll ordnen zu können, vermittelt uns Befriedigung und die Befriedigung wird noch größer, wenn Empfindungen auch mit angepassten Reaktionen beantwortet werden können.... Ein Kind, das Erfahrungen mit Anforderungen macht, auf die es sinnvoll reagieren kann, hat Spaß. Spaßhaben ist der Inbegriff für gute sensorische Integration." (Ayres 1984 S.9)¹⁶

Die Lust an der Musik

Befriedigung und Wohlbefinden, Lust und Spaß verdanken sich vor allem der Erfahrung der eigenen Sinnlichkeit. Auch wenn gemeinhin der Sensible als Schwächling gilt, möchte ich Hartmut v. Hentig zustimmen, der sagt, daß Sensibilisierung zur "Ich-Stärkung" führe (1969, S. 26). Antonio R. Damasio sagt, dass die Lust „den Organismus zu Einstellungen oder Verhaltensweisen bewegt, die der Aufrechterhaltung seiner Homöostase dienlich sind.“ Sie werde gemeinhin durch die Entdeckung eines Ungleichgewichts eingeleitet, der lustvolle Zustand könne schon während der Suche beginnen und steigere sich, wenn das Ziel erreicht sei. (Damasio 2000, S. 99f.) Dies kann man beziehen auf die Verunsicherung, die unbekannte Musik zunächst hervorrufen kann¹⁷ sowie auf die in der Regel lustvollen Prozesse der Annäherung an Musik und die Befriedigung beim Gelingen. Dabei darf freilich der ästhetische Reiz als Basis für die Motivation, sich der Musik zu nähern, nicht vergessen werden. Das Gleichgewicht oder die Spannung zwischen "Sinneswahrnehmung und Bewegungshandlung", bezeichnet Viktor v. Weizsäcker (1940) als "Gestaltkreis"¹⁸. Die Lust stellt sich schon beim Bemühen um diese Balance ein, auch als „Abenteuerlust“, weil man auch aus der Balance fallen kann. Ein weiterer Aspekt ist die "Funktionslust" (Bühler 1924) beim Spiel, wenn die Aktivität an sich, die Erfahrung der eigenen Vitalität Vergnügen bereitet und dieses Vergnügen der Antrieb für das Handeln ist. Zur Lust gehört die Wiederholung: sie dehnt nicht nur den Zeitpunkt der Lust aus, sondern der Akt des Wieder-Holens selbst wird als lustvoll erlebt. Funktionslust kann sich erst durch Wiederholung entfalten. Wiederholung bringt Sicherheit, sorgt dafür, daß man in die Bewegung kommt und darin bleibt.¹⁹ Nur durch Wiederholung können aus isolierten Bewegungsimpulsen gekonnte Bewegungen, "kinetische Melodien", wie Alexander Lurija sagt (1992 S.177) entstehen, die uns - weil sie gelingen - befriedigen.

Die Lust an der Sensomotorik erhält durch die lustvollen musikalischen Reize, durch die Ästhetik der Musik, eine eigene Dynamik weil „lustvolle Reize die motorischen Kanäle durchlässiger machen, während unlusterregende Reize die entsprechenden motorischen Kanäle schließen.“ (Vincent 1992, S.207) Was den Aneignungsprozess

¹⁶ Von Interesse für das vorliegende Thema ist folgende Definition dieser Autorin: „Lernen und Verhalten sind sichtbare Aspekte der Wahrnehmungsverarbeitung von Sinnesreizen.“ (Ayres 1984 S.36)

¹⁷ Christoph Schönherr beschreibt diese Verunsicherung als „Störung“, weil Musik eine „Abweichung vom Selbstverständlichen“ darstellt. Für ihn ist dieser Sachverhalt ein wesentlicher Grund für das Interesse an Musik und ein zentraler Ausgangspunkt für die musikalische Vermittlung. (Schönherr 1998, S.58ff.)

¹⁸ Auch die von Gestalttheoretikern (Ehrenfels 1960), -psychologen (Stern 1987) und -therapeuten (Polster 1988) entwickelten Kriterien der "Geschlossenen Gestalt" sowie die Kriterien Präsenzzeit, Jetzt-Prinzip, Lebendige Figur, Awareness, könnten zur Erklärung der Eigenart musikalischen Erlebens und der Lust an der Musik herangezogen werden.

¹⁹ Vgl. dazu auch Richter 1996



selbst angeht, wird weiter unten die musikalische Wiederholung als eines der methodischen Prinzipien musikalischen Lernens dargestellt. Bei der Beschreibung der Gegebenheiten im Innenohr wurde betont, dass Musik nicht nur als ein von außen, sondern gleichzeitig als ein von innen kommender propriozeptiver Reiz erfahren wird. Das bedeutet, dass sich die Lust einstellt, wenn äußere und innere Bewegung übereinstimmen. Friedrich Klausmeier spricht von der „Lust, sich musikalisch auszudrücken“ (1978), Eckart Altenmüller vom "selbstbelohnenden Charakter des Musizierens, ...vom Flow-Erleben, wenn alles funktioniert und das Instrument beherrscht wird." (1999 S.97) Das Flow-Erleben, das Fließen, das im Stamm "rhein" des Wortes Rhythmus enthalten ist, das Stimulierende, Entgrenzende, ist jedoch nur eine Seite. Die andere Seite besteht in der Erfahrung von Gliederung, Gestalt und Struktur. Das Involviertsein in die Spannung zwischen die Pole Stimulierung und Strukturierung dürfte der wesentliche Auslöser für die Lust an der Musik sein. Diese Spannung zwischen Stimulierung und Strukturierung bzw. die Aufgabe, sie herzustellen wird weiter unten als eines der methodischen Prinzipien des Musikunterrichts dargestellt.

Wohlbefinden und Lust spiegeln sich in unserer Sensomotorik, in Mimik und Gestik. Lächeln und Lachen regen die Produktion der Endorphine an, die uns in einen Zustand des Wohlbefindens versetzen. Moshé Feldenkrais sagt: "Lernen kann Früchte tragen nur, wenn der ganze Mensch dabei bereit ist zu lächeln und dieses Lächeln jederzeit in Lachen übergehen kann" (Feldenkrais 1992, S. 20). Der Zusammenhang zwischen Lust, Spaß und Musikunterricht wird häufig nicht ernst genommen, wenn nicht gar in Abrede gestellt. Die ausführliche Behandlung sollte zeigen, dass diese Frage nicht beliebig, sondern für das vorliegende Thema grundlegend ist. Wer diese Frage vernachlässigt, kann der Sache Musikkernen, nicht gerecht werden. Und außerdem: Warum sollten Schüler (denen nicht, wie dem Musiklehrer, Musik zum Broterwerb dient) musikalisch etwas lernen, außer zum Spaß? Das dieser Frage zu Grunde liegende Problem der gestörten bzw. wieder herzustellenden sensomotorischen Balance stellt jedenfalls ein „Schlüsselproblem“²⁰ unserer Zeit dar, zu dessen Lösung Musik und Musikunterricht einen Beitrag leisten könnten.

3. Soziologische Argumente

Musik entfaltet sich in der Zeit (in Metrum, Takt, Rhythmus) und im (Klang-)Raum (in Melodie, Harmonie, Klangfarbe). Wenn auch beide Ebenen eng zusammenhängen, so sind doch die zeitlichen Parameter die allgemeineren. Die zeitliche Ordnung gilt nicht nur für alles Hörbare (Musik, Sprache und Geräusch), sondern auch die körperliche Bewegung vollzieht sich in der Zeit. Während Musik sich darüber hinaus in einem Klangraum ereignet, braucht die körperliche Bewegung den realen Raum.

²⁰ Wolfgang Klafki beschreibt Allgemeinbildung als das „...Bewusstsein von zentralen Problemen der Gegenwart und ...die Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken.“ Als solche „Schlüsselprobleme“ nennt er die Friedens- und Umweltfrage, die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, das Leben mit den Medien sowie die menschlichen Beziehungen. (Klafki 1991 S. 56f) Zu diesen Schlüsselproblemen müsste auch das der „sensomotorische Balance“ gezählt werden. Siehe dazu den Abschnitt „Das Schlüsselproblem Sensomotorik“ in Amrhein 1997 S. 40f.

Obwohl also die Zeit das allgemeinere Phänomen darstellt, spielt in Musikunterricht und Musikstudium die Beschäftigung mit der musikalischen Zeit eine weit geringere Rolle als die mit dem musikalischen Klang, und auch beim Umgang mit den klanglichen Gegebenheiten interessiert mehr das Klanglich-Strukturelle als das Klang-Sinnliche. D. h. die den Körper direkt ansprechenden Elemente werden häufig vernachlässigt.

Die Gründe für die Vernachlässigung des Körpers in der mitteleuropäischen Musik liegen vor allem in ihrer einzigartigen klanglichen Entfaltung, in ihrer Spiritualität, in ihrer Existenz als Schriftkultur und im Einfluss, den die körperfeindliche christliche Religion auf ihre Entwicklung genommen hat. "Eine Betrachtung im Zusammenhang der abendländischen Musik lässt erkennen, dass die Verbindung von körperlichem Ausdruck mit der musikalischen Darbietung keineswegs ungewöhnlich ist, sondern dass umgekehrt die Entkörperlichung der Musik als eine spezifische Leistung der abendländisch-christlichen Kultur angesehen werden muss...Das Streben nach Entkörperlichung der Musik war eine der wesentlichen Vorbedingungen für die Entwicklung der Musik als autonome Kunst. ...Dennoch kann nicht übersehen werden, dass die gesamte europäische Musikgeschichte Zeugnis davon ablegt, dass ein elementares Verlangen nach körperlicher Musik sich immer wieder geltend machte... Die Körperlichkeit von Rock und Pop fügt sich in diese elementare Gegenbewegung ein" (Blaukopf 1974 S.56f). In umfangreichen Untersuchungen zum musikalischen Verhalten von Jugendlichen stellt Klaus-Ernst Behne fest, dass "das Hörverhalten der Jugendlichen vor allem körperlich-sinnlich orientiert ist" und stellt die Frage, „ob der Musikunterricht dieses vitale und verständliche Bedürfnis immer angemessen berücksichtigt.“ (Behne 1990 S.128)

Solange jedenfalls gesellschaftliche oder religiöse Normen nicht daran hindern, sind Bewegung und Körperausdruck der unmittelbarste Auslöser von und die direkteste Antwort auf Musik. In der mitteleuropäischen Kunstmusik jedoch ist die Körperbewegung der Ausführenden einzig am optimalen Klangergebnis orientiert und die Bewegung des Publikums, das Klatschen, darf erst einsetzen, wenn die Bewegung der Musik zu Ende ist. Die 'Entkörperlichung' der Musik ist der Preis, der für ihre Spiritualität zu entrichten war. Natürlich gehört es zu den wesentlichen Aufgaben des Musikunterrichts, Schülern auch die einzigartige Musik unserer Kultur nahe zu bringen. Es muß jedoch darauf hingewiesen werden, dass der Zugang zu ihr für viele Schüler deshalb erschwert ist, weil ihnen der direkte Körperkontakt zur Musik fehlt, über den Musiker und Musiklehrer durch unzählige Stunden instrumentalen Übens und Spielens selbstverständlich verfügen und es muss nach Möglichkeiten einer körpernahen Vermittlung dieser Musik gesucht werden.

Die ursprüngliche Beziehung zwischen Musik und Körper in zahlreichen außereuropäischen Kulturen wird vor allem in den Tänzen, körpernahen Instrumenten und dem Körper, der selbst Instrument, "Body-Music" ist, deutlich. Die wichtigsten Kennzeichen dieser Musik - Dominanz der Zeitfaktoren Puls und Rhythmus, ständige Wie-



derholung bestimmter "Bausteine" (Elemente, Pattern), Prozesscharakter, Improvisationsanteile, sind den Prinzipien, aus denen die abendländische Kunstmusik lebt, entgegengesetzt. Auch die Haltung der Musizierenden – Tätigkeit auf mehreren Ebenen (Füße, Hände, Stimme) und Interaktion der Gruppe - entsprechen nicht unseren musikalischen Gewohnheiten.

Da wir jedoch unter ganz anderen Umständen aufwachsen und leben als Menschen in ethnischen Kulturen, müssen die für uns bedeutsamen Anteile aus deren Kultur zu unserem Gebrauch übersetzt werden. Erst dann können wir uns auf den - nicht einfachen aber lohnenden - Weg zu ihrer Aneignung machen. Solche Übersetzungen und zugleich Vermittlungsstrategien liegen vor in den Konzepten von Reinhard Flatischler "Der Weg zum Rhythmus" (1990) und Volker Schütz "Musik in Schwarzafrika" (1992) ebenso in Jürgen Zimmermanns Buch „JUBA – Die Welt der Körperpercussion“ (1999). Als ein solches Konzept muss man auch die Rhythmik in ihren unterschiedlichen Ausprägungen ansehen (Ring/Steinmann 1996) sowie die verschiedenen Ansätze einer Musik- und Bewegungserziehung (Kugler 1995) unter denen vor allem das Orff-Schulwerk hervorzuheben ist (Roscher 1995). Nicht zu vergessen sind die Versuche auch „klassische Musik“ über Bewegungserfahrungen zu vermitteln, entweder über den Tanz (Bergmann/Reusch 1988) oder über „Mitspiel-musiken“ (Neuhäuser u.a. 1982ff.). Bei allen Unterschieden geht es diesen Konzepten nicht nur um musikalische Reproduktion, sondern auch um eine neue Art körperlichen Umgangs mit Musik, die ebenso Erfahrung über Musik wie über die eigene Person vermittelt.

Vor allem aber machen die Jugendlichen solche sensomotorischen Erfahrungen mit der „Körper und Bewegungskultur“ Rockmusik (Klein 1999). Es ist das große Verdienst zahlreicher Musiker und Pädagogen aus dem Umkreis des Instituts für Didaktik populärer Musik (Oldershausen), dass wichtige Aspekte rockmusikalischer Erfahrungen für die musikpädagogische Praxis aufgearbeitet wurden und ständig neu aufgearbeitet werden.²¹

Die bisherigen Überlegungen zur Dimensionalität und Doppelseitigkeit des Lernens sowie die neurophysiologischen, psychologischen und soziologischen Argumente zum sensomotorischen Zusammenhang sollten wesentliche Voraussetzungen musikalischen Lernens klären und zugleich die Grundlage sein für einen sensomotorisch orientierten Ansatz musikalischen Lernens. Dieser Ansatz, in dem nun die Lernanforderungen des Musikunterrichts zum Ausdruck kommen, wird im Folgenden mit seinen Zielen, Inhalten und Methoden vorgestellt.

²¹ Am Besten informiert die vierteljährlich erscheinende Zeitschrift „Praxis des Musikunterrichts“ über die Arbeit dieses Instituts“.

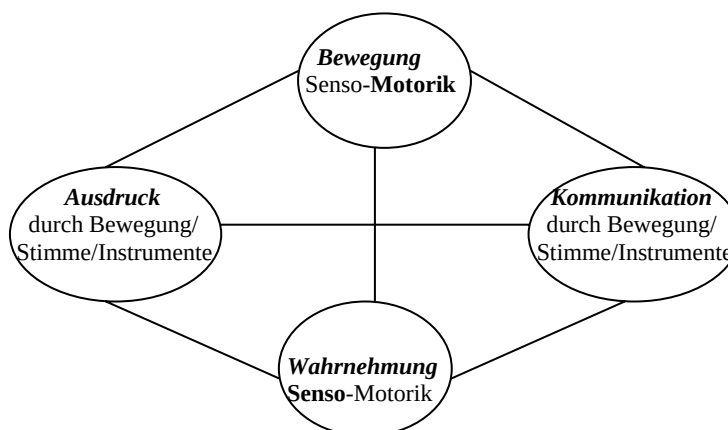
C. Die Anforderungen für musikalisches Lernen: Ziele, Inhalte und Methoden des Musikunterrichts

Es wurde wiederholt betont, dass nur dann optimal gelernt werden kann, wenn die Lernanforderungen des Unterrichts (seine Ziele, Inhalte und Methoden) die Lernvoraussetzungen der Schüler (ihre Bedürfnisse und Fähigkeiten) berücksichtigen. Wenn - wie dargestellt - die Voraussetzungen für musikalisches Lernen in erster Linie in den sensomotorischen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Schüler liegen, so muss – um die Beziehung zwischen Voraussetzungen und Anforderungen herzustellen – die sensomotorische Dimension auch die Basis für die Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts sein.

1. Das Ziel:

Förderung der Bewegungs-, Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit

Pädagogische Ziele benennen Verhaltensweisen oder Fähigkeiten, die sich in der Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten verändern, entwickeln sollen. In unserem Fall sind es die Fähigkeiten von Bewegung, Wahrnehmung, Ausdruck und Kommunikation, die in der Auseinandersetzung mit den im nächsten Abschnitt vorgestellten inhaltlichen Kategorien von Musik verändert - gefördert²² werden sollen. In der Grafik ist der Zusammenhang von Bewegung und Wahrnehmung, die Sensorik, in der vertikalen Achse dargestellt. Auch für die auf der horizontalen Achse stehenden Fähigkeiten von Ausdruck und Kommunikation ist Bewegung das wichtigste Medium. Dies gilt ebenso für die Ausdrucks- und Kommunikationsmedien Stimme und Instrumente, die ohne Bewegung stumm bleiben müssten. Die Darstellung will schließlich auf den untrennbaren Zusammenhang der vier Fähigkeiten aufmerksam machen.



²² Fördern bedeutet, an eine andere Stelle bringen, weiterbringen, (z.B. Erz) ans Tageslicht bringen. (Drosdowski 1989 S. 199) Man kann nur das fördern, was bereits vorhanden ist und man muss genau wissen, was man fördern will. Der Begriff der Förderung soll vor allem den Aspekt des Lernens als Veränderung, Entwicklung der Fähigkeiten des Subjekts sowie die besondere Rolle des Lehrers beim Förderprozeß betonen. Gleichwohl versteht sich Förderung nicht als „Maßnahme“ des Lehrers, sondern – wie bereits ausgeführt – als selbstbestimmten Prozeß der doppelseitigen Aneignung.



- **Musikalische Bewegung** kann jede äußere oder innere Veränderung von Lage, Stellung, Spannungszustand des Körpers oder seiner Teile bzw. der Körpervorstellung oder des Körpergefühls sein: Bewegungen der körpereigenen Instrumente bei Klanggesten oder beim Umgang mit Instrumenten und Materialien, Bewegungen des Körpers am Platz (Gebärden, Gesten) oder im Raum, (Gehen, Laufen, Tanzen usw.), Bewegungen der Mimik und der Stimme, aber auch die inneren Bewegungen der Empfindungen, Gefühle und Assoziationen.
 - Kriterien für Lern-/Förderfortschritte sind Angemessenheit zwischen dem musikalischen Reiz und der Reaktion, Koordiniertheit, Strukturiertheit, Flüssigkeit, Schnelligkeit der Bewegung sowie der Grad an Bewegungsfreude bzw. Bewegungshemmung.
- **Musikalische Wahrnehmung** ist die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf bestimmte musikalische Merkmale oder Kategorien zu konzentrieren. Die in Frage kommenden Kategorien Körperlichkeit, Gestalt/Ordnung, Darstellung und Ausdruck werden weiter unten erläutert.
 - Kriterien für Lern-/Förderfortschritte sind Offenheit für innere und äußere Sinneseindrücke, körperliche Ansprechbarkeit, Reaktionsfähigkeit, die Fähigkeit, die inhaltlichen Kategorien zu bemerken sowie die Zeitspanne von Aufmerksamkeit und Konzentration.
- **Musikalischer Ausdruck** ist Inneres (Wahrnehmungen, Gefühle, Gedanken, Willensakte), das durch die **Ausdrucksmedien** Bewegung, Stimme, Instrumente²³, Materialien²⁴ und elektronische Medien zum Ausdruck kommt.
 - Kriterien für Lern-/Förderfortschritte sind Bereitschaft, sich der nonverbalen Medien zu bedienen sowie Angemessenheit, Authentizität, Vielfalt, Farbigkeit und Flüssigkeit des Ausdrucks.
- **Musikalische Kommunikation** sind die Akte, in denen mit Hilfe der genannten Ausdrucksmedien Beziehungen hergestellt werden. Rhythmen, Klänge, Lieder, Bewegungen usw., die als „Kommunikationszeichen“ fungieren, dürfen nicht nur unter dem syntaktischen und semantischen Aspekt ihrer Stimmigkeit und Bedeutung, sondern müssen vor allem unter dem pragmatischen Aspekt ihres Aufforderungscharakters gesehen werden.
 - Kriterien für Lern-/Förderfortschritte sind Bereitschaft, sich der nonverbalen Kommunikationsmedien zu bedienen und Kommunikationsangebote anzunehmen, Fähigkeit, Nähe und Distanz auszuhalten sowie die bei Ausdruck genannten Kriterien.

Das Ausdrucks- und Kommunikationsmedium Stimme

Sprechen und Singen, die wichtigsten Aktionen der Stimme, spielen sich in erster Linie auf der **Bedeutungsebene** ab. Gesagtes und Gesungenes erhält vor allem durch die Worte der Sprache und die Töne der Melodie Sinn und Bedeutung. Für Ausdruck

²³ Auf die Bedeutung der Musikinstrumente, die nicht nur für die musikalische Produktion, sondern auch für die Förderung des Schülers unersetzlich sind, (vor allem die lateinamerikanischen und afrikanischen Perkussionsinstrumente sowie die unter pädagogischen Gesichtspunkten entwickelten Orff-Instrumente) wird hier nicht näher eingegangen. Ein „instrumentales Förderkonzept“ für den Gebrauch der klassischen Musikinstrumente hat Werner Probst mit seinem Modell „Instrumentalspiel mit Behinderten“ in der Kooperation zwischen Musik- und Sonderschulen entwickelt. (Probst 1991)

²⁴ Darunter sind vor allem „Rhythmikmaterialien“ (Bälle, Reifen, Tücher usw.), Puppen und Masken zu verstehen, aber auch die Ausdrucksmedien Schattenspiel und Schwarzes Theater, in jedem Fall Medien, die Schüler zu Ausdrucks- und Kommunikationsspielen animieren können

und Kommunikation jedoch sind neben der Bedeutungsebene zwei weitere, eng zusammenhängende Ebenen wichtig: **die motorische und die klangliche Ebene** der Stimme, die ihre musikalische Dimension ausmachen. Das unverwechselbare Eigene einer Person (von per-sonare = durchtönen) wird weniger in der Bedeutung der gesprochenen Worte oder der Stimmigkeit der gesungenen Töne deutlich, sondern vielmehr in der motorisch bedingten Artikulation sowie in Timbre und Ausdruck des Stimmklangs. Motorische und klangliche Ebene der Stimme gehen dem Sprechen und Singen als präverbale Phase voraus und begleiten das Sprechen und Singen als paralinguistische Ebene. In der präverbalen Phase entdeckt der Säugling die motorischen Möglichkeiten der Stimme, produziert die unterschiedlichsten Laute und Geräusche, spielt mit den Artikulationen und Klängen und „versteht“ durch den Klang der Stimme Zuwendung, Unruhe, Freude, Ärger usw. lange bevor er dies mit Worten verstehen oder ausdrücken kann. Auf der paralinguistischen Ebene erhalten das Sprechen und Singen durch die Motorik Rhythmus, Flüssigkeit, Gliederung, Form, durch den Klang Ausdruckskraft und Gefühlshaftigkeit.

Motorische und klangliche Ebene der Stimme haben jedoch nicht nur präverbale und paralinguistische Bedeutung, sondern können sich musikalisch verselbständigen. Dies geschieht z. B. in Musiken von Berio, Cage, Kagel, Ligeti, Nono, Schnebel, Stockhausen, im Jodler, Trallala, Juppheidi der Volksmusik, in Scat-Gesang und Bebop-Vocals des Jazz, im Rap der Rockmusik und in Gedichten von Ringelnatz, Morgenstern, Schwitters, Ball und Jandl. Diese Verselbständigung finden wir aber auch in der Art, wie Kinder - wenn sie von Pädagogen nicht abgeschreckt werden - bis weit ins Schulalter mit der Stimme umgehen: Beim Nachahmen von Klängen und Geräuschen, beim Spiel mit den Klang- und Artikulationsmöglichkeiten der Stimme, mit Reimen, Nonsensversen, Zungenbrechern, Phantasiesprachen usw. Diese „Bewegungsspiele der Stimme“ verlangen wie von selbst den Einbezug von Mimik und Gestik, der Bewegung von Händen und Füßen und des ganzen Körpers. Es handelt sich um Spiele, die zuerst der musikalischen Erfahrung dienen, die die musikalische Bewegungs-, Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit fördern, die aber auch für die allgemeine Entwicklung förderlich sind. Wenn auch in der Regel von diesen beiden musikalischen Ebenen der Stimme kein direkter Weg zur Bedeutungsebene der Sprache führt, so kann Musik doch das Vehikel, das Sprache transportiert, die Stimme, verfügbar machen, Hemmungen überwinden und Lust am Gebrauch der Stimme vermitteln. Der musikalische Umgang mit dem Bewegungs- und Ausdrucksinstrument Stimme eröffnet in jedem Fall eigene, über das Singen und Sagen hinausgehende Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten. Darüber hinaus aber dürfte dieser musikalische Gebrauch auch dem Sprechen zu Gute kommen, denn „für die spätere Sprachkompetenz ist....das prozedurale Einüben und Automatisieren von verschiedensten perzeptiven, motorischen und stimmlichen Teilfähigkeiten kritisch wichtig, um eine so rasche und mühelose Koordination zu



ermöglichen, wie es das Hören und Sprechen von Sprache fordert.“ (Papoušek 1994 S. 30)²⁵

Musikalische – allgemeine – behinderte Fähigkeiten

Im Blick auf den Zusammenhang zwischen musikalischem und allgemeinem Lernen und im Blick auf eine Förderung muss man die vier genannten Fähigkeiten unter drei Gesichtspunkten betrachten. Es handelt sich 1. um **musikalische Fähigkeiten**, weil sie von Musik in besonderer Weise angesprochen werden, für jede musikalische Tätigkeit unerlässlich sind und sich beim Umgang mit Musik in ganz besonderer Weise entfalten können. Sie sind 2. **allgemeine Fähigkeiten**, weil sie nicht nur für musikalisches, sondern für jegliches Erleben und Handeln notwendig sind. Durch den Gebrauch dieser vier “Sinne” erhält das Leben Sinn. Sie stellen sowohl die Basis als auch die höchste Entfaltung menschlicher Existenz dar, machen uns zu unverwechselbaren Individuen und ermöglichen Gemeinsamkeit. Man kann davon ausgehen, daß eine musikalische Förderung dieser Fähigkeiten sich auch auf ihren allgemeinen Gebrauch auswirkt.²⁶ Schließlich kommen in diesen Fähigkeiten nicht nur die Möglichkeiten, sondern auch die Probleme eines Menschen zum Ausdruck. Weil in ihnen nicht nur der Reichtum, sondern auch die Not menschlicher Existenz deutlich werden kann, muss man 3. auch den Aspekt dieser Fähigkeiten als **gestörte oder behinderte Fähigkeiten** sehen, gleich ob die Störungen physisch, psychisch oder sozial bedingt sind. Da in der Art, wie einer sich bewegt und ausdrückt, wahrnimmt und kommuniziert, nicht nur seine Stärken, sondern auch seine Schwächen und Defizite deutlich werden kann den vier Fähigkeiten eine diagnostische Funktion im Sinn einer „Förderdiagnostik“ (Eggert 1997) zukommen: Beim Bewegen, Spielen, Singen usw. werden zwar Grenzen, aber – wenn die Anforderungen den Voraussetzungen entsprechen – auch Entwicklungs- und Fördermöglichkeiten deutlich, ein Sachverhalt, der vor allem für den Musikunterricht mit Menschen mit einer Behinderung von großer Bedeutung ist.

- Der Aspekt der **behinderten** Fähigkeiten lenkt also den Blick weniger auf die Grenzen als vielmehr auf die Erweiterungs- und Differenzierungsmöglichkeiten – seien diese noch so gering.
- Der Aspekt der **allgemeinen** Fähigkeiten stellt den Bezug zu ihrem alltäglichen Gebrauch her und soll eine vorschnelle Einengung dieser Fähigkeiten auf bestimmte musikalische Techniken und Gestaltungen verhindern.
- Der Aspekt der **musikalischen** Fähigkeiten schließlich weist auf das Besondere musikalischer Förderung hin. Dies liegt einmal darin, dass Musik zum lustvollen

²⁵ Die Möglichkeiten der Sprachförderung im Musikunterricht werden ausführlich behandelt in Amrhein 1996. Siehe dazu auch Brünger 1997

²⁶ Auf diesen Zusammenhängen zwischen musikalischem und allgemeinem Lernen dürften auch die Erfolge basieren, die Bastian in einer Langzeitstudie mit verstärktem Musikunterricht feststellen konnte. Schüler, die über mehrere Jahre hinweg 3 Wochenstunden zusätzlichen Musikunterricht erhielten, unterschieden sich z. B. in den Variablen Selbsteinschätzung, Aufmerksamkeitshaltung, Konzentrationsfähigkeit und Sozialverhalten deutlich positiv gegenüber den Schülern aus Vergleichsgruppen.

Gebrauch der Fähigkeiten stimuliert und im Spielraum, den sie bietet. Zum anderen liegt es in den inhaltlichen Kategorien und methodischen Prinzipien, die im Folgenden erläutert werden sollen.

2. Der Inhalt: **Die Kategorien Körperlichkeit, Gestalt/Ordnung, Darstellung, Ausdruck**

Die folgenden Kategorien bilden die Brücke zwischen den genannten Fähigkeiten des Schülers und der Musik. Die Kategorien der Musik, - Körperlichkeit, Gestalt/Ordnung, Darstellung und Ausdruck - sollen auch für das musikalische Bewegungs-, Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsverhalten des Schülers bestimmend sein. Durch diese Kategorien wird musikalisches Lernen zu exemplarischem Lernen²⁷, weil sie Elementares, Fundamentales, Exemplarisches sowohl des Inhalts Musik als auch des musikalischen Erlebens und Handelns widerspiegeln: Der Musik eignet einerseits Körperlichkeit, andererseits wird sie durch Körpertätigkeit hervorgebracht und kann körperlich erlebt werden. Musik ist Gestalt/Ordnung und wird durch gestaltende/ordnende Tätigkeit erzeugt und begriffen. Musik ist schließlich Darstellung und Ausdruck und kann durch darstellendes und ausdruckshaftes Handeln angeeignet werden. In diesen Kategorien wird auch die eingangs dargestellte Doppelseitigkeit des Lernprozesses deutlich.

- Die Kategorie **Körperlichkeit** bedeutet, dass Musik „körperhaft“ ist und körperlich erlebt und angeeignet werden kann²⁸. Der Prozeß der „Entkörperlichung“ der Musik in unserer Kultur wurde oben erörtert. Der körperliche Aneignungsprozess der Musik hat sich - im Zusammenhang mit der klanglichen Differenzierung der Instrumente und der Musik selbst - in den Instrumental- und Gesangstechniken in hohem Grad spezialisiert und perfektioniert. Es wurde jedoch schon darauf hingewiesen, wie wichtig der stetige und lange währende Körperkontakt mit Musik beim Üben und Spielen des Instruments für das Verstehen von Musik ist. Musiker und Musiklehrer vergessen leicht, was für sie selbstverständlich ist, daß musikalisches Lernen in erster Linie instrumentales Lernen ist. Dabei ist das Instrument, über das Musik angeeignet wird, nicht nur das Klavier, die Geige usw., sondern ebenso der eigene Körper. Beim Greifen und Begreifen der Töne geht es nicht nur um die Erfahrung des Klangkörpers Klavier, Geige usw., sondern auch

²⁷ Lernen, das die Selbständigkeit des Lernenden fördert,...wird nicht durch die Übernahme vieler Einzelkenntnisse und -fähigkeiten gewonnen, sondern dadurch, dass sich der Lernende an einer begrenzten Zahl von Beispielen (Exemplen)...verallgemeinerbare Kenntnisse und Fähigkeiten erarbeitet, m.a.W.: Wesentliches, Strukturelles, Prinzipielles...Man kann diese... Erkenntnisse und Fähigkeiten...."kategorial" nennen. ...Kategoriale Bildung meint das Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und das Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts." (Klafki 1991, S.143f.)

²⁸ Wenn Musik auch kein Körper im Sinn eines fassbaren Gegenstands ist, so eignet ihr doch in einem übertragenen Sinn Körperlichkeit: Wir erleben ihre Gestalthaftigkeit, ihre Proportionen und Strukturen als Entfaltung im Zeit- und Klangraum, bezeichnen die musizierenden Stimmen und Instrumente als Klangkörper, sind bei "Bodymusic" selbst ein solcher Klangkörper. Wenn "Musik in die Füße geht", wird sie körperlich wahrgenommen. S. auch den Abschnitt "Leibhaftige Musik" in Amrhein 1997



um die Erfahrung des eigenen Körpers während der Sänger Klangkörper im doppelten Sinn ist. Die überwiegende Mehrzahl der Schüler hat jedoch keine oder viel zu geringe Möglichkeiten zu solchen „musikalischen Körperkontakten“. Die Kategorie Körperlichkeit will die Aufmerksamkeit sowohl auf die Körperhaftigkeit der Musik als auch auf die Möglichkeiten der körperlichen musikalischen Erfahrung lenken. Und da in der Regel kein anderes Musikinstrument zur Verfügung ist, muss der Körper als Instrument dienen, um Gestalt, Darstellung und Ausdruck der Musik zu "verkörpern". Der Lehrer muss sich fragen, ob die ausgewählte Musik die Schüler körperlich anzusprechen vermag und ob die Möglichkeiten der Verkörperlichung der jeweiligen Musik ausgeschöpft sind.²⁹

- Die Kategorie **Gestalt/Ordnung** äußert sich in der Gestalt/Ordnung des Zeit- und Klangraums. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf Tempo, Metrum, Takt und Rhythmus, auf unterschiedliche Tonhöhen, Klangfarben und –ebenen, auf die Unterscheidung von kurz-lang, langsam-schnell, laut-leise, hell-dunkel, von Wiederholung, Veränderung, auf das Erfassen von Formzusammenhängen und -verläufen usw. Aufgabe des Lehrers ist es, Musik angemessen auszuwählen und die Schüler zu Bewegungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsspielen anzuregen, in denen sie musikalische Gestalten und Ordnungen erfahren können.
- Die Kategorie **Darstellung** ist im Spiel, wenn sich die Aufmerksamkeit auf die musikalische Darstellung oder Nachahmung, auf ein "Programm" richtet, wenn Vorstellungen und Assoziationen eine Rolle spielen, wenn z.B. Tiere, Maschinen, Geschichten, Lieder, Bilder musikalisch dargestellt werden, wenn die Schüler auf "Phantasiereisen" gehen usw. Die Frage des Lehrers ist, wie er die Aufmerksamkeit der Schüler auf musikalische Darstellung richten und sie zu musikalischer Darstellung bei Bewegungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsspielen motivieren kann.
- Die Kategorie **Ausdruck** ist maßgebend, wenn sich die Aufmerksamkeit auf die der Musik eigenen und von ihr ausgelösten Stimmungen und Gefühle (Freude, Trauer, Zorn usw.) richtet. Der Lehrer muss die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Möglichkeiten musikalischen Ausdrucks lenken und sie ermutigen, in ihrem musikalischen Bewegungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsverhalten Gefühle zuzulassen.

Wenn es gelingt, zwischen den vier Fähigkeiten auf Seiten des Schülers und den vier Kategorien auf Seiten der Musik Beziehungen herzustellen, eröffnen sich dem Schüler Zugänge zur Musik und zu sich selbst. Nur solche konkreten Beziehungen zwischen der „subjektiven und objektiven musikalischen Realität“ führen zur Aneignung von Musik und tragen dazu bei, dass sie Teil der „Lebenswelt“ des Schülers werden kann. Im Unterricht geht es also einmal um Sensibilität für die Fähigkeiten des Schülers, zum anderen um das Aufspüren und Verdeutlichen, die Verkörperlichung dieser

²⁹ Vgl. hierzu auch Richter 1995

Kategorien sowie um die Frage, welche der Kategorien für die jeweilige Musik, die jeweiligen Schüler, die jeweilige Situation am ergiebigsten ist. Ebenso geht es um die Zusammenhänge zwischen diesen Kategorien, weil Ausdruck und Darstellung auch gestaltet werden müssen und durch musikalische Ordnungen auch etwas ausgedrückt und dargestellt werden kann. Für die Herstellung der Beziehung zwischen Subjekt- und Objektwelt sind die im Folgenden aufgeführten methodischen Prinzipien von grundlegender Bedeutung.

3. Die Methode:

Die Prinzipien Bewegung, Wiederholung, Stimulierung-Strukturierung

Die drei methodischen Prinzipien sind eng mit dem Ziel und den inhaltlichen Kategorien verbunden. Sie machen deutlich, dass es weniger darauf ankommt, daß Musik gemacht und gehört wird, dass man sich bewegt, sondern vielmehr darauf, wie dies geschieht. Das "Wie" wird durch die drei folgenden Prinzipien wesentlich bestimmt.

- **Bewegung** ist nicht nur eine menschliche Fähigkeit und eine Eigenschaft der Musik, sondern auch wesentlichstes methodisches Prinzip, das besagt, dass die Schüler immer wieder auf die sensomotorische Ebene gelockt, in Bewegungszusammenhänge involviert werden müssen. Methode bedeutet Weg und das Wort Weg bildet den Kern des Wortes Bewegung. Nur wer sich auf den Weg macht, in Bewegung bleibt, kommt weiter, wird gefördert. Zu diesem methodischen Prinzip gehören auch die innere Bewegung und die Stille, das Innehalten der äußeren Bewegung als Möglichkeit der Bewegungsstrukturierung. Vom Lehrer verlangt dieses Prinzip Phantasie beim Finden von Bewegungsaufgaben für die Schüler, die Bezüge zu den genannten musikalischen Kategorien herstellen, Bewegungsbeherrschung, Lockerheit und animatorische Fähigkeiten.³⁰
- Von **Wiederholung** reden wir, wenn wir etwas zum zweiten bzw. xten Mal tun oder erleben. Wiederholung holt das erste Mal (und alle dazwischen liegenden Male) aus der Erinnerung in die Gegenwart, vergegenwärtigt Vergangenes. Wiederholung ist Altes, das schon da war und gleichzeitig Neues, das jetzt stattfindet. Sie ist die „segsreiche Fähigkeit des Menschen, Vergangenes mitzunehmen in die Zukunft und sich so im Zeitstrom zu halten und im Strudel der Veränderungen heimisch zu machen.“ (Gronemeyer 2000, S. 135 f.). Erst wenn die vergängliche Zeitgestalt Musik wiederholt wird, kann sie sich ins Gedächtnis eingraben und als Gestalt erfasst werden. Wiederholung ist das wichtigste formbildende Prinzip der Musik, das die zum Verstehen nötige Redundanz schafft. Wenn dieses Prinzip in der Musik nicht zu spüren ist, können wir uns schwer orientieren. Für musikalische Wiederholung gilt besonders das über „alt“ und „neu“ gesagte,

³⁰ In der Regel muss bei den Schülern mit Bewegungshemmungen gerechnet werden, deren Ursachen jedoch weniger in der Natur als in den gesellschaftlichen Bedingungen liegen. Gleichwohl müssen die Schüler mit Geduld, Einfühlungsvermögen und Beharrlichkeit zu diesen unersetzlichen Erfahrungen ermutigt werden. In jedem Fall muss sich der Lehrer auch fragen, ob nicht die Bewegungshemmungen der Schüler auch mit seinen eigenen zusammenhängen



weil ein oder mehrere Parameter gleich (alt) bleiben, andere sich (neu) verändern können, was vor allem bei Varianten- und Sequenzbildungen geschieht. Die Bedeutung der Wiederholung für die Lust an Musik wurde schon erwähnt. Lernen bedeutet, dass zwischen den Neuronen dauerhafte Verbindungen hergestellt werden, was ohne beharrliche Wiederholungen kaum möglich ist. Dass Schüler etwas (noch) nicht können, rührt häufig daher, dass sie nicht genügend Möglichkeiten zum Wiederholen hatten. Der Lehrer muss dafür sorgen, dass genügend Zeit für Wiederholung bleibt, dass Schüler in die musikalische Zeit hineinkommen und genügend lange darin bleiben können. Und er muss die klanglichen, dynamischen, tempomäßigen usw. Variationsmöglichkeiten beim Wiederholen ausnutzen.

- Das Prinzip **Stimulierung-Strukturierung** bedeutet, dass Musik einerseits innere und äußere Bewegung provozieren, Assoziationen und Emotionen freisetzen kann, andererseits aber stets an bestimmte Regeln und Gesetzmäßigkeiten gebunden ist, Ordnung und Struktur im Zeit- und Klangraum bedeutet. Die Spannung bzw. Balance zwischen den Polen Stimulierung und Strukturierung, Entgrenzung und Grenzsetzung, Freiheit und Bindung, Emotionalität und Rationalität kann vor allem körperlich erfahren werden – und auch Emotionen und Gefühle spielen sich im Körper ab, stellen Körperzustände dar. Die Spannung bzw. Balance, die das Involviertsein in den musikalischen Zeit- und Klangraum vermittelt, wurde bereits als wesentliche Quelle der Lust an der Musik genannt. Im Involviertsein in Zeitlichkeit und Klanglichkeit der Musik scheint das Eigentliche musikalischen Erlebens zu liegen, das es von jeder anderen Art von Erleben unterscheidet. Diese Spannung bzw. Balance stellt sich jedoch in der Regel nicht von selbst ein, sondern entsteht durch die Animation (von lat. animare = Leben einhauchen, beseelen) einerseits und die Sicherheit andererseits des Lehrers. Dieser muß sich der stimulierenden und strukturierenden Elemente³¹ des jeweiligen Unterrichtsthemas vergewissern und versuchen, die Schüler in die Spannung zwischen den beiden Polen zu involvieren.

Die Rolle des Lehrers

Nicht nur bei der Darstellung der methodischen Prinzipien, sondern auch bei der Bestimmung der Ziele und Inhalte dürfte die zentrale Rolle des Lehrers als Vermittler zwischen der Musik und den Schülern, zwischen ihren Voraussetzungen und den Anforderungen des Unterrichts deutlich geworden sein.

Im ersten Teil wurden als wesentliche Voraussetzungen der Schüler ihre auf Bewegung und Wahrnehmung bezogenen Bedürfnisse und Fähigkeiten, der sensomotorische Zusammenhang, dargestellt. Über die selben Voraussetzungen verfügt natürlich

³¹ Stimulierende und zugleich strukturierende Elemente eines Liedes können z.B. der gefällige Inhalt, der witzige Text, die ansprechende Melodie, der zündende Refrain, ein Begleitrhythmus, eine dynamische Besonderheit (z.B. plötzliches piano), eine Bewegungsgestaltung, eine Pause usw. sein. Ob das jeweilige Element mehr stimulierend oder mehr strukturierend wirkt, hängt wesentlich von der Präsentation durch den Lehrer ab.

auch der Lehrer. Was ihn von der großen Mehrzahl seiner Schüler unterscheidet, ist die Tatsache, dass er besondere Möglichkeiten zur Befriedigung seiner Bedürfnisse und zur Entwicklung seiner Fähigkeiten erhält, deren wichtigste ist, dass er – in der Regel außerhalb der Schule – ein Instrument erlernen konnte. Diese, auf die Anforderungen unserer Musik spezifizierten sensomotorischen Erfahrungen am Instrument sind es vor allem, die ihn in die Lage versetzen, Musik zu be-greifen, sich musikalisch auszudrücken und Musik zu verstehen. Im Zusammenhang mit den Griffen auf dem Instrument begreift er die Notenschrift, auch das Singen profitiert von der instrumentalen Erfahrung und weil er Musik am Instrument begriffen hat, kann er auch zu musikalischen Begriffen kommen und über Musik reflektieren. Ohne solche instrumentale Erfahrung hätte seine musikalische Sozialisation sicher einen anderen Verlauf genommen.

Mit diesen Voraussetzungen hat er die Chance, in einen Studiengang für das Lehramt Musik an den allgemeinen Schulen aufgenommen zu werden, wo zunächst vor allem seine individuellen instrumentalen und stimmlichen musikalischen Fähigkeiten weiter entwickelt werden. Zur musikalischen Praxis kommen Kenntnisse über die jeweiligen ästhetischen, theoretischen, historischen, psychologischen, soziologischen usw. Zusammenhänge, in denen Musik steht. Diese Fähigkeiten und Kenntnisse werden allerdings kaum zur Produktion, sondern fast ausschließlich zur Reproduktion von Musik genutzt und sie werden - wenn nicht ausschließlich, so doch schwerpunktmäßig – lediglich auf einen kleinen Ausschnitt der musikalischen Welt, die sog. Klassische Musik, bezogen, wobei wiederum die Musik der Gegenwart eine sehr geringe Rolle spielt. Dies gilt für die zentralen Fächer des Studiums Instrumentalspiel, Gesang, Dirigieren, Musiktheorie sowie für die historische und einen Teil der systematischen Musikwissenschaft. Für die spätere Schulpraxis ist dies alles insofern hilfreich, als die unerlässlichen inhaltlichen Kategorien – Gestalt/Ordnung, Darstellung und Ausdruck der Musik - vermittelt werden, während die für den Schüler wichtige Kategorie „Körperlichkeit“ in der Regel vernachlässigt wird. Eine weitere Frucht des Studiums – vor allem beim Instrumentalspiel, Singen und Dirigieren - ist die intensive Erfahrung des methodischen Prinzips Stimulierung - Strukturierung. Die Spannung bzw. Balance zwischen den beiden Polen wurde als das Eigentliche musikalischen Erlebens bezeichnet und nur, wer dieses Eigentliche immer wieder „am eigenen Leib“ erfahren hat, kann es auch anderen weiter vermitteln. So wichtig diese Erfahrungen sind, sie müssen ergänzt werden durch Musik, bei der Experiment, Erfindung, Improvisation auf unterschiedlichen Ebenen (instrumental, vokal, bewegungsmäßig, szenisch) größeres Gewicht haben. Jazz/Rock/Pop müsste für jeden zukünftigen Musiklehrer wenigstens eines unter weiteren Pflichtfächern sein³². Dies gilt ebenso für die europäische und aussereuropäische Folklore und „ethnische Musik“ – vor allem im Blick auf unsere „transkulturelle“ Welt und auf die Tatsache, dass kulturelle Vielfalt immer häufiger Intoleranz und Gewalt auslöst. Die leibhaftige

³² An einer einzigen Hochschule, nämlich der Musikhochschule Hannover, kann im Studiengang Musik, Lehramt an Gymnasien Jazz/Rock/Pop als Hauptfach gewählt werden (Studienordnung vom 3. 10. 2000) Leider gilt diese Regelung nicht für den Studiengang Musik, Lehramt an Grund-, Haupt- und Sonderschulen.



Erfahrung afrikanischer Musik beim Singen und Tanzen beispielsweise kann nicht nur zur Toleranz, sondern vielmehr zur Akzeptanz dieser andersartigen, höchst differenzierten Kultur und zum Respekt ihr gegenüber führen.

Die erste Forderung an das Musikstudium bezieht sich also auf das „Objekt Musik“ und lautet: **Es muss von einem erweiterten Begriff vom Gegenstand Musik vor allem im Blick auf körperorientierte Musik ausgegangen werden.** Die zweite Forderung bezieht sich auf das musizierende Subjekt: **Es muss eine Ausweitung des Musizierbegriffs im Blick auf das Instrument Körper erfolgen.**

Wenn der Körper tatsächlich ein so wesentliches Instrument für musikalische Erfahrung und musikalisches Lernen ist, wie bisher behauptet, so müssen die körpernahen Perkussionsinstrumente größeres Gewicht erhalten und es muss dem „Instrument Körper“ selbst viel größere Beachtung geschenkt werden. D. h. aus den Bereichen Körperarbeit, Rhythmik, Tanz (vor allem Poptanz), szenisches Spiel, Choreographie, Bodypercussion u. a. müsste ein Curriculum „Musik und Körper“ entwickelt werden und dieses müsste mindestens das selbe Gewicht erhalten wie Instrument und Stimme. Dies alles könnte der Kategorie Körperlichkeit, die unter den Kategorien des Inhalts Musik als erste genannt wurde, die jedoch im Studium vernachlässigt wird, den ihr gebührenden Platz verschaffen.

Natürlich sind im Musikstudium, bei Instrumentalspiel und Gesang Körper, Körpergefühl und Bewegung beteiligt. Diese werden jedoch nicht nur von der jeweiligen Komposition bestimmt, sondern vor allem auch von den Gegebenheiten der Klaviatur, des Griffbretts, der Stimmlage usw., von den instrumental- und stimmtechnischen Möglichkeiten. Es handelt sich um höchst spezialisierte und differenzierte Bewegungsabläufe, die langes Üben voraussetzen. Zwischen dem Bewegungsimpuls und dem Klangergebnis und vor dem Verstehen und Begreifen stehen konkrete Begriffe. Die Bedeutung dieses Begreifens für musikalisches Erleben und Lernen wurde eingehend diskutiert. Da den allermeisten Schülern solches Begreifen, wie es der Lehrer kann, nicht möglich ist, müssen andere Wege gesucht werden, um zu musikalischen Begriffen und damit zu einem Zugang zur Musik zu kommen. Solch einen anderen Weg eröffnet das Musikinstrument Körper.³³ Dieser Weg wird einsichtig, wenn die Musikpädagogik akzeptiert, dass bei pädagogischen Entscheidungen den Zielen oberste Priorität zukommt. Ziel des Musikunterrichts aber sind nicht die Musik, sondern die Bedürfnisse und Fähigkeiten des Schülers, die befriedigt und gefördert werden sollen. Das ausführlich begründete Ziel der Förderung der Bewegungs-, Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit des Schülers aber kann ohne Instrument kaum erreicht werden und dieses Instrument ist für die grosse Mehrzahl der Schüler ihr Körper. Welche Rolle die Musik und die musikalische Kultur bei der Verfolgung dieses Ziels spielen können, wird in der dargestellten Bezie-

³³ Während der Schüler den direkten Weg zwischen Musik und körperlicher Bewegung meist unbefangen gehen kann, ist der Lehrer – auch durch seine spezialisierten Bewegungserfahrungen mit Musik – häufig befangen. Umso wichtiger ist das geforderte Curriculumelement „Musik und Körper“ im Studium.

hung zwischen den Fähigkeiten und den inhaltlichen Kategorien der Musik sowie in den methodischen Prinzipien deutlich. Demnach bedeutet musikalische Kultur vor allem Kultivierung des Lebens mit Musik. Nur wenn er die dargestellte Zielsetzung - und damit sowohl den Körper des Schülers als auch die Körperlichkeit der Musik - Ernst nimmt, kann der Musikunterricht wieder auf die Füße kommen.



Literatur

- Altenmüller, E.:* Vom Spitzgriff zur Liszt-Sonate. In: Wehr/Weinmann (Hg.): Die Hand - Werkzeug des Geistes. Heidelberg 1999
- Amrhein, F.:* Musik als Unterrichtsfach in der Schule für Lernbehinderte. In: Behindertenpädagogik 2/1974
- Ders.:* Musikalisches Verhalten als curriculare Zielsetzung und schulische Aufgabe. In: Kasztantowicz, U. (Hg.): Beiträge zur sonderpädagogischen Theorie und Praxis. Berlin 1980
- Ders.:* Die musikalische Realität des Sonderschülers – Situation und Perspektiven des Musikunterrichts an der Schule für Lernbehinderte. Regensburg 1983
- Ders.:* Musikpädagogik zwischen Hochschule und Sonderschule - Zur Ausbildung von Grund- und Sonderschullehrern an der Hochschule für Musik und Theater Hannover. In: Becker, P. u.a. (Hg.): Zwischen Wissenschaft und Kunst. Mainz 1995
- Ders.:* Förderung durch Musik. In: Musik & Bildung 1996/2
- Ders.:* Sprachförderung im Musikunterricht. In: Schütz, V.(Hg.): Musikunterricht heute. Oldershausen 1996
- Ders.:* Musikalische Förderung und musikalisches Lernen. In: Kemmelmeyer, K.-J. (Hg.): Forschungsbericht 7 des Instituts für Musikpädagogische Forschung. Hannover 1997
- Ders.:* Sensomotorisches und musikalisches Lernen. In Schütz, V./Bähr, J. (Hg.): Musikunterricht heute 2. Oldershausen 1997
- Ders.:* Die lustvolle Integration der Sinne. Überlegungen zum Zusammenhang von sensomotorischem und musikalischem Lernen. In: Hendricks, W. u. a. (Hg.): Bildungsfragen in kritisch-konstruktiver Perspektive – Wolfgang Klafki zum 70. Geburtstag. Weinheim 1997
- Ders.:* Musikunterricht mit Problemschülern. In: Schütz, V./Börs, P. (Hg.): Musikunterricht heute 3 Oldershausen 1999
- Ders.:* Sensomotorisches Lernen als Basis für musikalisches Lernen. In: Diskussion Musikpädagogik 8/2000
- Ders.:* Bewegungs-, Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsförderung mit Musik. In: Merkt, I. (Hg.): Ein Lied für Christina. Regensburg 2000
- Ders.:* Soziale Aspekte von Musik- und Tanzerziehung. In: Orff-Schulwerk-Informationen 65/2000
- Anders, F.:* Tai Chi Chuan. Düsseldorf 1986
- Arnold, W. u.a.:* Lexikon der Psychologie. Freiburg 1987
- Ayres, J.:* Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin, Heidelberg 1984.
- Bastian, G.:* Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Mainz 2000
- Bäßler, H.:* Dossier: Notfall Schulmusik. In: Neue Musikzeitung 3/2000
- Behne, K. E.:* Hörertypologien. Regensburg 1986
- Bernius, A.:* Eutonie mit Musikern. In: LAG-Musik (Hg.): Musikmachen – spannend, aber nicht verspannt. Remscheid 1994
- Blaukopf, K.:* Neue musikalische Verhaltensweisen der Jugend. Mainz 1974
- Brooks, Ch.:* Erleben durch die Sinne – „Sensory Awareness“ München 1991

- Bruner, J. S.:* Entwurf einer Unterrichtstheorie. Düsseldorf 1974
- Brünger, P.:* Musik mit der Stimme. In: Helms, S. u.a. (Hg.): Handbuch des Musikunterrichts Primarstufe. Kassel 1997
- Bühler, K.:* Abriß der geistigen Entwicklung des Kindes. Leipzig 1924
- Cohn, R.:* Es geht ums Anteilnehmen. Freiburg i.Br. 1989
- Crick, F.:* Was die Seele wirklich ist - die naturwissenschaftliche Erforschung des Bewusstseins. Reinbek 1997
- Damasio, R. A.:* Ich fühle, also bin ich - die Entschlüsselung des Bewusstseins. München 2000
- Drosdowski, G.:* Etymologie. Mannheim 1989
- Eggert, D.:* Von den Stärken ausgehen... – Individuelle Entwicklungspläne in der Lernförderdiagnostik. Dortmund 1997
- Ehrenfels, Ch.:* Über Gestaltqualitäten. In: Weinhandl, F. (Hg.): Gestalthaftes Sehen. Darmstadt 1960
- Fehr, Th.:* Die Alexandertechnik. In: LAG-Musik (Hg.): Musikmachen – spannend, aber nicht verspannt. Remscheid 1994
- Feldenkrais, M.:* Bewusstheit durch Bewegung. Frankfurt 1978
- Ders.:* Das starke Selbst. Frankfurt 1992
- Flatischler, R.:* Der Weg zum Rhythmus Essen 1990 – mit TB
- Gronemeyer, M.:* Immer wieder neu oder ewig das Gleiche – Innovationsfieber und Wiederholungswahn. Darmstadt 2000
- Gruhn, W./Altenmüller, E.:* Das Bild der Musik im Kopf. In: Gembris, H. u.a. (Hg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1995. Augsburg 1996
- Hentig, H. v.:* Das Leben mit der Aisthesis. In: Otto, G. (Hg.): Texte zur ästhetischen Erziehung. Braunschweig 1975
- Ders.:* Die Menschen stärken, die Sachen klären. Stuttgart 1985
- Hessischer Kultusminister (Hg.):* Rahmenplan Ästhetische Bildung: MUSIK – Schule für Lernhilfe. Frankfurt 1996
- Kiphard, E. J.:* Motopädagogik. Dortmund 1987
- Klausmeier, F.:* Die Lust, sich musikalisch auszudrücken. Reinbek 1978
- Klein, G.:* Electronic Vibration. Pop - Kultur - Theorie. Hamburg 1999
- Lurija, A.:* Das Gehirn in Aktion - Einführung in die Neuropsychologie. Reinbek 1992
- Klafki, W.:* Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1991
- Metzinger, Th.:* Der Begriff des Begreifens. In: Die Zeit v. 14. 5. 1998
- Papoušek, M.:* Vom ersten Schrei zum ersten Wort – Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. Bern 1995
- Piaget, J.:* Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart 1973
- Polster, E./Polster, M.:* Gestalttherapie. Frankfurt 1988
- Probst, W.:* Instrumentalspiel mit Behinderten – ein Modellversuch und seine Folgen. Mainz 1991
- Pütz, W.:* „Als wär's ein Stück von mir“ – Themenzentrierte Interaktion in der Ausbildung von Musiklehrern. In: Pfeffer, M. u.a. (Hg.): Die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken. Augsburg 1998



- Richter, Ch.:* „Verkörperung von Musik“ In.: Musik & Bildung 2/1995
- Ders.:* Über den (ästhetischen) Reiz der Wiederholung. In: Ott/Loesch (Hg.): Musik befragt, Musik vermittelt. Augsburg 1996
- Schönherr, Ch.:* Sinn-erfülltes Musizieren – Chancen und Grenzen seiner Vermittlung in Probensituationen. Regensburg 1998
- Schütz, V.:* Musik in Schwarzafrika. Oldershausen 1992 – mit TB
- Stern, W.:* Psychische Präsenzzeit. In: Zeitschrift für Psychologie 1987/13
- Tomatis, A.:* Der Klang des Lebens. Reinbek 1987
- Thompson, R. F.:* Das Gehirn. Heidelberg 1990
- Vincent, J.-D.:* Biologie des Begehrens - Wie Gefühle entstehen. Hamburg 1990
- Venus, D.:* Zur Balance von personalen, sozialen und themenbezogenen Aspekten im Musikunterricht. In: Ritzel, F./Stroh, W.M. (Hg.): Musikpädagogische Konzepte und Schulalltag. Wilhelmshaven 1984
- Weizsäcker, V.v.:* Der Gestaltkreis. Leipzig 1940
- Wieser, W.:* Über die Einheit von Wahrnehmung und Verhalten in der technischen Welt. In: Wiechmann, H. (Hg.): Der Mensch ohne Hand. München 1979
- Zimmermann, J.:* JUBA – Die Welt der Körperpercussion. Boppard 1999