

7 Schlußwort

7.1 Zusammenfassung

In *Kap. 1 Einleitung* wurden die zentralen Fragen der Arbeit aufgeworfen: (1) Eignen sich Notentexte im allgemeinen und die zweistimmigen Inventionen von Johann Sebastian Bach im besonderen als Übungsmaterial, um das Prima-Vista-Spiel systematisch zu erlernen? (2) Wenn sich Beispieltex-te nicht als systematischer Weg zum Prima-Vista-Spiel eignen, gibt es Alternativen?

In *Kap. 2 Themenkomponenten* wurden die einzelnen Komponenten des Themas definiert und ihre Beziehung zueinander geklärt. Die zweistimmigen Inventionen erwiesen sich auf Grund ihrer Struktur und ihrer musikalischen und pädagogischen Bedeutung als ideale Beispielstücke für die Fragestellung der Arbeit. Der Vorgang *Üben* mit seiner Komponente *Automatisieren* wurde als Teil des Vorgangs *Lernen* beschrieben. Gängige Vorschläge zur Optimierung des Übens wurden aufgelistet. Der Begriff *Prima-Vista-Spiel* wurde definiert und Hinweise zum guten Prima-Vista-Spiel zusammengetragen. Die elementaren Umsetzungsprozesse der Symbole für *Tonhöhe* und *Rhythmik* beim Notenlesen wurden als erste Stufe auf dem Weg zu fließendem Notenlesen gekennzeichnet und von späteren Stufen abgesetzt. Die Wichtigkeit der Gehörvorstellung (Audiation) beim Notenlesen wurde betont. Zwei verschiedene Arten des Notenlesens wurden unterschieden: erstens das „wirkliche“ Notenlesen und zweitens das Lesen weitgehend auswendig gelernter Stücke. Die Begriffe *Automatisierung* und *Konditionierung* wurden beleuchtet. Der Prozeß *Lernen* wurde dargestellt; *Training* wurde als Teil dieses Prozesses gekennzeichnet. Zwei Typen von Experimenten wurden gegenübergestellt: das *Einzelexperiment* und das *Gruppenexperiment*. Die traditionelle Notenschrift mit ihren wichtigsten Parametern *Tonhöhe* und *Tondauer* wurde gekennzeichnet und die Begriffe *Konzeptionsschrift* und *Aktionsschrift* eingeführt. Musikalische und instrumentale Handlungen wurden als Teil eines umfassenderen Handlungsbegriffes definiert.

In *Kap. 3 Sprache versus Musik* wurden themenrelevante Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprache und Musik gegenübergestellt. Lautschrift und Notenschrift wurden verglichen. Die Komponenten *Tonhöhe* und *Tondauer* wurden als wichtigste Parameter der traditionellen Notenschrift erkannt und dargestellt. Es wurde auf Wechselwirkungen zwischen strukturellen Eigenschaften der Notenschrift und musikalischen Handlungsstrukturen und auf die daraus entstehende Problematik hingewiesen. Die elementaren Umsetzungsprozesse bei der Notenschrift und der Buchstabenschrift wurden beschrieben und die Größe der jeweiligen Zeichenvorräte verglichen. Die Notenschrift wurde als das komplexere Zeichensystem erkannt; die höhere Anzahl zu automatisierender Parameter ließ es plausibel erscheinen, daß systematische Wege zum Notenlesen bisher bestenfalls in Ansätzen beschritten wurden.

In *Kap. 4 Konzeptionen zur Verbesserung der Notenlesefähigkeit* wurde zunächst der Stand der Forschung dargestellt. In deren Mittelpunkt standen bisher vor allem die Augenbewegungen beim Notenlesen und der Versuch, kognitive Modelle des Notenlesens zu entwerfen. Daraus resultieren verschiedene Empfehlungen, die das Prima-Vista-Spiel verbessern sollen; eine systematische Konzeption zum Erlernen des Prima-Vista-Spiels gibt es bisher jedoch nicht. Die *synthetische* und die *analytische Lesemethode* wurden gegenübergestellt, als ontogenetisch unterschiedlich erkannt und mit der *phonologischen* und *visuellen Rekodierung* verknüpft. Diese Sicht lieferte die Grundlage für die Hypothese, daß sich das Prima-Vista-Spiel bei schlechten Lesern durch ein Training im Lesen von Einzelnoten verbessern läßt. Die unsystematischen Konzeptionen *Viel-Lesen* und *Beispielstücke* wurden kritisch beleuchtet und zwei Versuchen systematischer Konzeptionen gegenübergestellt.

In *Kap. 5 Eigene Konzeption* wurde die spontane und mühelose Umsetzung von Einzelzeichen in Handlungen als Basis eines Trainingsmodells angenommen. *Programmiertes Lernen* wurde definiert und zu der eigenen Konzeption als einem *Lehrprogramm zu Übungszwecken* in Beziehung gesetzt. Notenleseprobleme wurden in zwei Problemebenen eingeteilt; das Ziel der eigenen Konzeption war eine Bewältigung der Probleme auf der unteren Ebene. Die Vernetzung der Komponenten *Notenname*, *Notenbild* und *Handlung am Instrument* wurde dargestellt. Die Leseeinheiten bei der Lautschrift und der Notenschrift wurden gegenübergestellt. Im Bereich Rhythmik wurde das Prinzip *rhythmische Einheit pro Puls* als besonders geeignet für die Definition zu automatisierender Einheiten erkannt. Die Inventionen wurden auf ihre Ereignisdichte pro Puls untersucht. 323 rhythmische Figuren pro Puls wurden

grafisch dargestellt und systematisch aufgelistet, so daß sie leicht aufgefunden werden können. Für die Inventionen wurden 14892 mögliche rhythmische Figuren festgestellt. Ein Buchstabentext und die Inventionen wurden auf die Auslastung des zugrundeliegenden Zeichenvorrats hin untersucht. Es konnte gezeigt werden, daß die Einzelzeichen des Zeichensystems *Alphabet* durch den ausgewählten Beispieltext sehr viel besser geübt werden können als die Einzelzeichen des Zeichensystems *Notenschrift* durch die Inventionen. Der Übungseffekt von üblichen Buchstabentexten wurde daher als höher angenommen als der Übungseffekt von üblichen Notentexten. Es wurde geschlossen, daß Notentexte wie die Inventionen nur bedingt geeignet sind, um das Prima-Vista-Spiel systematisch zu schulen. Die Anforderungen an alternatives Übungsmaterial wurden definiert und in ein praktisches Beispiel umgesetzt.

In *Kap. 6 Das Trainingsmodell in der Lebenswirklichkeit* wurden 5 Unterrichtsversuche durchgeführt und beschrieben. Sie hatten das Ziel, den Versuchspersonen eine Grundfertigkeit im Prima-Vista-Spiel zu vermitteln oder die vorhandene Notenlesefertigkeit zu verbessern. Die während der Versuche auftretenden Probleme wurden jeweils erörtert und die Lösungsvorschläge in den Folgeversuchen berücksichtigt. Einzelunterricht erwies sich für die vorliegende Lernsituation als dem Gruppenunterricht überlegen. Die zuvor gewonnene Erkenntnis, daß bei der Notenschrift wesentlich mehr Stimuli umgesetzt werden müssen als bei der Buchstabenschrift, führte zu der Annahme, daß das Erlernen der Notenschrift einen eher höheren Übeaufwand erfordert. Diese Annahme konnte durch die ersten beiden Versuche bestätigt werden. In Versuch 3 lernte eine Vp ohne formale musikalische Vorbildung, einen Teil der angebotenen Symbole in den Bereichen *Tonhöhe* und *Rhythmik* spontan und mühelos in die angemessenen Handlungen umzusetzen. In Versuch 4 lernte eine Vp ohne formale musikalische Vorbildung, alle angebotenen Symbole in den Bereichen *Tonhöhe* und *Rhythmik* spontan und mühelos in die angemessenen Handlungen umzusetzen. Trotzdem blieb das Ergebnis musikalisch unbefriedigend. Daraus wurden vor allem zwei Konsequenzen gezogen: erstens besteht ein Primat der musikalischen Handlung vor ihrer Verschriftlichung; zweitens darf die Schulung der Gehörvorstellung (Audiation) als zentral für jede Art musikalischer Ausbildung angesehen werden. In Versuch 5 lernte eine Vp mit formaler musikalischer Vorbildung und schlechten Blattlesefähigkeiten, rhythmische Figuren und Tonhöhsymbole spontan und mühelos in musikalische Handlungen umzusetzen; dabei wurde eine Schulung der Gehörvorstellung und motorischer Fertigkeiten in das Training integriert. Insgesamt

konnte bei der Vp die zu Beginn des Versuchs vorhandene Vermeidungshaltung gegenüber dem Notenlesen weitgehend beseitigt werden.

7.2 Schlußfolgerungen

Beispielstücke wie die Inventionen sind als systematischer Weg zum Prima-Vista-Spiel nicht geeignet. Sie können jedoch – ähnlich wie die in Anhang E und F vorgestellten Leseübungen – als Übungsmaterial dienen. Die Inventionen und ähnliche Stücke eignen sich als Übungsmaterial zum Prima-Vista-Spiel dann am besten, wenn der Blattspieler durch ein systematisches Training, wie es in der vorliegenden Arbeit vorgeschlagen wird, bestimmte Vorkenntnisse erworben und ineffiziente Lesestrategien beseitigt hat.

Das hier vorgestellte Konzept favorisiert den systematischen Erwerb einer angemessenen Vorbildung vor dem eigentlichen Lesen von Musikstücken.³⁵⁵ Diese Vorbildung bestand hier aus der Automatisierung der für das Blattspiel wichtigsten Komponenten und deren Vernetzung sowie aus Übungen zur Klaviertechnik und Audiation. Dadurch erhöht sich allerdings lediglich die Wahrscheinlichkeit, daß die Anforderung *Prima-Vista-Spiel* gemeistert werden kann; eine absolut verlässliche Methode zu gutem Blattspiel gibt es aus dieser Perspektive kaum.³⁵⁶ Letztlich haben alle Hinweise zum guten Blattspiel, die sich in der pädagogischen Praxis bewährt haben, genauso ihre Berechtigung wie die Anregungen aus der empirischen Forschung.

Es erwies sich für die Lernfortschritte der Versuchspersonen als äußerst vorteilhaft, Noten nicht nur zu lesen, sondern auch zu schreiben. Daraus läßt sich eine Empfehlung zur Verbesserung des Blattspiels ableiten, die bisher wenig beachtet wurde: Wer sein Blattspiel verbessern will, sollte Notentexte

³⁵⁵ Mühlberger 1984 folgert aus den Ergebnissen ihrer Studie zur Verknüpfung von akustischen und kinästhetischen Aufgaben, daß die Erfahrung und musikalische Vorbildung eine nicht unwesentliche Bedeutung im Wahrnehmungsprozeß zwischen dem akustischen und kinästhetischen Sinnessystem zukommt. Ein systematisches Training kann zur Bildung dieser Erfahrung beitragen. (Die Aufgaben in Mühlbergers Studie bestanden im Zuordnen von sieben musikalischen Intervallen zu entsprechenden Armbewegungen.)

³⁵⁶ Laverty 1995 räumt ein, daß die Fortschritte im Blattspiel bei Versuchspersonen, die auf der Basis einer von ihm gestalteten Lesemethode unterrichtet worden waren, keine signifikanten Unterschiede zu den Fortschritten von Versuchspersonen aufwiesen, die herkömmlichen Unterricht im Blattspiel erhielten.

schreiben.³⁵⁷ Zur Automatisierung aller Zeichen für Tonhöhe und Rhythmik bietet sich die in Versuch 5 vorgeschlagene Methode an.³⁵⁸ Dabei entstehen Notentexte, die die Umsetzung von Zeichen in Handlungen systematisch schulen.

Zwei besonders wichtige Voraussetzungen für das Prima-Vista-Spiel und das Notenlesen überhaupt sind die Fähigkeit der Audiation und die Fertigkeit, die einzelnen Elemente der traditionellen Notenschrift spontan und mühelos in die betreffenden Handlungen umsetzen zu können. Der Begriff *Handlung* darf dabei nicht reduziert werden auf das Niederdrücken einer bestimmten Taste am Klavier, sondern muß den Vorgang der Audiation bereits beinhalten. Die musikalische Vorstellungsfähigkeit ist der Schlüssel, um den musikalischen Sinn eines Notentextes zu verstehen. Die Fähigkeit zur Audiation darf als die Bindungskraft angesehen werden, die die Komponenten *Notenname*, *Notenbild* und *Handlung am Instrument* zusammenfügt und sie mit Sinn erfüllt.

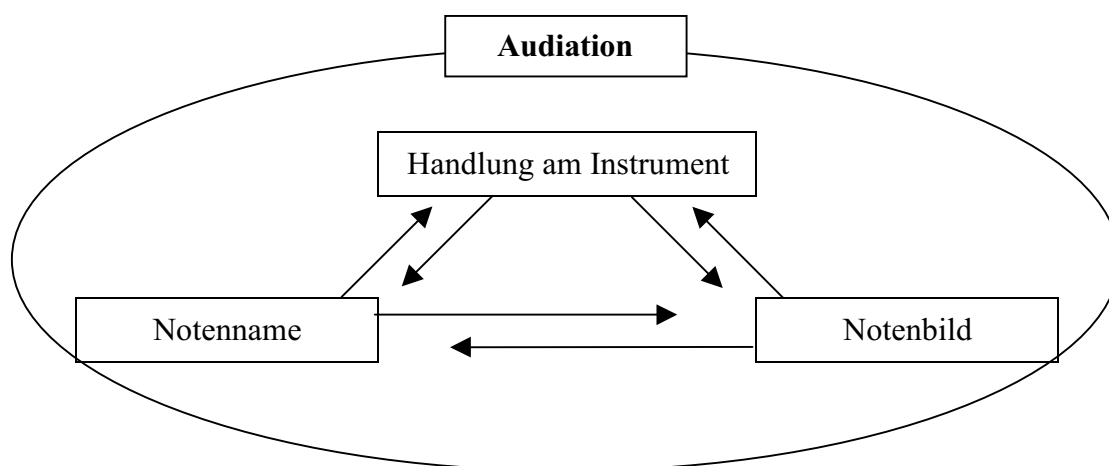


Bild 38: Audiation als Bindungskraft

³⁵⁷ Die Frage, ob die Buchstabenschrift genau so gut von Menschen beherrscht würde, die nur im Lesen, nicht aber im Schreiben geübt sind, bleibt spekulativ. Trotzdem darf man Lese- und Schreibfähigkeit als zwei Komponenten der gleichen Basishandlung begreifen. Das „aktive“ Schreiben ist für das „passive“ Lesen im Bereich der Buchstabenschrift zweifellos förderlich. Gleiches dürfte für die Notenschrift gelten.

³⁵⁸ Siehe S. 287.

Übung zur Schulung der Audiation

Im folgenden wird eine Technik vorgestellt, die sich als besonders geeignet erwiesen hat, die Audiation zu schulen und gleichzeitig die Komponenten *Notenname*, *Notenbild* und *Handlung am Instrument* vernetzt. Die Improvisationsfähigkeit kann mit dieser Technik ebenfalls geschult werden. Die Technik kann auch von Nicht-Pianisten eingesetzt werden; als „pianistische“ Fertigkeit wird lediglich vorausgesetzt, die Tonnamen der Klaviatur und die musikalischen Intervalle benennen zu können.

Als Übungsmittel werden ein Klaviaturbild und ein Zeigestock benötigt.

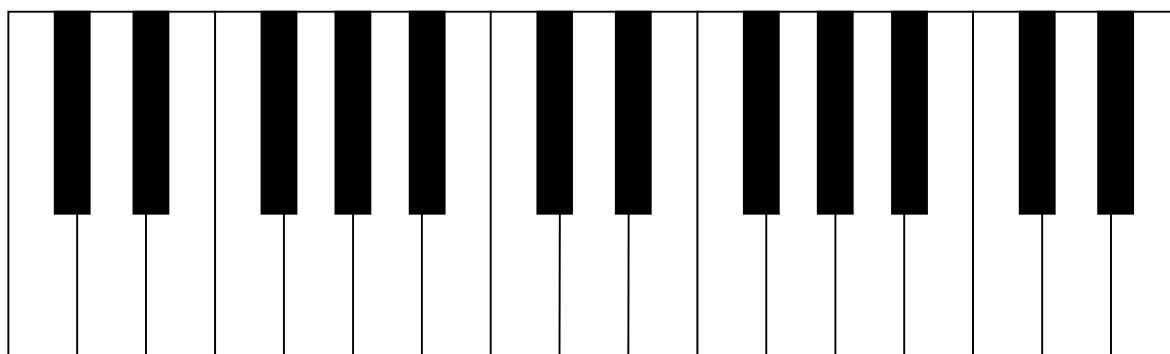


Bild 39: Klaviaturbild

Die Aufgabe besteht darin, Melodielinien zu singen und die gesungenen Töne gleichzeitig auf dem Klaviaturbild zu zeigen.³⁵⁹

Die gesungenen Töne beruhen auf Audiation. Wenn es gelingt, die gesungenen Töne auf der Klaviatur zu zeigen, ist die Verbindung zwischen Audiation und bildlich-begrifflicher Bestimmung des Gesungenen geknüpft. Wenn die Verbindung von *Notenbild* und *Notenname* Schwierigkeiten macht, kann sie separat geübt werden; das gleiche gilt für klaviertechnische Aspekte.³⁶⁰

³⁵⁹ Es hat sich bewährt, Melodielinien unter verschiedenen Bedingungen zu singen: erstens mit einem definierten Bezugston (Orgelpunkt), zweitens mit einem harmonischen Hintergrund und drittens ohne Bezugston und/oder harmonischen Hintergrund.

³⁶⁰ Man könnte meinen, daß es sinnvoller wäre, die gesungenen Töne gleichzeitig auf dem Klavier zu spielen. Dies ist jedoch aus mehreren Gründen nicht ratsam. Erstens besteht in diesem Falle die Gefahr, das Gespielte zu singen anstatt das Gesungene zu spielen. Zweitens stellt die temperierte Stimmung des Klaviers ein zusätzliches Hindernis für die Entwicklung einer Tonvorstellung dar. Drittens sollen pianistische Techniken – wie z.B. das Benutzen aller Finger – möglichst ausgeschlossen werden, um die Konzentration auf die Vernetzung von Audiation und Klavierbild zu lenken.

Der Transfer auf andere Instrumente ist – je nach Instrument – direkt oder indirekt möglich. Dem Klaviaturbild entspricht beispielsweise für die Gitarre eine Abbildung des Griffbrettes.³⁶¹ Auf einer solchen Abbildung können die gesungenen Töne gezeigt werden.

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
e												
h												
g			•		•		•		•			
d												
a												•
e												

Bild 40: Gitarrengriffbrett (schematisch)

Bei Instrumenten, die unterschiedliche Tonhöhen durch unterschiedliche Positionen von Lochabdeckungen (z. B. Blockflöte), Klappen (z. B. Querflöte, Saxophon), Ventilen (z. B. Trompete) oder Zügen (z. B. Posaune) erzeugen, sind die Entsprechungen von Intervallen und Positionen meist unübersichtlich. Für solche Instrumente bietet sich ein indirekter Transfer über das Klaviaturbild an. Dazu müssen die Verbindungen von Klaviaturbildern und entsprechenden Positionen am Instrument eingeübt werden.

³⁶¹ Intervalle sind auf der Gitarre leichter zu identifizieren als auf dem Klavier, weil Intervallbilder – abgesehen von Intervallen, bei denen die H-Saite beteiligt ist – immer gleich aussehen. Absolute Tonnamen sind dagegen auf der Gitarre schwieriger zu finden als auf dem Klavier. Die Gitarre bietet das zusätzliche Problem, daß Töne mehrfach vorhanden sind.

7.3 Anwendungsmöglichkeiten

Die aus der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema Prima-Vista-Spiel hervorgegangenen praktischen Übungen eignen sich hauptsächlich zur systematischen Verbesserung der Lesefähigkeit von Menschen, die speziell im Bereich Notenlesen Probleme haben.³⁶² Durch die Übungen läßt sich vor allem die Anfangsphase des Lernprozesses effizient gestalten, wodurch die Wahrscheinlichkeit guten Blattspiels erhöht wird. Trotzdem wird es normalerweise Jahre intensiven Übens erfordern, bis man einen schwierigen Notentext flüssig prima vista spielen kann.³⁶³ Insbesondere die Verbindung von Übungen zum Notenlesen und von Übungen zur Verbesserung des musikalischen Gehörs erscheint vielversprechend; die Kombination beider Komponenten sollte zu einer Verfeinerung der – kulturspezifisch erlernten – musikalischen Wahrnehmungsfähigkeit führen.³⁶⁴

Das hier vorgestellte Konzept bietet Vorteile gegenüber der Solmisation (*Solfège*). Es setzt die Intervallbeziehungen nicht in Begriffe um, sondern in bildliche Vorstellungen von Handlungen am Klavier, die klanglich gedacht

³⁶² Gegen die Art und den Ablauf der Versuche könnte man einwenden, daß die Vpn als Gruppe nicht homogen und daher nicht vergleichbar waren: die Vpn hatten unterschiedliche musikalische Sozialisationen, musikalische Begabungen und waren von unterschiedlichem Lebensalter. Die Auswahl der Vpn stellte andererseits auch einen Versuch dar, einen Personentyp zu finden und zu beschreiben, dessen Leseprobleme sich mit den vorgeschlagenen Übungen wahrscheinlich lösen läßt. Die Übungen sind nicht als Allheilmittel zum Erlernen des Prima-Vista-Spiels zu verstehen, sondern müssen zum musikalischen Entwicklungsstand bzw. der Musikalität der jeweiligen Vpn passen. (Zum Musikalitätsbegriff aus entwicklungspsychologischer Perspektive vgl. Gembris 1987). Der musikalische Entwicklungsstand ist wiederum abhängig von Lebensalter, Geschlecht (vgl. Haustein 1993), genetischen Ursachen, musikalischer Sozialisation, sozialer Schicht und individuellen Gestaltungsanteilen, um nur einige Faktoren zu nennen.

³⁶³ Die erste Phase des Lernprozesses ist besonders bedeutungsvoll. Freyhof 1993 konnte nachweisen, daß musikalische Experten zu Beginn ihrer Karriere einen erheblich höheren Praxisaufwand betrieben als Personen mit mittlerem Expertisestatus; die befragten Berufsmusiker erwarben im Vergleich zu den Laienmusikern früh mutmaßlich potenteres Wissen in ihrer Domäne.

³⁶⁴ Poppensieker 1986 weist im Vorwort ihrer Untersuchung zur Entwicklung musikalischer Wahrnehmungsfähigkeit mit Recht darauf hin, daß „musikalische Wahrnehmung keinen feststehenden ‘naturegegebenen’ Regeln unterliegt, sondern einem kulturspezifischen Lernprozeß unterworfen ist“ (S. 7).

werden können.³⁶⁵ Diese bildlichen Vorstellungen sind a priori nicht auf tonale Musik bezogen, weil eine begriffliche Definition eines Zentraltons nicht vorgenommen wird. Die Analogisierung einer bildlichen Struktur zu musikalischen Intervallen ist der Solmisation mit unbeweglichem Zentralton zumindest in atonalen oder polytonalen musikalischen Kontexten überlegen und vermeidet die Probleme der Solmisation mit beweglichem Zentralton.³⁶⁶ Wenn die Fertigkeit wächst, auch komplexere Intervallstrukturen innerlich zu hören, könnte dies zu einer offeneren Einstellung gegenüber komplexerer Musik im allgemeinen führen.³⁶⁷

Die Übungen eignen sich vor allem für den privatmusikalischen Einzelunterricht. Aber auch allgemeinbildende Schulen – sofern sie der musikalischen Ausbildung einen hohen Stellenwert einräumen und die Einstellung der Eltern und Schüler zum Musikunterricht positiv ist – könnten das Trainingsmodell in Klassen mit Schwerpunkt Musik benutzen, um musikalisches Grundwissen zu vermitteln, das die Schüler in ihren „musikalischen Alltag“ integrieren können.³⁶⁸ Das Trainingsmodell bietet eine Hilfestellung zum systematischen Erlernen musikalischer Literalität.

³⁶⁵ Kopiez 1991 untersuchte den Einfluß zweier verschiedener instrumentaldidaktischer Strategien beim mentalen Erlernen eines Musikstücks: grafische Strukturierung wurde verbal-analytischer kognitiver Strukturierung gegenübergestellt. Nach dem nonverbalen, auf grafisch-farblicher Strukturierung basierenden Lernen wurden bessere Leistungen erzielt. Dies wird darauf zurückgeführt, daß die an traditionellen Mustern orientierte Verbalanalyse zwar durchaus zur Interpretation benötigtes Wissen bereitstellen kann, jedoch keine besonderen Hilfen beim mentalen Auswendiglernen eines Musikstückes bietet. [Es wäre allerdings auch möglich, daß die grafische Kodierung schnellere Abruf Routinen bereitstellt.] Die Verbindung von bildhaftem Denken mit musikalischen Inhalten bzw. Aufgabenstellungen scheint der Verbindung von begrifflichem Wissen mit Musik in bestimmten Bereichen überlegen zu sein.

³⁶⁶ Multer 1978 stellt die Vor- und Nachteile der beiden Solmisationstechniken gegenüber. Winnick 1987 fasst die Vor- und Nachteile fünf verschiedener Methoden zum Vom-Blatt-Singen zusammen. Trotz der Probleme der Solmisationstechnik sollen die Erfolge, die durch Solmisation im Bereich der musikalischen Ausbildung erzielt werden können, keineswegs bestritten werden. (Vgl. dazu Sumner 1997 oder Theuring 1969.)

³⁶⁷ Die Tendenz, Kunstwerke abzulehnen, für die keine Modelle der Erwartung vorhanden sind, wird von vielen Faktoren beeinflusst. Kosztka 1988 konnte beispielsweise belegen, daß Personen mit autoritärer Charakterstruktur zeitgenössische Musik eher ablehnen. Ein weiterer Faktor ist der affektive Eindruck von Musik, der u.a. von der Komplexität des dargebotenen Musikstückes abhängt. Raab 1982 konnte zeigen, daß der Präferenzgipfel mit dem Ausmaß an musikalischer Bildung variierte. Anders ausgedrückt: je musikalisch gebildeter die Vpn waren, um so mehr tendierten sie zu komplexer Musik.

³⁶⁸ Einstellungen der Eltern von Kindergartenkindern, Grundschulern und Hauptschülern zur Musik und zum Musikunterricht wurden von Graml 1982 untersucht. Ob das in dieser

Die erworbenen Fähigkeiten sind – ungeachtet aller Vorbehalte gegenüber Prüfungen³⁶⁹ – nachprüfbar. Darüber hinaus sind sie weitgehend unabhängig von musikalischen Stilen und Moden oder von individuellen musikalischen Präferenzen.³⁷⁰ Sie stellen lediglich eine allgemeine Grundlage für den praktischen und theoretischen Umgang mit Musik dar.³⁷¹

Arbeit vorgeschlagene Trainingsmodell bei Kindergartenkindern mit Gewinn einzusetzen ist, müßte in der Praxis erprobt werden. Andere musikalische Früherziehungsmaßnahmen wie z. B. Kurse mit Orff-Instrumentarium wurden kritisiert, weil sie keine Verbesserung der musikalischen Hörfähigkeit erbrachten (Kocina 1983; Würdigung und Kritik des Orff-Instrumentariums findet sich z. B. bei Oberborbeck 1971, Schneider 1989 und Winkler 1978). Eine Verbesserung der musikalischen Hörfähigkeit wurde allerdings für Kinder eines Blockflötenkurses, der neben dem Kursangebot auch häusliche Übungsmöglichkeiten bereitstellte, nachgewiesen.

³⁶⁹ Holzkamp sieht ein Problem darin, Prüfungen mit Benotungen und damit Bewertungen in einem Musikunterricht vorzunehmen, der sich hauptsächlich auf das Kennenlernen bestimmter musikalischer Werke und deren Komponisten konzentriert. Er kritisiert Benotungen speziell beim Musikunterricht: „Mit *jeder* Art von Bewertung werden Schülerinnen/Schüler und Lehrer auseinanderdividiert und die Voraussetzungen für eine gemeinsame Annäherung an den musikalischen Gegenstand zerstört“ (S. 107). Auch die Beschränkung des Musikunterrichts auf „pädagogische“ Musik erscheint problematisch (vgl. Kleinen 1985). Das in der vorliegenden Arbeit vorgeschlagene Trainingsmodell ist von dieser Problematik weniger stark betroffen: Unterrichtsinhalte sind der Erwerb allgemeiner Fertigkeiten und die Steigerung musikalischer Wahrnehmungsfähigkeit und nicht musikalische Gegenstände im Sinne von Musikwerken. Die erworbenen Fertigkeiten lassen sich ebenso auf „Jugendmusik“ anwenden wie auf „Erwachsenenmusik“.

³⁷⁰ Musikalische Präferenzen sind nicht nur von Faktoren wie musikalischer Sozialisation und Begabung abhängig, sondern auch von der momentanen psychischen Situation der jeweiligen Versuchspersonen. Flath-Becker 1980 konnte nachweisen, daß unter hohem Streß einfache rhythmische Strukturen bevorzugt werden. Flath-Becker vermutet einen Zusammenhang zwischen Präferenzprozessen und den Grenzen der kognitiven Verarbeitungskapazität. In die gleiche Richtung gehen die Ergebnisse von Gembris 1991. Er fand außerdem, daß die Musikpräferenzen mit dem Situationstyp deutlich variierten. Für jeden emotionalen Situationstyp gab es unterschiedliche Präferenzmuster, die mit der Funktion der Musik in der Situation zusammenhingen. Niketta 1988 belegt, daß unter kognitiver Belastung Musikstücke tendenziell schlechter beurteilt werden.

³⁷¹ Der begriffliche Umgang mit Musik stellt einen wichtigen Lerninhalt dar. Musik ist aber mehr als das, was begrifflich faßbar ist. Bruhn 1993a unterscheidet Musik als „extern kodierte Information“, als „akustische Struktur“ und als „Phänomen menschlichen Erlebens“ und weist auf die Gesellschafts- und Kulturabhängigkeit des Begriffs *Musik* hin. Die Autoren kritisieren die „Einengung des Musikbegriffs in der westlichen Welt“, räumen jedoch ein, daß die „Verarbeitungskapazitäten des Menschen eine Hierarchie der musikfähigen Schallereignisse“ bewirken.

7.4 Epilog

Karbusicky hat nach Gründen dafür gesucht, warum wir überhaupt eine visuelle Erfassung auditiver Phänomene anstreben und alle Schwierigkeiten des Analogieverfahrens in Kauf nehmen; seiner Einschätzung nach zielen Versuche musikalischer Veranschaulichung letztlich auf eine Wiedergabe im europäischen synthetischen Notensystem ab.³⁷² Trotz der Unzulänglichkeiten der modernen Notation sieht er in der „Visualisierung von Klängen [...] ein Mittel der Begriffsbildung, und in dem Streben nach Begrifflichkeit lässt sich ein Aktivitätsfaktor erblicken, der in der Anthropogenese zur Herausbildung der Sprache geführt hatte.“³⁷³ Karbusicky grenzt die Vorteile der modernen Notation gegenüber anderen Techniken der Visualisierung von Musik ab:

„Das moderne synthetische Notationssystem [...] ermöglicht, die Hauptkoordinate des klingenden Gebildes sofort zu übersehen: Tonhöhen, Instrumentierung, Rhythmus, Klangdichte, die Energetik, die Bewegungsimpulse (z.B. in den ‘Läufen’ der Sechzehntelnoten.) Es ist ‘begrifflich’, weil es das Auftreten und den Zusammenhang von Besonderheiten ‘mit einem Augenaufschlag’ erfassen lässt. Eine solche visuell anschauliche ‘Begrifflichkeit’ bieten die Buchstabennotationen oder die Tabulaturen nicht. [...] Das entscheidende Moment ist die überwiegend ikonische Erfassbarkeit von Gestalten – ‘Motiven’, ‘Themen’, ‘Melodien’, charakteristischen Zusammenklängen – als begrifflichen Ganzheiten des Musikdenkens.“³⁷⁴

Die traditionelle Notenschrift kann neben ihrer Eigenschaft als kodierter Handlungsanweisung zum Musik *machen* auch dazu dienen, mit musikalischen Gebilden *begrifflich umgehen* zu können und stellt in diesem Sinne das Instrumentarium für eine begriffliche Annäherung an Nichtbegriffliches zur Verfügung.

Abraham forderte bereits im Jahre 1987 eine „musikalische Alphabetisierungskampagne“. Er spricht von einer „Bildungskatastrophe“, [...] weil noch immer mehr als 90% der Schüler die Schule als musikalische

³⁷² Karbusicky 1987, S. 246.

³⁷³ Karbusicky 1987, S.247.

³⁷⁴ Karbusicky 1987, S.247.

Analphabeten verlassen.“³⁷⁵ In die gleiche Richtung argumentiert Kropp, wenn er musikalische Förderung auf breiter Ebene anmahnt:

„Der Musikunterricht in der Schule gilt bis heute als untergeordnetes, mit der Aura des Exotischen behaftetes Nebenfach. Diese Sichtweise hat dazu geführt, daß nur Spitzenbegabungen in den Genuß einer frühen und intensiven Förderung kommen, während ein allgemeines musikalisches Analphabetentum als Folge mangelnder ‘Breitenförderung’ stillschweigend hingenommen wird.“³⁷⁶

Sloboda sieht einen Graben zwischen Produzenten und Konsumenten von Musik, den er auf die allgemeine Spezialisierung zurückführt.

„Through a long social and historical process contemporary Western art culture has become characterized by functional specialism. In the case of music, as with most other art forms, a gulf has emerged between producer and consumer. Adult producers are typically few in number, often institutionally trained. Adult consumers are typically large in number, usually untrained, and often unskilled in most forms of music production.“³⁷⁷

Auch Bruhn bedauert die heutige Situation und sucht nach einer Erklärung:

„Leider muß man feststellen, daß der durchschnittliche Musikhörer die Entwicklung der Musik in diesem Jahrhundert nicht mehr mitvollzogen hat. Die Neue Musik ist den meisten Menschen fremd geblieben. Diese bedauerliche Entwicklung ist möglicherweise darauf zurückzuführen, daß die Komplexität der Neuen Musik die Verarbeitungsfähigkeiten der Musikhörer überfordert. Musikhören ist eine Tätigkeit, die kognitive Fähigkeiten zur Verarbeitung der Strukturen akustischer Reize erfordert.“³⁷⁸

375 Abraham 1987, S. 123f. Wichtigster Teil der Alphabetisierung müßte jedoch eine Ausbildung im genuinen Musikverstehen im Sinne Gruhns sein; nur dadurch bekommt die Fertigkeit des Notenlesens und -schreibens Sinn. Ein kritischer Punkt ist Abrahams Auffassung, daß die Notenschrift „sachlich wie graphisch viel leichter als die Schrift“ zu erlernen sei. Dies mag zwar auf den reinen Schreib- oder Lesevorgang zutreffen. Notentexte müssen jedoch verstanden werden; die Kenntnis der Zeichen oder der Art und Weise, wie sie am Instrument umgesetzt werden müssen, reicht nicht aus. Darüber hinaus haben musikalische Handlungen in der Lebenswirklichkeit in der Regel einen geringeren Stellenwert als Sprachhandlungen; demzufolge wird die Fertigkeit, Notentexte zu lesen oder zu schreiben, allgemein für weniger wichtig gehalten als die Fertigkeit im Verschriftlichen von Sprache. Das Umsetzen von Musik in Notenschrift und umgekehrt wird daher seltener geübt – mit dem Ergebnis einer weniger mühelosen Performanz. Die Mühelosigkeit, mit der eine bestimmte Technik ausgeführt werden kann, läßt sich nicht von der Lerngeschichte und -situation des Ausführenden abkoppeln.

³⁷⁶ Klemm 1987, S. 247. Die von Kodály ins Leben gerufene musikalische Grundausbildung in Ungarn zeigt, daß es auch anders geht. Leider sind solche Modelle die Ausnahme.

³⁷⁷ Sloboda 1988, S. 5.

³⁷⁸ Bruhn 1989b, S. 231.

Das Auseinanderdriften musikalischer Verstehenskapazität von Musikschaffenden und Rezipienten darf als bedenklich angesehen werden.³⁷⁹ Wenn es auf breiter Ebene gelingen soll, Grundlagen für musikalische Verstehensprozesse zu legen, sollten nicht nur die zu vermittelnden Lerninhalte im Mittelpunkt des pädagogischen Interesses stehen, sondern auch effiziente Lehrtechniken für diese Lerninhalte.

³⁷⁹ Bastian 1985 problematisiert die Diskrepanz von Komposition (Produktion) und Rezeption Neuer Musik und die damit verbundene Schwierigkeit, diese angemessen zu hören. Er weist die Veränderbarkeit von Vorurteilen gegenüber Neuer Musik nach und versucht, damit musikpädagogische Ambitionen in diesem Bereich zu legitimieren. Die Musikpädagogik habe den Auftrag, „durch reflektierten und handelnden Umgang mit experimenteller Musik zum Abbau der Disproportion von Experimentierfreude der Avantgarde und Experimentierfeindlichkeit des Hörers, von Produktion und Rezeption beizutragen“ (S. 412). Es erhebt sich die Frage, ob dies das Hauptziel musikpädagogischer Bemühungen sein sollte. Es erscheint zumindest gleichermaßen wichtig, elementare musikalische Fertigkeiten ohne Bezug auf einen bestimmten Musikstil zu schulen. Die Fertigkeiten, Intervalle und musikalische Rhythmen erkennen (und aufschreiben) zu können, zählen zu diesen elementaren Fertigkeiten. Die in dieser Arbeit vorgestellte Verknüpfung von bildhaftem Denken (Tastaturbild) und Tonvorstellung (Singen) erscheint gerade als Vorbereitung auf das Hören atonaler musikalischer Kontexte erfolgsversprechender als das in der Tonalität verwurzelte Solfège (Solmisation), das einen Grundton bzw. ein tonales Zentrum voraussetzt. Vor allem in der Anfangsphase musikalischen Lernens machen zwar tonale melodische Gestalten wahrscheinlich den Hauptanteil der Lerninhalte aus. (Vgl. dazu Bieler 1981. Er beschäftigte sich mit der Frage, unter welchen Bedingungen sich für den Zuhörer aus der Sinnlosigkeit von Zufallsmelodien sinntragende Melodien erschließen. Auf welche Weise Schalleindrücke zu sinntragenden Wahrnehmungen verarbeitet werden, ist Gegenstand der Gehörpsychologie; vgl. dazu Hesse 1985 oder Bruhn 1993b.) Es muß kritisch angemerkt werden, daß bestimmte Melodiefolgen nicht per se sinnlos sind, sondern lediglich von Rezipienten als sinnlos eingeschätzt werden. Diese Einschätzung beruht zum Teil auf der musikalischen Vorbildung der Rezipienten und ist durch Training veränderbar: nach einem entsprechenden Training werden Tonfolgen, deren Struktur erlernt worden war, ästhetisch positiver bewertet als vor dem Training (vgl. Kropf 1968 oder Burdach 1975). Die ästhetische Akzeptanz von synthetischen Tonfolgen kann daher als Ergebnis von Interaktionsvorgängen angesehen werden, bei denen sowohl Materialstrukturen als auch individuelle Lernprozesse eine Rolle spielen. Diese Auffassung begreift Musik als Interaktion zwischen Material und Rezipienten, wobei eine Entwicklungsdimension dieser Interaktion mitgedacht wird. (Die Entwicklung von Melodie-Erkennen und Melodie-Produktion vom Säuglingsalter bis zur Pubertät und die Bedeutung von Musikunterricht in diesem Alter ist dargestellt bei Dowling 1985. Mit der Frage, wann und wie im Laufe der Ontogenese melodisches und harmonisches Verständnis erworben wird, beschäftigen sich die Untersuchungen von Schwarzer 1993a, Schwarzer 1993b, und Schwarzer 1994.) Durch die in der vorliegenden Arbeit vorgeschlagene Methode der Verknüpfung von Bildern mit Tonvorstellungen werden atonale musikalische Strukturen oder Zufallsmelodien zumindest nicht länger „ausgesperrt“; sie sind im ungünstigsten Fall schwieriger zu erlernen.

Musik-Lesen und -schreiben und damit auch das Prima-Vista-Spiel sind dem Musik-Machen nachgeordnete Prozesse. Fertigkeiten in diesem Feld haben nur dann Sinn, wenn sie sich auf musikalische Repräsentationen im Sinne von Gehörvorstellungen beziehen. Musikalisches Lernen „wäre also auf die Fähigkeit zur Audiation zu richten, d. h. darauf, musikalische Repräsentationen aufzubauen, die [...] es ermöglichen, nicht nur sagen zu können, wie eine musikalische Struktur aufgebaut ist, sondern auch zu wissen, wie sie klingt.“³⁸⁰ Insofern sind die in das vorliegende Trainingsmodell integrierten Gesangs- und Gehörübungen nicht etwa schmückendes Beiwerk, sondern Beispiele für einen notwendigen Bestandteil bei der Schulung des Blattspiels: die Schulung der musikalischen Vorstellungsfähigkeit.³⁸¹

Diese Arbeit entsprang der Vision, „eine verbesserte Lehrtechnik zu entdecken, von der zahllose Kinder [und Erwachsene] in vielen Nationen Nutzen ziehen können“ – um mit Shuter-Dyson zu sprechen.³⁸² In ihrem Sinn hoffe ich, wenigstens einen bescheidenen Beitrag dazu geliefert zu haben, daß Musik als aktive Betätigung über den reinen Konsum³⁸³ hinaus wieder ein selbstverständlicher und alltäglicher „Gebrauchsgegenstand“³⁸⁴ wird, der mehr ist als Klangtapete oder Beruhigungsmittel.³⁸⁵ Für den „ästhetischen und seelischen Notstand der westlichen Gesellschaft“, den Christoph Rieger beklagt, kann Musik ein Therapeutikum darstellen, das unser Leben entscheidend

³⁸⁰ Gruhn 1998, S. 96.

³⁸¹ Im Geist Heinrich Jacobys könnte man auch von einer *Sinnesschulung* sprechen, die das musikalische Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögen schult, ohne a priori Anschluß an eine bestehende Musikkultur zu suchen. (Zur Arbeitsweise und Bedeutung Heinrich Jacobys in der Musikpädagogik vgl. Le Bruen-Hoelscher 1988.)

³⁸² Shuter-Dyson 1982, S. 232.

³⁸³ Rudloff 1995 fand, daß eine Beziehung zwischen dem Musikkonsum und bestimmten Persönlichkeitseigenschaften von Jugendlichen besteht.

³⁸⁴ Suppan 1984 versucht zu zeigen, „daß Musik primär Gebrauchsgegenstand des Menschen ist.“ (S. 8)

³⁸⁵ Rösing 1985a konnte belegen, daß sich direkte Beziehungen zwischen musikalischer Struktur und Wirkungen von Musik, die speziell für den Alltag komponiert ist („funktionelle“ Musik), beim Rezipienten weit weniger nachweisen lassen als gemeinhin angenommen wird. Dies könnte damit zusammenhängen, daß der durchschnittliche Rezipient nicht gelernt hat, mit musikalischen Strukturen umzugehen. Ob Rösings Befund nach einer breitangelegten musikalischen Alphabetisierungskampagne noch immer richtig wäre, bleibt spekulativ. Rötter 1987 ist sicher, daß sich das Fehlen musikalischer Vorkenntnisse auf die Intensität des Musikerlebens (negativ) auswirkt; im Umkehrschluß müßte sich ihr Vorhandensein positiv bemerkbar machen.

bereichert. Die musische Erziehung muß einen hohen Stellenwert erhalten, um dieses Ziel zu erreichen. Das Ziel anzustreben lohnt sich, denn „unser Lebensgefühl ist so reich oder ärmlich wie die Musik, die wir hören“³⁸⁶ und machen.

³⁸⁶ Rüger 1992.