

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

Herausgegeben von
Jürgen Vogt

In Verbindung mit
Matthias Flämig, Anne Niessen, Christian Rolle

Kontaktadresse:
<http://www.zfkm.org>

Elektronischer Artikel

Kaiser, Hermann J.: Zeige es! Ein Beitrag zur Theorie musikalischen Lehrens

<http://www.zfkm.org/03-kaiser.pdf>

Erstabdruck in: Nordisk Musikkpedagogisk Forskning Årbok 5 (= Nordic Research in Music Education Yearbook), Vol. 5, 2001 (= NMH-publikasjoner 2001:4), Oslo: Norges Musikkhøgskole, S.43-62. Die Wiederveröffentlichung geschieht mit freundlicher Genehmigung der Herausgeber.

© **Hermann J. Kaiser, 2003 (all rights reserved)**

Hermann J. Kaiser

Zeige es! Ein Beitrag zur Theorie musikalischen Lehrens

LEHREN ALS SPEZIFISCHER GEGENSTAND MUSIKPÄDAGOGISCHER FORSCHUNG

Ein Gang durch die musikpädagogische und musikdidaktische Literatur der vergangenen Jahrzehnte macht offenkundig, dass musikalische Lehre / musikalisches Lehren anscheinend kein bedeutsames Thema ist. Dabei hätte man vermuten können, dass die intensive Diskussion um den Musikunterricht an den allgemeinbildenden Schulen gerade auch dieser Dimension des Unterrichts beträchtliche Aufmerksamkeit geschenkt hätte. Zwar ist die Rolle des Musiklehrers durchaus bedacht worden. Aber die Struktur des Lehrens selbst erscheint höchstens sehr vermittelt in jenen Formen, in denen nach Zielen, Inhalten und nach den methodischen Arrangements, in denen diese vermittelt werden können, gefragt wird. Das gilt selbst für den so umfassend angelegten *Grundriß der Musikpädagogik* von Sigrid Abel-Struth aus dem Jahre 1985. Die letzte Monographie zum Thema Lehren im Fach Musik ist in der Bundesrepublik Deutschland 1983 erschienen (Gruhn/Wittenbruch 1983). Doch auch sie weist in ihrem Untertitel die Absicht auf, beim Aufbau eines Methodenrepertoires behilflich sein zu wollen. Der *Struktur* des Lehrens jedoch wird selten nachgegangen. Eine Ausnahme bildet in gewissem Sinne ein Artikel von Tait (1992). Allerdings ist dieser auch der einzige unter neun Beiträgen zum Thema „Teaching and Learning Strategies“ eines umfassenden musikpädagogischen Handbuches (Colwell 1992). Nielsen (1997: 159) hat darauf aufmerksam gemacht, dass einigen skandinavischen Sprachen sogar das Wort für Lehre/Lehren fehlt, dieser Sachverhalt folglich nur mit Umschreibungen zu erfassen ist. Zuordnungen wie learning/teaching im Englischen und Lernen/Lehren im Deutschen sind daher in dieser Form nicht möglich.

Es gibt eine Vermutung, weshalb das Lehren so wenig in den Mittelpunkt erziehungswissenschaftlichen und musikpädagogischen Nachdenkens gerückt ist: Lehren wird deshalb so wenig als zu erforschendes Problem betrachtet, weil es sich - wie selbstverständlich - aus anderen vorgängigen Vorstellungen zu ergeben scheint. Macdonald (1971) hat sechs solcher Vorstellungskomplexe, er nennt sie Mythen, benannt, welche unbefragt die Grundlage für die Anleitung des Lehrens bilden: den Mythos der Lerntheorie, der Entwicklungspsychologie, der „structure of the discipline“, der Forschungsstrategien und der rationalen Lehrzielentscheidung. Für alle diese Mythen gilt, dass sie als *Anweisungen* für Lehre verstanden werden, obgleich sie nur mögliche Ansichten von Unterricht sind. Ihre *deskriptive* Funktion wird - unter der Hand - *normativ* umgebogen. Der Begriff *normativ* spielt hier nicht auf gesellschaftliche Normen von Schule und Unterricht an, sondern meint einfach: lehrendes Handeln bestimmend. An zwei Mythen soll exemplarisch das Problem aufgenommen werden. Denn diese sind - wenigstens gilt das für die Bundesrepublik Deutschland - in den Konzepten des an *Inhalten* orientierten Musikunterrichts einerseits und des am *Lernen* orientierten Musikunterrichts andererseits - insbesondere im lernzielorientierten und handlungsorientierten Musikunterricht - für lange Jahre, ja eigentlich bis heute, wirksam geworden.

(1) Die Ableitung von Lehrtheorien aus *inhaltlichen* Konzeptionen ist keineswegs unproblematisch. (Dies gilt verstärkt, wenn Inhalte des Unterrichts die *Struktur der Disziplin* widerspiegeln sollen.) Das grundlegende Problem stellt sich folgendermaßen: Es gibt keine, von den lehrenden und lernenden Subjekten unabhängige, fertige Inhalte, die ungeachtet der Lernfähigkeit der einzelnen Personen, ihres Vorwissens, der Lernsituation usw. an diese vermittelt werden können. Die Formen, in denen gelehrt wird, *konstituieren* den *Lehrgegenstand*, zumindest sind sie mit-konstitutiv für diesen. Damit werden sie zugleich auch konstitutiv für den *Lerngegenstand*. Ein Beispiel mag das verdeutlichen: Ein Lehrervortrag darüber, was ein Motiv ist, welche Bedeutung es für einen musikalischen Zusammenhang hat, wie seine spezifische Form gestaltend für einen längeren Zeitraum wirkt usw., wird zweifellos auf Grund dieser Lehrform einen anderen *Lehrgegenstand* bilden und wird in den Schülern zweifellos zu einem anderen *Lerngegenstand* führen, als wenn die Schüler, selbst musizierend, in der Handlung des Musizierens erfahren, was ein Motiv ist, welche konstruktive Funktion es hat und welche affizierende Wirkung damit verbunden ist. Hirst (1967) hat sich diesem Problem von einer anderen Seite, aber in derselben nach-

drücklichen Weise genähert: Die logische Struktur, die logische Sequenzierung eines Musikstückes ist keineswegs mit seiner zeitlichen Struktur, d.h. der zeitlichen Sequenzierung und erst recht nicht mit der Abfolge seiner Vermittlungsschritte identisch. Einfacher: Aus der Sachlogik folgt keineswegs die Lehrlogik.

(2) Dass Theorien des Lehrens aus Theorien über das Lernen abgeleitet werden müssen, ist wohl die am meisten verbreitete und am hartnäckigsten vertretene Vorstellung. Zwei Probleme stellen sich damit aber unmittelbar. 1. Programmen zur Ableitung einer Theorie des Lehrens aus schon vorhandenen Theorien des Lernens liegt die folgende Annahme/Behauptung zugrunde: Aus der Kenntnis über die Art und Weise, wie Menschen lernen, kann abgeleitet werden, was zu tun ist, damit gelernt wird. Das aber dürfte keineswegs zutreffen. Denn zum einen dürfte die Annahme höchst problematisch sein, dass *alle* Menschen *auf ein und dieselbe Weise* etwas Bestimmtes lernen. Zum anderen gibt es keinerlei Belege dafür, dass durch bestimmte Maßnahmen, die ein Lehrer oder eine Lehrerin ergreift, bestimmte Dinge gelernt werden. Das heißt: Bisher gibt es keinen Nachweis für eine kausale Verbindung *wohldefinierter* Lehrmaßnahmen mit *wohldefinierten* Lernresultaten. 2. Ein weiteres Problem für die Ableitung von Lehrtheorien aus Lerntheorien stellt sich in der Form, dass es eine Vielzahl von konkurrierenden Lerntheorien gibt. Das heißt, es gibt gar keine verbindliche und über allen Zweifel erhabene Lerntheorie. Der Ableitung aus *einer* Lerntheorie kann folglich immer mit dem Hinweis auf eine *andere* Lerntheorie begegnet werden. Folgt nicht bereits aus dem bisher Gesagten, dass eine Theorie musikalischen Lehrens weitgehend unabhängig von vorgängigen Inhalts- und Lerntheorien entwickelt werden muss?

DER EIGENSINN MUSIKALISCHER LEHRTHEORIE

Ich möchte aber noch einmal von einer anderen wissenschaftlichen Sichtweise her die gegenwärtig am weitesten verbreitete Behauptung aufnehmen, dass eine Theorie musikalischen Lehrens aus der Theorie musikalischen Lernens ableitbar sei. Dieses ist besonders deshalb wichtig, weil gegenwärtig Forschungen der Hirnphysiologie zum (musikalischen) Lernen weitgehend äußerst unreflektiert in Forderungen nach bestimmten Formen des Lehrens umgemünzt werden. Die Frage lautet also noch einmal, nun aber intensiviert: Können Handlungen, die unter dem Begriff *musi-*

kalische(s) Lehre(n) subsumiert werden, nur in Abhängigkeit von Handlungen, die wir als musikalisches Lernen bezeichnen, identifiziert werden?

Um es vorwegzunehmen: Hier wird behauptet, dass es Prinzipien (und Tätigkeiten = Modalitäten) des Lehrens und demzufolge eine Theorie musikalischer Lehre gibt, die nicht aus einer Theorie des Lernens ableitbar sind. Der Nachweis soll unter Rückgriff auf eine Argumentation von Smith (1961) geführt werden. Dieser nimmt Bezug auf Kilpatrick (1926, 268) und Dewey (1934, 35 ff.). Jene hatten behauptet, dass nur dann von Lehren gesprochen werden könne, wenn jemand etwas gelernt habe. Kilpatrick hatte zum Beleg für diese Behauptung das Begriffspaar *kaufen-verkaufen* herangezogen: Wenn nicht gekauft worden ist, sei auch nicht verkauft worden. Überträgt man das auf das Begriffspaar *lehren-lernen*, dann hieße das: Wenn nicht gelernt worden ist, dann ist auch nicht gelehrt worden. Dieser Analogieschluss zeigt sich bei genauerer Analyse jedoch in mehrfacher Hinsicht als unrichtig. Die Entsprechung reicht nur bis zu einem gewissen Grade. 1. Beide Handlungskontexte bilden dreistellige Relationen: Verkäufer - Verkaufsgegenstand - Käufer. Auch die Relation Lehrer - Gegenstand - Lernender ist dreistellig. 2. In beiden Fällen handelt es sich um Interaktionen. Das aber ist auch schon alles an Gemeinsamkeiten. Das zeigen die folgenden Überlegungen.

Man kann nicht erfolglos verkaufen: Entweder hat man etwas verkauft, dann ist auch gekauft worden. Ist jedoch nichts gekauft worden, dann ist auch nichts verkauft worden. (Wohl kann man im konkreten Fall ein erfolgloser Verkäufer sein. Das trifft dann zu, wenn man im allgemeinen durchaus Dinge verkauft, dieses aber im Einzelfall nicht gelingt.) Anders beim Lehren. Ich kann meine Schüler z. B. gelehrt haben, wie ein Motiv sich strukturierend für einen größeren musikalischen Zusammenhang auswirkt. Selbst wenn meine Schüler nichts gelernt haben, so habe ich doch gelehrt. (Ähnliches gilt im übrigen auch für den Fall, dass der Arzt einen Patienten behandelt, dieser aber nicht geheilt wird. Selbst wenn der Patient nicht geheilt wird, so hat der Arzt ihn doch behandelt.) Doch warum diese Überlegungen? Sind sie nicht reine Spitzfindigkeiten? Wohl kaum. Sie sollten darauf hinweisen, dass es spezifische Handlungen und Handlungsformen gibt, die unabhängig von Theorien des Lernens als Lehren identifiziert werden können und müssen. Hier geht es folglich darum, ein für *musikalisches* Lehren bestimmendes Prinzip, und infolgedessen charakteristische Handlungsformen herauszuarbeiten.

Nun war soeben gesagt worden, dass die Analogie zwischen der Relation Verkäufer-Gegenstand-Käufer und Lehrer-Gegenstand-Lerner nur äußerst begrenzt gelte. Das hängt mit dem Begriff *Gegenstand* zusammen. Die Sprache vom musikalischen *Gegenstand*, ähnlich wie der Begriff *Musikstück*, suggeriert, dass es sich dabei um etwas Fertiges, etwas Fixiertes handle, welches gewissermaßen von Hand zu Hand weitergereicht werden kann. Dass dieses nicht der Fall ist, es sei denn man betrachte die gedruckte Partitur als diesen Gegenstand - eine zweifellos unsinnige Vorstellung - ist offenkundig. Das Flüchtige musikalischer Verläufe ist für diese charakteristisch, und wir überwinden dieses mit Hilfe unseres synthetisierenden Gedächtnisses: Erinnernd fügen wir gerade zu Hörendes mit den Spuren des soeben Gehörten zusammen. Auch erinnern wir uns an eine bestimmte Musik dadurch, dass wir rekonstruieren, das heißt, im Erinnern die musikalischen Verläufe bzw. Bruchstücke davon wieder zusammenfügen. Das Ausmaß der Kongruenz zwischen Rekonstruktion und wirklich Erklungenem ist dann - neben der Qualität seines Gedächtnisses - abhängig von dem, was einer musikalisch gelernt hat. Das heißt: Das, was sich in uns als Ergebnis musikalischer Lehre als Gegenstand bildet, ist nur zum Teil abhängig von dem, was und wie gerade gelehrt wird. Umgekehrt: Es kann sehr viel mehr gelehrt worden sein, als - in Form eines musikalischen Gegenstandes - in einem Subjekt wirklich wird..

Macht man sich über Lehren im Musikunterricht Gedanken, dann ist auf eine wichtige Unterscheidung aufmerksam zu machen: Lehren im Musikunterricht zeigt bei näherem Hinsehen zwei Aspekte. Man kann ein Lehren *über* Musik von einem *musikalischen* Lehren unterscheiden. Zum Lehren *über* Musik wird all das gerechnet, was ihrer Geschichte und Theorie gilt. Diese Form des Lehrens ähnelt sehr stark dem Lehren in anderen, nicht ästhetischen Bereichen und Unterrichtsfächern. Dass auch diese Form der Lehre im Musikunterricht sehr wichtig ist, wird nicht verkannt. *Musikalisches* Lehren dagegen zielt darauf ab, dem lernenden Subjekt dabei behilflich zu sein, in sich Prozesse der (Re)Konstruktion von Gehörtem (im Wahrnehmungsvorgang) bzw. der Konstruktion von Hörbarem (im Prozess des Komponierens) bilden zu können. Diese Prozesse bilden die Voraussetzung der Gewinnung (beim Hören) bzw. der Artikulation (beim Komponieren) von musikbezogener Erfahrung. (Hinsichtlich der Bedeutung musikalischer Erfahrung für Bildungsprozesse vgl. Rolle 1999 und Rolle/Vogt 1995.) An anderer Stelle wurden diese Lernprozesse als *Erwerb konkretisierender Imaginationen* bezeichnet (Kaiser 2000: 13 f.). In diesem Begriff wird

eine Einsicht aufgenommen, die Hugo Riemann im Anschluss an Eduard Hanslick (1854) in der folgenden Weise formuliert hat:

„Ist also das Musikhören ein *Auswählen aus dem zu Gehör gebrachten Klangmaterial* nach einfachen, näher darzulegenden Gesichtspunkten, so ist es kein fysisches Erleiden mehr, sondern eine *logische Aktivität*. Es ist eben ein Vorstellen, ein vereinen, trennen, vergleichen, aufeinander-beziehen von Vorstellungen, die freilich mit dem durch Gesichtseindrücke hervorgerufenen Gestaltvorstellungen nur den Namen gemein haben, übrigens aber von total verschiedener Qualität erscheinen - *Tonvorstellungen*“ (Riemann 1877: VIII).

Menschliches *Lernen* kann - formal gesehen - bestimmt werden als Tätigkeit eines Subjekts, die ihm bisher zur Verfügung stehenden Möglichkeiten der Aneignung und Auseinandersetzung mit seiner sozialen und natürlichen Umwelt zu erweitern. Musikalisches Lernen wäre dann, wie vorher schon angedeutet, zu begreifen als Tätigkeit eines Subjekts, sein Vermögen, konkretisierende Imaginationen zu bilden, zu erweitern.

Menschliches *Lehren* ist dann die Tätigkeit eines (vernünftigen) Subjekts, einem anderen Subjekt, das lernt, bei dieser Tätigkeit behilflich zu sein. Auf musikalisches Lehren übertragen: Musikalisches Lehren ist die Tätigkeit eines Subjekts, einem anderen Subjekt bei der Erweiterung seiner Möglichkeiten, konkretisierende Imaginationen zu bilden, zu helfen.

Generell stehen zwei Medien zur Verfügung, in/mit denen gelehrt wird. Diese Medien sind nicht ineinander überführbar bzw. durch einander ersetzbar. Wohl können sie sich unter bestimmten Umständen ergänzen. 1. Der Lehrer kann dem Lernenden *sagen*, was und wie er etwas tun muss, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Das *Sagen* nennt und beschreibt also eine Folge von Handlungsschritten, die der Lernende vollziehen soll. Diese sollen dazu führen, dass ein vorgestelltes Ergebnis (möglichst vollständig) erreicht wird. 2. Aber gibt es Umstände, in denen das *Sagen* dem beabsichtigten Lehrvorgang unangemessen ist. Der Lehrer ist (durch noch näher zu bestimmende Umstände) gezwungen, etwas zu *zeigen*. Zeigen, so können wir sagen, ist eine Folge von (nichtsprachlichen) Handlungsschritten, die vom Lehrer in der Absicht vollzogen werden, dass a) der Lernende *durch den möglichst exakten Nachvollzug* die Absicht der Zielerreichung realisiert, d.h. diese Handlung zu vollzie-

hen lernt oder b) dass durch die Lehrhandlung *auf eine andere Handlung* gezeigt wird, die gelernt werden soll; eine derartige Zeigehandlung verweist somit auf etwas anderes.

Nun kann man aber keinen Menschen durch *Sagen* lehren, *in welcher Weise* er solche konkretisierenden Imaginationen erstellen kann bzw. in welcher Weise er vorhandene Möglichkeiten der Bildung konkretisierender Imaginationen weiterentwickeln, also musikalisch lernen, kann. Hier setzen die weiteren Überlegungen an. Sie sollen deutlich machen, dass und in welcher Weise musikalisches Lehren Menschen bei ihren Lernvorgängen behilflich sein kann. Darin wollen sie zugleich auf ein spezifisches Merkmal aufmerksam machen, welches musikalisches Lehren vom Lehren in anderen, d.h. nicht-ästhetischen Bereichen unterscheidet. Die Grundthese lautet: Musikalisch lehren heißt im Kern: zeigen. *Zeigen*, musikbezogen gewendet, *heißt: Musik präsentieren mit der Absicht, ein anderes Subjekt hören zu machen*. Dabei ist hier *hören* keineswegs nur im physiologischen Sinne zu verstehen. Der Begriff *hören* beinhaltet gerade das, was zuvor als *Bildung konkretisierender Imagination(en)* bezeichnet wurde.

ZUR PHÄNOMENOLOGIE DES ZEIGENS

1. Allgemeines und Besonderes: Musikalische Gegenstände sind immer ein Besonderes.

Musikalische Gegenstände sind jeweils immer *ein Besonderes*. Damit ist nun nicht deren ästhetische Qualität gemeint. Es bedeutet vielmehr, dass sie zunächst den Anspruch erheben, als *nicht allen Gemeines* anerkannt zu werden. Selbst Serigraphien der bildenden Kunst z. B. erheben den Anspruch auf Besonderheit, und zwar dadurch, dass sie sich als Serie, die *per definitionem* einen Abschluss findet, darstellen, obgleich sie durch das Moment der Serie ihre Besonderheit zu verneinen *scheinen*. (Daran ändern auch gegenteilige Behauptungen ihrer Schöpfer nichts.)

Auch Bestimmungen von Kunst als Artikulation des Allgemeinen im Besonderen können davon nicht absehen, dass das Allgemeine im Besonderen *erscheint*, d.h. nur jeweils *durch einzelnes* vernehmbar ist.

2. Musikalische Prozesse sind im Medium der propositionalen Sprache nicht kommunizierbar und daher durch diese nicht vermittelbar.

Was nicht allen gemein ist, entbehrt der Allgemeinheit. Was der Allgemeinheit entbehrt, kann nicht im Medium des Allgemeinen vermittelt werden. Das Medium des allen Gemeinen ist - in besonders herausgehobener Weise - die Sprache. Das Besondere kann aber nicht im Medium des Allgemeinen *wirklich* werden, höchstens umgekehrt: das Allgemeine im Besonderen (vgl. oben 1.). So erweist sich: Musikalische Gegenstände sind im Medium der propositionalen Sprache nicht vermittelbar.

Um kein Missverständnis aufkommen zu lassen: Die vorstehende Behauptung wurde im Hinblick auf die *propositionale* Sprache gemacht, einer Sprache kraft derer sich etwas Wahres oder Falsches ausdrücken lässt. Sie gilt nicht für die metaphorische oder dichterische Sprache und deren Befindlichkeiten evozierende Funktion.

3. Da die propositionale Sprache nicht hinreicht und es außerhalb der Sprache nur ein einziges anderes Medium gibt, in dem Vermittlung, das heißt eben auch: Lehre, vollzogen werden kann, ist das Zeigen die Form der Vermittlung von musikalischen Prozessen.

Umgekehrt formuliert: Zeigen ist die Handlung eines Menschen zur Vermittlung von Nicht-Sagbarem an einen anderen Menschen oder an mehrere Menschen. Bei musikalischen Gegenständen handelt es sich immer um etwas Nicht-Sagbares. Denn wären sie sagbar, dann würde man sie sagen, weil Sagen die eindeutigste Form der Vermittlung ist. So lässt sich der den *Tractatus logico-philosophicus* Wittgensteins beschließende Satz für Musiklehren in der folgenden Weise abwandeln: Was man nicht sagen kann, das aber doch (als musikalischer „Gegenstand“ irgendwie) vorhanden ist, das muss man zeigen.

4. Dem Zeigen korrespondiert auf der Seite dessen, dem etwas gezeigt wird, das *Sehen*. Dem musikalischen Zeigen, dem präsentieren, d.h. gegenwärtig machen, entspricht das *Hören*.

Sehen sieht immer ein Etwas. Es sieht etwas an. Es ist ansehen. Dieser Begriff verweist auf das, welches als Ergebnis des Ansehens sich, sofern das Zeigen gelingt, einstellt: Anschauung.

Auf Musik übertragen: Dem Sehen entspricht das Hören. Aber auch das Hören ist niemals leer. Es hört immer etwas. Das Hören ist auf etwas gerichtet, es wendet sich diesem Etwas zu. Es ist: *Zuhören*. Zuhören ist die Antwort auf das Zeigen im Medium Musik.

5. Im Zeigen dokumentiert sich Körperlichkeit

Zeigen ist Geste. Geste präsentiert Körperlichkeit. Die Geste (vgl. lat. *gestus* = Bewegung der Hände) ist körperliche Aktion zunächst des Zeigers. Gleichzeitig aber fordert sie die Körperlichkeit desjenigen, dem gezeigt wird, heraus: Er muss sich dem Gezeigten zuwenden, zuhören. Er kann sich aber auch abwenden, weghören. Wie auch immer: Zeigen realisiert sich im Modus der Körperlichkeit, wie dieses auch für die Antwort, das Zuhören gilt. (Dieser Aspekt des Hörens wurde in ganz eindringlicher Weise aufgenommen von Jürgen Vogt (2000: 219 ff.)

PÄDAGOGISCHE VERORTUNG DES ZEIGENS

1. Die Handlung des Zeigens ist seit jeher als wesentliches Moment des Lehrens verstanden worden. Sokrates malt etwas in den Sand, um den Sklaven den Satz des Pythagoras rekonstruieren zu lassen (Platon: 82 b, 9 ff.). Herbart (1968) betrachtet die ästhetische Darstellung der Welt als die Hauptaufgabe der Erziehung. Prange (1995) verweist auf das Zeigen als operative Grundlage der pädagogischen Kompetenz. Erziehung als Form des Zeigens ist Darstellung der Welt für diejenigen, die sie noch nicht vollständig kennen. Zeigen ermöglicht Übergänge. Es vermittelt zwischen Nicht-Wissen und Wissen, Nicht-Können und Können, Nicht-Wollen und Wollen.

Diese Inanspruchnahme des Zeigens als formale Struktur des Erziehens überhaupt ist hier nicht gemeint. Für ästhetische Lehre spezifischer argumentiert Comenius (1985: 141 ff.) in seiner *Didactica magna*. Folgt man ihm, dann ist das vormachende Zeigen die charakteristische Form der Lehre in den Künsten. Zeigen bildet in Zusammenhängen, die nicht gesagt werden können, den Modus einer authentischen *präsentatio mundi*, einer Darstellung der Welt, für das Gegenüber, den anderen Menschen. Daher verwirklicht sich Lehre, sofern für sie die ästhetische Qualität ihrer Gegenstände dominierend ist, im Zeigen.

2. Das Zeigen steht *in der Mitte* zwischen dem musikalischen Gegenstand bzw. dem musikalischen Prozess und demjenigen, der ihn in sich rekonstruierend vorstellen soll. Das Zeigen benötigt einen *Zeiger*. Somit steht auch der Zeiger in der Mitte. Dieses ist die klassische Position des Lehrers: Der Lehrer ist der Zeiger, der die Brücke schlägt zwischen Musik und lernendem Subjekt.

MODALITÄTEN DES ZEIGENS

1. (auf) etwas zeigen.

Der Lehrer setzt sich ans Klavier und spielt etwas vor. - Die Lehrerin sagt: „Hört Euch das bitte einmal an.“ Mehr sagt sie nicht. Dann spielt sie etwas vor oder legt eine CD auf oder lässt einen Ausschnitt aus einem Musikstück hören. - Der Lehrer sagt: „Hört Euch *das* einmal an!“ (Betonung auf dem *das*.)

Beim Zeigen *auf etwas* ist die Intention des Zeigers aus der Sicht desjenigen, dem gezeigt wird, *nicht definiert*. Das Zeigen hat darin *hinweisende* Funktion. Es zeigt nicht ein Etwas als etwas (vgl. im folgenden 2.), sondern weist denjenigen, dem etwas gezeigt wird, an, auf ein Etwas hinzublicken, hinzuhören. Es zeigt also nur die *Notwendigkeit des Sich-damit-Auseinandersetzens*, und zwar aus der Sicht des Zeigers: Der Zeiger meint, dass es für denjenigen, für den er auf etwas zeigt, lohnend, wichtig, substantiell, existentiell o.ä. sei, sich mit diesem Etwas näher zu befassen. Dabei wird zunächst offen gelassen, was an dem Gezeigten zeigenswert ist.

Zeigen auf kann aus der Sicht des Zeigers mit zwei unterschiedlichen Intentionen erfolgen. Er kann auf etwas zeigen und weiß genau, worum es sich bei dem Gezeigten handelt. Die Antwort desjenigen, dem er dieses Etwas zeigt, wäre: anschauen, zuhören usw. Der Zweck des Zeigens jedoch ist demjenigen, dem gezeigt wird, nicht im Vorhinein mitzugeben. Zeigen hat hier *präsentative* Funktion. Aber der Lehrer kann auch auf etwas zeigen und das heißt: Musik hören lassen, weiß selbst aber nicht genau, worum es sich bei dem von ihm Gezeigten handelt: Der Lehrer sagt: „Vor wenigen Tagen hat mir eine Freundin diese Platte geschenkt. Viel weiß ich damit noch nicht anzufangen. Ich möchte mir das zusammen mit Euch (den Schülerinnen und Schülern) einmal anhören.“

In diesem Falle hat das Zeigen *petitive* Funktion: Von demjenigen, dem ich etwas zeige, erbitte ich eine Antwort, z.B. eine Deutung, eine Erklärung oder auch nur eine gemeinsame Annäherung an das Gezeigte.

2. etwas *als etwas* zeigen.

In dieser Form des Zeigens wird das Gezeigte in einen bestimmten, vom Zeiger zuvor definierten Zusammenhang gestellt. Damit wird dem Gezeigten eine bestimmte Funktion zugewiesen. Die Musiklehrerin, die Passionszeit hat gerade begonnen,

erarbeitet mit ihren Schülerinnen und Schülern des Leistungskurses der 12. Klasse die Matthäuspassion. Sie möchte zeigen, wie durch unterschiedliche Harmonisierungen auf engstem Raume unterschiedliche Ausdrucksqualitäten zur Geltung kommen. Sie lässt die beiden markierten Schlusskadenzen erklingen, d. h. sie zeigt:

Fig. 1

bäng - sten wird um das Herze sein, so reiß mich aus den Ängsten kraft deiner Angst und Pein!

Bahn, der wird auch We - ge fin - den, da dein Fuß ge - hen kann.

Zwei unterschiedliche Schlusskadenzen auf der Basis desselben melodischen Materials: „Wenn ich einmal soll scheiden“/ „Befiehl du deine Wege“ aus der Matthäuspassion (Nr. 72 und Nr. 53). Zweimal derselbe Melodieteil, unterschiedliche Texte, (demzufolge) unterschiedliche harmonische Texturen, demzufolge ganz - unterschiedliche Ausdruckscharaktere.

Das Zeigen hat hier *explikativen* Charakter: Im Zeigen zweier musikalischer Verläufe, das heißt: durch die Parallelisierung in einen übergreifenden Zusammenhang gestellt, wird etwas zu Lehrendes deutlich gemacht. Ähnlich verhält es sich, wenn ich das Thema einer Sonate und charakteristische Durchführungsteile, in denen die Verarbeitung des Themas deutlich wird, nebeneinanderstelle. Dadurch zeige ich eine *Reihenfolge von Tönen* (aus denen das Thema besteht) *als Thema*, nämlich als den in sich mannigfaltig strukturierten Klangvorrat, aus dem sich die Durchführung bedient. Auf diese Weise wird also etwas vernehmbar gemacht, das *im Hinblick auf etwas anderes* bedeutsam ist oder das durch anderes als wichtig präsentiert wird.

3. etwas *durch anderes* zeigen.

Diese Form des Zeigens verweist auf jene Situation, in der etwas gezeigt wird dadurch, dass es selbst nicht vergegenwärtigt wird. Es wird also ein nicht-gezeigtes Etwas durch ein gezeigtes Anderes vernehmbar gemacht. Anders gewendet: Ein Zu-Zeigendes wird dadurch gezeigt, dass *anderes* gezeigt wird.

Zur Verdeutlichung soll auf ein extremes Beispiel zurückgegriffen werden. Es entspringt zwar nicht einer als solcher deklarierten Lehrsituation. Dennoch bildete es, als es 1952 zum ersten zu ‚hören‘ war, eine Lehrsituation ganz besonderer Art.

In der „Komposition“ 4' 33" for any Instrument or Combination of Instruments (vgl. Anhang) zeigt John Cage dadurch, dass er alles missachtet, was bis dahin als Musik und Musikpräsentation gegolten hatte, gerade auf diese von ihm missachtete Musik und deren Prinzipien der Konstruktion und Präsentation hin. 1. Es gibt im herkömmlichen Sinne keinen Titel. Die Dauer des Stückes ist im Titel definiert: 4 Minuten und 33 Sekunden. Doch auch diese Dauer wird als variabel hingestellt; ja, sie wird als beliebig ausgegeben: „...and the movements may last any length of time“. 2. Es erklingt nichts: I: Tacet, II: Tacet, III: Tacet. 3. Die Dreisätzigkeit - Hinweis auf ein beliebtes Organisationsmuster der musikalischen Tradition - wird durch Öffnen und Schließen des Klavierdeckels markiert. Doch wird in der vorangestellten „Note“ auch die „Instrumentation“ dem Belieben anheimgestellt: „The work may be performed by any instrumentalist(s).“

Es ist ‚unüberhörbar‘: Durch die Negierung aller bis dahin gewohnten Produktions- und Rezeptionsformen werden gerade *diese* gezeigt. Es wird folglich etwas gezeigt, das als real Dargebotenes, nicht vorhanden ist.

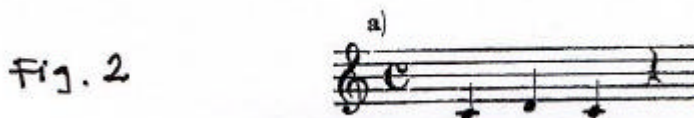
4. Mischformen

Nun sollte die Unterscheidung der drei Zeige-Modalitäten nicht zu der Annahme verführen, dass diese immer in Reinform erscheinen. Im Gegenteil. Zumeist werden alle drei Formen in Lehrsituationen zugleich, miteinander verbunden, auftreten. Für eine solche Situation gibt Hermann Kretzschmar zu Beginn der Entwicklung einer musikwissenschaftlichen Hermeneutik ein einprägsames Beispiel (Kretzschmar 1902/1911). Dieses Beispiel ist in mehrfacher Hinsicht von Bedeutung. Zum einen zeigt es, dass die Hermeneutik am Beginn ihrer musikwissenschaftlichen Praxis ganz intensiv als Instrument musikalischer Lehr/Lern-Situationen verstanden wurde; zum

anderen kommt darin die Lehrpraxis als Zeigepraxis ganz entschieden zur Geltung. Man braucht die Ausdrucksästhetik Kretzschmars und das Verständnis von Musik als Sprache nicht zu teilen, um den innersten Kern musikalischen Lehrens, das Zeigen, welches sich in diesem Beispiel zeigt, nachvollziehen zu können.

„Die Hauptsache bleibt die, dass im Schüler der Sinn für den Sprachgehalt melodischer Formen, seien es kleine Motive oder ausgeführte Melodien, geweckt und bis zur unwillkürlichen Betätigung entwickelt wird. Daß im allgemeinen ein melodischer Oktavenschritt einen anderen Grad und eine andere Art seelischer Spannung ausdrückt als ein Sekunden- oder Terzenschritt, dass im Ausdruck Grundunterschiede zwischen kleineren und größeren Melodiestufen vorhanden sind, wird niemand leugnen. Dann aber auch nicht, dass sich die Empfindung für solche Unterschiede schulen läßt.“ (Kretzschmar 1911: 182)

Diese Aussage konkretisiert Kretzschmar zunächst durch das Vorspiel des folgenden Motivs:



Um die ästhetische Wirkung des Sekundschrittes erkennen zu können, bedient er sich des Vergleichs. Er stellt die folgenden melodischen Figuren neben das Ausgangsmotiv



und erklärt dann:

„Unter dieser Bedingung (des Vergleichens - HJK) reagiert auch bei Ungeübten die geistige Tonempfindung und sie bemerken, dass der größeren psychischen Erregung

größere Intervalle entsprechen. Auf dem gleichen Wege wird der Unterschied zwischen steigenden und fallenden Intervallen leicht klar werden. Jene sind in der Regel Ausdruck der Erregung, diese der Beschwichtigung. Der Widerspruch, den die praktische Kunst mit ihren Mischformen gegen solche Ergebnisse häufig erhebt, entbindet die musikalische Erziehung nicht von der Pflicht, die Elemente nach der geistigen Seite einzeln und allein durchzunehmen.“ (Kretzschmar 1911: 182)

Es ist offenkundig, dass Kretzschmar hier die Musik zwischen 1600 und 1900 im Blick hat. Daran sollte man sich jedoch nicht stören. Entscheidend für den hier verhandelten Sachverhalt ist, dass 1. musikalische Lehre sich im Zeigen realisiert und 2. die Verbindung verschiedener Zeigemodalitäten deutlich wird: Er spielt zuerst ein Motiv vor, das heißt, er zeigt (auf) etwas. Dabei geht es ihm aber nicht um diese drei Töne als Motiv, das eine strukturierende Funktion für einen größeren Zusammenhang haben könnte. Es geht ihm um den *Ausdrucksgehalt* der auf- und absteigenden Sekunde. Das aber heißt: Er will zeigen, dass die Abfolge der drei Töne im Abstand einer Sekunde eine geringe Erregung im Hörer hervorrufen. Das will er eigentlich zeigen! Um das zu ermöglichen, stellt er gegen das Sekund-Motiv andere Formen, in denen größere Intervalle (Terz, Quart, Sext und Oktave) die Dreitonfolge bestimmen. Das heißt: Er zeigt den „Erregungsgehalt“ des Sekundmotivs dadurch, dass er dieses *nicht*, sondern anderes zeigt. Allgemeiner: Er zeigt etwas dadurch, dass er anderes zeigt.

Was der Musikwissenschaftler Kretzschmar hier vorführt, ist im übrigen bei vielen Musiklehrerinnen und Musiklehrern gängige und erfolgreiche Lehrpraxis. Um Schülerinnen und Schüler bestimmte musikalische Sachverhalte wahrnehmen und erkennen zu lassen, spielen sie etwas, das sie zuvor haben erklingen lassen, in einer *veränderten* Form vor. Dieses stellen sie also neben dasjenige, was eigentlich gehört, wahrgenommen, erkannt werden soll. Dadurch machen sie Schülerinnen und Schüler auf die Eigentümlichkeit des *eigentlich* zu Hörenden aufmerksam. Sie zeigen also das zu Hörende, das zu Erkennende usf. dadurch, dass sie dieses *nicht* spielen, sondern *anderes* vorspielen.

PERSPEKTIVEN

Unmittelbarkeit und Vermittlung

Musikalische Lehre ist Zeigen. Sie erweist sich als der *prinzipiell nicht abschließbare* Versuch, die Vermitteltheit dessen, was vermittelt werden soll, aufzuheben: Die zwischen lernendem Subjekt und dargebotenem musikalischen Gegenstand vorhandene Distanz soll durch vermittelnde musikalische Lehre aufgelöst werden, und zwar in einer Weise, dass der Hörer eine dem musikalischen Gegenstand angemessene Vorstellung in sich entwickelt. Das Kriterium der Angemessenheit aber ist ein von außen an das Subjekt herangetragen; es ist sozial und kulturell präformiert. Der im Subjekt entstehende musikalische Gegenstand aber ist unmittelbar: Er ist der von dem rezipierenden Subjekt in sich erstellte Gegenstand, er ist *sein* Gegenstand. Darin ist die soziokulturelle Determiniertheit nicht negiert, aber sie ist ganz wesentlich von der individuellen Lebensgeschichte überformt. Denn die Erstellung ist eine *Leistung* des lernenden Subjekts. Darin hebt das Subjekt alle lehrende Vermittlung auf.

Die hier aufscheinende Dialektik scheint *theoretisch* nicht auflösbar zu sein. Sie artikuliert sich *empirisch* in Konflikten zwischen Lehrenden und Lernenden (vgl. Harnitz 2000).

Zeigen und Verdecken

Es bleibt eine Irritation: Zeigen zeigt immer ein Etwas. Dadurch blendet es anderes aus; es verdeckt anderes, das dann nicht zu sehen ist. Das heißt: Zeigen ist *exklusiv*. Aber lässt sich diese Exklusivität überhaupt vermeiden? Ist sie vielleicht sogar Möglichkeitsbedingung unseres erkennenden, fühlenden und handelnden Zugangs zu einer sonst nicht zu bewältigenden hochkomplexen Welt musikalischer Produktionen und Prozesse?

Reziprozität des Zeigens

Zuvor war kurz darauf hingewiesen worden, dass Lehr-/Lernsituationen durch Interaktionen bestimmt sind. Bisher war musikalische Lehre als Zeigen deutlich gemacht worden. Aber es ist nicht allein der Lehrer, der zeigt. Auch der Schüler zeigt: Die Rückmeldung, dass er musikalisch gelernt hat, erfolgt in Form des Zeigens. Er tut dieses dadurch, dass er z.B. singt oder auf andere Weise musiziert. Der Erfolg

musikalischer Lehre dokumentiert sich im Zeigen der Schülerinnen und Schüler. Wenn sie musikalisch gelernt haben, können sie das Gelernte in irgendeiner Form darstellen. Das Zeigen des Gelernten durch die Schülerinnen und Schüler ist die Antwort auf das Zeigen des zu Lernenden durch den Lehrer/die Lehrerin.

Referenzen:

- Bach, Johann Sebastian. Matthäuspassion. Frankfurt/M - London - New York: Edition Peters Nr. 4503
- Cage, John (1960). 4' 33" for any instruments or combination of instruments. New York: Edition Peters (Uraufführung: Woodstock, New York, 29. August 1952)
- Colwell, Richard, ed. (1992). Handbook of research on music teaching and learning. New York: Schirmer
- Comenius, Johann Amos (1657). *Große Didaktik*. Herausgegeben von A. Flitner (1985). Stuttgart: Klett-Cotta
- Dewey, John (1934). *How We Think*. New York: Heath & Company
- Gruhn, Wilfried / Wittenbruch, Wilhelm (1983). *Wege des Lehrens im Fach Musik - Ein Arbeitsbuch zum Erwerb eines Methodenrepertoires*. Düsseldorf: Schwann.
- Hanslick, Eduard (1854). *Vom Musikalisch-Schönen. Ein Beitrag zur Revision der Ästhetik der Tonkunst*. Leipzig
- Harnitz, Matthias (2000). Lehren und Lernen im Schatten von Konflikten. Ergebnisse einer empirischen Studie zum Musikunterricht. *Musik & Bildung*, 3/2000, S. 22-27
- Herbart, Johann Friedrich (1904). Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung. In: J. F. Herbart. *Kleine pädagogische Schriften*. Herausgegeben von A. Brückmann (1968), Seite 39-55. Paderborn: Schöningh.
- Hirst, P.H. (1967). The logical and psychological aspects of teaching a subject. In: *The Concept of Education*. London. R. S. Peters, ed., Seite 44-60. Routledge and Kegan Paul.
- Kaiser, Hermann J. (2000). *Musical learning. A ‚subjektwissenschaftlich‘ approach*. In: *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 2000*. (= NMH-publikasjoner 2000:2), Seite 9-28. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Kilpatrick, William H. (1926). *Foundations of Method*. New York: Macmillan
- Kretzschmar, Hermann (1902/1911). Anregungen zur Förderung musikalischer Hermeneutik. In: Kretzschmar, H. (1911). *Gesammelte Aufsätze aus den Jahrbüchern der Musikbibliothek Peters*, 168-192. Leipzig: C. F. Peters
- Macdonald, James B. (1971). Myths about Instruction. In: *Readings in Educational Psychology*. G. J. Mouly, ed., Seite 303-306. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Nielsen, Frede V. (1997). Den musikpædagogiske forsknings territorium: Hovedbegreber og distinktioner i genstandsfeltet. In: *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 1997*. (= NMH-publikasjoner 1997:2) Seite 155-177. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Platon: *Menon*. Stephanus-Ausgabe
- Prange, Klaus (1995). Über das Zeigen als operative Basis der pädagogischen Kompetenz. *Bildung und Erziehung*, 2/1995, Seite 145-158
- Riemann, Hugo (1877). *Musikalische Syntaxis*, Leipzig.

- Rolle, Christian (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*, Kassel: Bosse.
- Rolle, Christian / Vogt, Jürgen (1995): Ist ästhetische Bildung möglich? Eine Herausforderung, mehrere Entgegnungen und viele Fragen. *Musik und Unterricht*, 34/1995, Seite 56-59.
- Smith, B. Othanel (1961). A Concept of Teaching. In: *Language and Concepts in Education* B. O. Smith / R. H. Ennis, eds., Seite 86-101. Chicago: Rand McNally.
- Tait, Malcolm J. (1992). Teaching Strategies and Styles. In: *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. R. Colwell, ed. Seite 524-534. New York: Schirmer.
- Vogt, Jürgen (2000). *Der schwankende Boden der Lebenswelt*. Würzburg: Königshausen & Neumann.



No. 6777

JOHN CAGE

4' 33"

4' 33"

FOR ANY INSTRUMENT OR CONSOLIDATION OF INSTRUMENTS

Amage

COPYRIGHT © 1960 BY KENNEDY BROS INC., 573 PARK AVE. S., N.Y., N.Y. 10016

NOTE: THE TITLE OF THIS WORK IS THE TOTAL LENGTH IN MINUTES AND SECONDS OF ITS PERFORMANCE. AT WOODSTOCK, N.Y., AUGUST 29, 1952, THE TITLE WAS 4'33" AND THE THREE PARTS WERE 35", 2'40", AND 1'20". IT WAS PERFORMED BY DAVID TUDOR, PIANIST, WHO INDICATED THE BEGINNINGS OF PARTS BY CLOSING, THE ENDINGS BY OPENING, THE KEYBOARD LID. AFTER THE WOODSTOCK PERFORMANCE, A COPY IN PROPORTIONAL NOTATION WAS MADE FOR IRWIN KREMER. IN IT THE TIMELENGTHS OF THE MOVEMENTS WERE 30", 2'23", AND 1'40". HOWEVER, THE WORK MAY BE PERFORMED BY ANY INSTRUMENTALIST(S) AND THE MOVEMENTS MAY LAST ANY LENGTHS OF TIME.

FOR IRWIN KREMER

I

TACET

II

TACET

III

TACET