

Musikverstehen und Leibräumlichkeit musikalischer Begriffe

CONSTANZE RORA

Aber all diese Bemühung, Einheit in seine Leistung zu bringen, war fruchtlos, denn was er spielte, schien eine zusammenhängende Folge von Tönen ohne Zeitmaß und Melodie. Dabei war er ganz in sein Werk vertieft: die Lippen zuckten, die Augen waren starr auf das vor ihm befindliche Notenblatt gerichtet – ja wahrhaft Notenblatt! Denn indes alle anderen, ungleich mehr zu Dank spielenden Musiker sich auf ihr Gedächtnis verließen, hatte der alte Mann mitten im Gewühle ein kleines tragbares Pult vor sich hingestellt mit schmutzigen, zergriffenen Noten, die das in schönster Ordnung enthalten mochten, was er so außer allem Zusammenhange zu hören gab.¹

1. Nicht-Verstehen von Musik. Ein fiktives Beispiel

Ein alter Geige spielender Mann, die Hauptfigur in der Novelle *Der arme Spielmann* von Franz Grillparzer, fällt dem Ich-Erzähler unter den Straßenmusikern eines Kirchweihfestes auf, weil er einerseits eifrig bemüht nach Noten spielt, andererseits aber eine chaotische, misstönige Musik erzeugt. Die Diskrepanz zwischen der musikalischen Selbstwahrnehmung des alten Mannes und dem Eindruck, den seine Musik bei den Zuhörern hinterlässt, bildet ein zentrales Motiv der Novelle. Sein Hören wird offenbar gelenkt von einer inneren Vorstellung, in der die Musik als höchste Kunst erscheint und deren Idiosynkrasie in der Erzählung zum Sinnbild seiner sozialen Isolation wird. Dass musikalische Selbst- und Außenwahrnehmung auseinanderdriften können, ist ein nicht unbekanntes, hier allerdings auf die Spitze getriebenes Phänomen. Musikunterricht will derartigen Idiosynkrasien vorbeugen; Musik soll im Unterricht einerseits performativ als Erlebnis in Erscheinung treten, an dem sich jeder (sei es spielend oder hörend) individuell erfreuen kann, und sie soll andererseits als ein Gegenstand deutlich werden, der beschreibbare Eigenschaften und Wirkungen aufweist sowie

¹ Franz Grillparzer, *Der arme Spielmann*, Chemnitz 1923, S. 14f.

musikkulturell verortet werden kann. Letzteres kann nicht ohne sprachlich-diskursiven Austausch gelingen – und damit wird die vieldiskutierte Frage angerührt, in welcher Weise im Unterricht über Musik gesprochen werden soll.

Eine naheliegende Erwartung an einen gelungenen musikalischen Bildungsprozess liegt darin, dass sich zwischen den beiden Seiten von Musik, der praktischen und der reflektierenden, eine Verbindung herstellt. Bei Grillparzers *armem Spielmann* ist genau diese Verbindung gestört: Er kennt und verwendet musikalische Begriffe und Bezeichnungen, ohne dass diese jedoch eine berichtigende Konsequenz für sein Spiel haben. Die Begriffe bleiben ihm äußerlich und durch einen Hiatus von seinem inneren, sinnlich-subjektiven Zugang zur Musik getrennt. Die Konsequenz ist eine Spielweise, die zwar keinen der notierten Töne auslässt, aber den musikalischen Sinnzusammenhang vollkommen verfehlt:

Einige Zeit Zuhörens ließ mich endlich den Faden durch dieses Labyrinth erkennen, gleichsam die Methode in der Tollheit. Der Alte genoß, indem er spielte. [...] Statt nun in einem Musikstücke nach Sinn und Rhythmus zu betonen, hob er heraus, verlängerte er die dem Gehör wohltuenden Noten und Intervalle, ja nahm keinen Anstand, sie willkürlich zu wiederholen, wobei sein Gesicht oft geradezu den Ausdruck der Verzückung annahm.²

Dass dieses Problem einer Differenz zwischen dem begrifflichen Wissen über Musik auf der einen und einem Verfehlen des musikalischen Sinnzusammenhangs auf der anderen Seite nicht nur in der einmaligen Fiktion der Grillparzerschen Novelle zur Sprache kommt, zeigen z. B. die verschiedenen Weisen musikalischen Nicht-Verstehens in der bekannten Hörtypologie Adornos. Dieser moniert an dem „nicht selten über ausgebreitete Kenntnisse der Literatur“³ verfügenden Typus des Bildungshörers einen identifizierenden, atomistischen Zugriff, der ein Verständnis für den musikalischen Gesamtzusammenhang verstellt: „Die Entfaltung einer Komposition ist gleichgültig, die Hörstruktur ato-

² Ebd., S. 32f.

³ Theodor W. Adorno, *Einleitung in die Musiksoziologie*, in: ders., *Gesammelte Schriften*, Bd. 14, hrsg. von Rolf Tiedemann, Frankfurt a.M. 1997, S. 169–433, hier S. 184.

mistisch: der Typus lauert auf bestimmte Momente, vermeintlich schöne Melodien, grandiose Augenblicke.“⁴ Ähnlich wie dem Spielmann geht auch dem Bildungshörertyp der Zusammenhang verloren, weil er nur den Aspekten der Musik Aufmerksamkeit schenkt, die ihn unmittelbar ansprechen und berühren.

Einer Hinführung zu musikalischem Verstehen als Kernbereich des Musikunterrichts stellt sich neben der didaktischen Aufgabe, Verbindungen zwischen den Ebenen einer empfindenden (spontanen, affektiven) Annäherung und eines begrifflichen (analytischen, distanzierten) Zugangs herzustellen, auch die Aufgabe, Fragen *adäquaten* Hörens zu berücksichtigen.

2. Begriff und Metapher

Mit der Wendung ‚etwas auf den Begriff bringen‘ wird die sprachlich präzise Benennung eines Sachverhaltes bezeichnet. Es klingt in dieser Wendung auch mit, dass eine Vielheit (das Etwas) zu einer Einheit (dem Begriff) zusammengeführt wird. Begriffe stellen Abstraktionen dar und schaffen eine Distanz zur sinnlich-performativen Gegenwart von Phänomenen. Der Psychologe Dieter Wyss beschreibt die Verwendung von Wörtern und Begriffen als Beziehungsverlust und Autonomiegewinn. So abstrahiert das Wort „Segelschiff“ im Sinne eines klassifizierenden Begriffes von den Momenten des Hier und Jetzt einer Bootsfahrt:

Die Sichtbarkeit der Welt, meine wie auch immer emotional gefärbte Beziehung zu ihr, ist im Begriff ausgelöscht. Die Welt zeigt sich mir innerlich in einer Weise, die sie selbst nicht mehr ist. Dafür kann ich konstant in Begriff und Urteil über diese Welt verfügen, das „Segelboot“ vermag ich in jeder Lebenssituation zu denken, ohne daß ich darauf angewiesen bin, es wahrzunehmen.⁵

⁴ Ebd.

⁵ Dieter Wyss, *Beziehung und Gestalt. Entwurf einer anthropologischen Psychologie und Psychopathologie*, Göttingen 1973, S. 77.

Der schematisierende⁶ Begriff „Segelschiff“ fokussiert und fixiert bestimmte Eigenschaften. Andererseits ist die Sprache ein flexibles vielseitiges System, das verschiedene Verallgemeinerungsformen kennt und daher in unterschiedlichem Maße kontextbezogen eingesetzt wird. Wer sagt, dass mit dem Wort „Segelschiff“ ein Bootstyp fokussiert ist und nicht eine Situation aufgerufen wird? In dem Gedicht *Segelschiffe* von Joachim Ringelnatz bezeichnet das Wort „Segelschiff“ zugleich mit dem Gegenstand einen Erfahrungsraum:

Es rauscht wie Freiheit. Es riecht wie Welt. –
Natur gewordene Planken
Sind Segelschiffe. – Ihr Anblick erhellt
Und weitet unsre Gedanken.⁷

Hier geht es weniger um Schematisierung und Vereinfachung als um ein Aufrufen „ästhetischer Korrespondenzen“,⁸ um eine Erweiterung der Wortbedeutung also. Anders als z. B. im Katalog einer Reederei steht das Wort „Segelschiff“ bei Ringelnatz in einer „dreiwertigen Konstellation“.⁹ Als Symbol für die Sehnsucht nach Entgrenzung, Freiheit und Ungebundenheit ist es Ergebnis einer „Suche nach Referenz“.¹⁰ Korrespondenzbildung oder die Suche nach Referenzen, d. h. nach sprachlichen Gegenstücken zu einem Gefühl, einer Erfahrung, geschieht immer in dem kulturellen Kontext, in dem wir uns befinden. Sie drückt ein Verstehen, aus „welches den ‚Anspruch‘ der betreffenden künstlerischen Kultur repräsentiert und weiterbildet, aber zugleich auch [...] herausfordert“.¹¹ Die Strophe von Joachim Ringelnatz verstehen wir einerseits vor dem Hintergrund unserer Lektüre maritimer Abenteuerromane und anderer-

⁶ „Schematisieren heißt Vereinfachen und Vereinfachen erreicht man durch Weglassen nach einem bestimmten Prinzip.“ Helmuth Plessner, *Die Einheit der Sinne. Grundlinien einer Ästhesiologie des Geistes*, Bonn 1923; ders., *Anthropologie der Sinne* (Gesammelte Schriften, Bd. 3), Frankfurt a. M. 2003, S. 159.

⁷ Joachim Ringelnatz, *Gedichte aus drei Jahren*, Berlin 1932, S. 79.

⁸ Reinhard Knodt, *Ästhetische Korrespondenzen. Denken im technischen Raum*, Stuttgart 1994.

⁹ Ebd., S. 33.

¹⁰ Ebd., S. 29.

¹¹ Ebd.

seits vor dem Hintergrund unserer biografischen Begegnungen mit Segelschiffen.

Begriff oder metaphorische Beschreibung bzw. zweiwertige oder dreiwertige Konstellation von sprachlicher Bezugnahme und Gegenstand stehen uns auch bei der Betrachtung von Musik zur Verfügung. So sieht der Musikdidaktiker Jürgen Oberschmidt in Metaphern eine gute Möglichkeit, Musik zu beschreiben und eine Brücke zwischen dem intuitiven, spontanen Wahrnehmungseindruck hin zum strukturellen, differenzierten Hören zu bauen. Die dreiwertige Struktur der Metapher erlaubt persönliche Einfärbungen und Reminiszenzen:

Die Metapher ist in der Lage, die ursprüngliche Begegnung, das ästhetische Verstehen des Subjekts mit der Musik, zu thematisieren, Netze zu spannen, die die Einheit der menschlichen Erfahrung gewährleisten, den Kontakt zwischen Geist und Welt wiederherstellen.¹²

Das sprachliche Erfassen von Musik in Metaphern lässt sich als Deutungsvorgang verstehen, der offen bleibt für die subjektive Dimension des Verstehens und sich als „Anschauungsraum für den musikalischen Sinn [...] aus dem Bereich des erlernten schematischen Identifizierens löst“.¹³

3. Verstehen lehren?

Jürgen Oberschmidt setzt den musikpädagogischen Fokus auf das Anliegen, Schematisierungen im Sinne begrifflicher Feststellungen zu vermeiden zugunsten eines sensitiven Umgangs mit sprachlichen Assoziationen und Bildern. Metaphorische Beschreibungen von Seiten der SchülerInnen können didaktisch als innovative, vorgreifende Konzeptualisierungen¹⁴ dienen, mit denen der musikalische Gegenstand ‚umstellt‘ wird:

¹² Jürgen Oberschmidt, *Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik*, Augsburg 2011, S. 197.

¹³ Ebd., S. 199.

¹⁴ Ebd., S. 161.

Jedes Schauen auf ein einzelnes Bild ist und bleibt ein Vorbeischaun. Dennoch kann es gelingen, den Blick zu schärfen. Denn wenn die Blicke wandern, erzeugt das vergleichende Hören Berührungspunkte: Kontaktfäden, nicht nur zwischen den einzelnen Bildern, sondern auch zwischen den umgebenden Bildern und dem ‚eigentlichen‘ musikalischen Gegenstand.¹⁵

Das hier aufscheinende Unterrichtskonzept ist vom Gespräch bestimmt und geht auf begründete Weise davon aus, dass die musikalische Wahrnehmungsfähigkeit im Medium der Sprache verfeinert werden kann. Ohne diesen überzeugenden Ansatz in Frage zu stellen, soll hier im Folgenden von der sprachlichen Ebene etwas abgerückt werden, indem ich mich auf das Problem konzentriere, von welcher Grundlage aus wir überhaupt in der Lage sind, ästhetische Korrespondenzen zu Musik zu bilden. Kreative sprachliche Bilder können treffend und für andere nachvollziehbar sein, sie können aber durchaus auch im Hinblick auf ihren musikalischen Bezug idiosynkratisch bleiben. Wie bringe ich SchülerInnen dazu, für ihr subjektives Erleben treffende Bilder zu finden sowie das Treffen sprachlicher Bilder nachzuvollziehen und damit ihr musikalisches Empfinden weiterzuentwickeln? Und woran misst sich die Angemessenheit der sprachlichen Bilder?

Sinn wird zugleich konstruiert *und* vernommen, hebt Emil Angehrn hervor; und ungeachtet dessen, dass die Musik eine sprachlose, bildlose und gegenstandslose Kunst zu sein scheint, ist sie „nicht einfach ein sinn-freies, nicht-sinnhaftes Phänomen“.¹⁶ Die Frage nach dem Sinn der Musik entscheidet sich an ihrer hermeneutischen Dimension. Diese geht über ein strukturelles „Erfassen der materiellen Form- und Zusammenhangbildung“¹⁷ hinaus und öffnet sich ins Außermusikalische. Die Vergegenwärtigung (außermusikalischer) ästhetischer Korrespondenzen ist uns sprachlich-metaphorisch zugänglich, und Angehrn weist darauf hin, dass die Sprache im Sinne einer „hermeneutischen Durchdringung des Musikalischen“¹⁸ bis in die Klangerfahrung selbst hineinreicht und sich als „reflektierende[r] Diskurs [...] in die musikalische

¹⁵ Ebd., S. 293.

¹⁶ Emil Angehrn, *Sinn und Nichtsinn*, Tübingen 2011, S. 207.

¹⁷ Ebd., S. 208.

¹⁸ Ebd., S. 207.

sche Erfahrung einmischt“.¹⁹ Trotz dieser Allgegenwart von Sprache setzt gerade musikalischer Sinn ein leibliches Involviertsein voraus:

Mit seinem ganzen Körper ist das Subjekt sowohl am Aufführen wie am Aufnehmen der Musik beteiligt; der Leib als ganzer fungiert als deren Organ und Resonanzraum, und die Frage nach dem Verstehen des musikalischen Sinns tangiert ebenso das leibliche Erleben und Reagieren.²⁰

4. Leibräumlichkeit von Musik

„Leib“ (mhd. *lip*) ist ein altertümliches Wort für ‚Körper‘. In der Phänomenologie wird der Leibbegriff verwendet, um auf das besondere Verhältnis, in dem wir zu unserem Körper stehen, hinzuweisen. In der vielzitierten Wendung „den Körper *haben* wir und der Leib *sind* wir“ kommt dieses Verhältnis zum Ausdruck. Die Formulierung macht darauf aufmerksam, dass die Verkörperung des Menschen ein Apriori bildet, da sich die Wirklichkeit nicht anders als im Prisma unseres leiblichen Zur-Welt-Seins zeigen kann. Dies herauszuarbeiten machte sich der Philosoph und Wahrnehmungstheoretiker Maurice Merleau-Ponty zu seiner Aufgabe. Anders als sein Nachfolger an der Sorbonne, Jean Piaget, der bekanntlich auf die Rolle des Körpers und der Bewegung für die Entwicklung des Denkens beim Kind aufmerksam macht, betrachtet Merleau-Ponty den Erkenntnisgewinn durch den Körper nicht als ein episodisches, zu überwindendes Phänomen in der Entwicklung des Kindes, sondern nimmt seine Bedeutung für unser Bild der Wirklichkeit insgesamt in den Blick. Mit dem Leibsein erfolgt jede Wahrnehmung *perspektivisch* – womit der *Raum* als zweiter Teil der genannten Zusammensetzung angesprochen ist.

In phänomenologischer Auffassung wird Raum nicht als mathematischer, homogener Raum thematisiert – und auch nicht als leere Schachtel –, sondern als Räumlichkeit in Relation zu derjenigen oder demjenigen, die oder der diese erlebt. Wir richten uns die Räume ein, in denen wir buchstäblich und im übertragenen Sinne wohnen.

¹⁹ Ebd.

²⁰ Ebd., S. 210.

Dem so entstehenden Raum entspricht eine Ordnung symbolisch bedeutungsvoller Bezüge [...]. In einem eingerichteten Raum wohnt der Mensch, die Dinge haben Bedeutungen, eine Geschichte, sie sprechen [...] sie heischen Achtung, sie symbolisieren Hoffnung oder Sehnsucht.²¹

Der in dieser Weise vom geometrischen Raumbegriff abgegrenzte Begriff eines erlebten oder auch „gestimmten“ Raums (Bollnow) spielt eine Rolle bei der Beschreibung von Musik. Wir finden ihn bereits ansatzweise bei Hugo Riemann, wenn er anmerkt, dass der Hörer eine Tonvorstellung entwickelt und entsprechend dieser Tonvorstellung sein musikalisches Erleben strukturiert. Nicht die den Akustiker interessierenden Schwingungsvorgänge werden beim Musikhören wahrgenommen, sondern wechselnde Tonhöhen, die eine Vorstellung von räumlicher Bewegung hervorrufen und zugleich psychologisch bewertet werden, „und zwar erscheint uns steigende Tonhöhe oder Tonstärke als positive [...], fallende Tonhöhe und abnehmende Tonstärke als negative, d. h. zurückweichende, rückwärts geschehende Bewegung“.²² In dieser Beschreibung erhält der Raum seine Struktur in Relation zu dem wahrnehmenden Subjekt.

Noch deutlicher schließt Ernst Kurth an ein phänomenologisches Raumkonzept an. Raum wird von ihm als Zusammenhang stiftendes energetisches System aufgefasst, das sich zwischen klangmaterieller Gegebenheit und hörpsychologischer Verarbeitung aufspannt. Mit dem begrifflich fixierbaren visuellen oder gar messbaren Raum der Geometrie hat dieser Raum allerdings nichts zu tun:

[...] die Raumvorstellung verfließt sogar gerade dann, wenn man sie in die Regionen der Deutlichkeit eines geometrisch-anschaulichen Raumes heben will. Raum und Materie sind die Erscheinungen einer Zwischenschicht zwischen unbewußten Tiefenvorgängen und der eigentlichen Klangwelt. Dennoch sind auch Raum- wie Materieempfindungen in der Musik psychologische Phänomene, Grundfunktionen des Hörens, nicht etwa zufallsbedingte Phantasiegebilde.²³

²¹ Knodt, *Ästhetische Korrespondenzen*, S. 102.

²² Hugo Riemann, *Grundlinien der Musikästhetik*, Berlin 1921, S. 6.

²³ Ernst Kurth, *Musikpsychologie* [1931], Reprint: Olms 1990, S. 116.

Die Dynamik des phänomenologischen Raumes, der sich „zwischen der von der wahrgenommenen Welt ausgehenden Suggestion und den leiblichen Möglichkeiten der Aktion“²⁴ ausbalanciert, sieht Christian Grüny als Grundlage für die Möglichkeit, Musik als Raum zu denken:

Es ist gerade dies, daß Orientierung und Bewegung unhintergebar, aber nicht statisch, vorausgesetzt, aber flexibel sind und daß sie auf einem Zusammenspiel eines leiblichen Subjekts und einer gestalteten Welt beruhen, die [*sic!*] eine Rede vom Raum der Musik überhaupt plausibel macht. Denkt man es von hier her, so muß die Entdeckung eines solchen Bewegungsraums nicht als metaphorische Übertragung verstanden werden, sondern als Variation der leiblichen Raumerfahrung überhaupt.²⁵

In dieser Zuspitzung spannt Musik einen Raum auf und strukturiert diesen im Sinne eines ‚dynamischen Geschehens‘.²⁶ Der orientierte Hörer vollzieht diese Struktur nach, während der ‚desorientierte Hörer [...] sozusagen an der Sache vorbei [hört], indem er nicht imstande ist, offensichtliche Orientierungsangebote wahrzunehmen“.²⁷

Der Begriff der Leibräumlichkeit in Bezug auf Musik umfasst somit sowohl die konkrete Leiblichkeit des Hörers, von der aus die Töne steigend oder fallend angetroffen werden, als auch die Zustände der Musik selbst.²⁸ Der dynamische Zusammenhang von Leib, Raum und Musik wird, wie ich finde, in der folgenden Beschreibung aus Thomas Manns Roman *Doktor Faustus* anschaulich, in dem das Vorspiel zum 3. Aufzug der *Meistersinger* poetisch beschrieben wird:

Die Celli verbreiten sich eine Weile weise kopfschüttelnd und bedauernd über dieses Rätsel, und an einem bestimmten Punkt ihrer Rede, einem wohl erwogenen, setzt ausholend, mit einem tiefen Eratmen, das die Schultern

²⁴ Christian Grüny, *Kunst des Übergangs. Philosophische Konstellationen zur Musik*, Weilerswist 2014, S. 240.

²⁵ Ebd., S. 241.

²⁶ Ebd., S. 244.

²⁷ Ebd.

²⁸ „Die Erfahrung eines orientierten und sich orientierenden Wesens, das einen Raum durchläuft, wird in den Gegenstand selbst verlagert, der Orientierung als solche vorführt.“ Ebd.

emporzieht und sinken läßt, der Bläserchor ein zu einer Choral-Hymne [...]. So dringt die sonore Melodie bis in die Nähe eines Höhepunktes vor [...] sie weicht aus vor ihm, spart ihn auf, sinkt ab, bleibt sehr schön auch so, tritt aber zurück und macht einem anderen Gegenstand Platz [...].²⁹

Hier verschränken sich Räume und Perspektiven, indem zunächst einmal die Perspektive der personifizierten Celli eingenommen wird, dann rücken kurz die Schultern des Hörers (und Lesers) in den Blick, und anschließend ist es die Melodie, die wie ein belebter Körper im Raum agiert.

5. Ein musikpädagogischer Ansatz

Wie kann die Fähigkeit des leibräumlich orientierten Hörens vermittelt und geübt werden? Einen diesbezüglich elaborierten Ansatz finde ich bei der Klavierpädagogin Anna Herbst, die ihre Dissertation dem räumlichen Denken in der Musik widmet.³⁰ Sie sieht in der musikpsychologischen Reflexion des Raums einen Weg, ‚ganzheitlich‘ und körperbezogen an Musik heranzuführen. Ihr Interesse gilt dem musikalischen Vorstellungsraum, d. h. einem musikalischen Raumbezug, der jeder Vergegenwärtigung musikalischen Zusammenhangs – von Anna Herbst ‚inneres Hören‘ genannt – innewohnt. Im theoretischen Zentrum ihrer Arbeit steht der musikpsychologische Ansatz von Ernst Kurth, der diesen musikalischen Vorstellungs- oder auch Gefühlsraum expliziert. Die Arbeit greift die von Kurth verwendete und von anderen Autoren wie z. B. Hans Mersmann modifiziert weitergeführte Begrifflichkeit des energetischen Ansatzes auf und nimmt sie als Grundlage für ein pädagogisches Konzept, das mithilfe von Bildern, Farben und Bewegungen ein Empfinden und Verstehen musikalischer Abläufe bei den SchülerInnen anlegen und entwickeln will. Der erste große Teil der Arbeit (auf den

²⁹ Thomas Mann, *Doktor Faustus. Das Leben des deutschen Tonsetzers Adrian Leverkühn, erzählt von einem Freunde*, Frankfurt a. M. 1990, S. 179f.

³⁰ Anna Herbst, *Das räumliche Denken in der Musik. Wege zum inneren Hören beim Instrumentalspiel, dargestellt am Klavier*, Essen 2011.

ich mich hier beschränken möchte) ist der „einfachen Räumlichkeit“³¹ der Musik gewidmet. Es geht hier um die Räumlichkeit musikalischer Elemente wie Tonhöhe, Rhythmus, Melodik und Mehrschichtigkeit von Tönen. Anhand einer Reihe von Beispielen, die sie elementaren Klavierschulen entnimmt oder auch selbst entwickelt, zeigt die Autorin, wie mit Bewegungen und Bildern zu Improvisationen angeregt werden kann, in deren Verlauf die KlavierschülerInnen mit Gesetzmäßigkeiten des Tonsetzes (z. B. der Klangwirkung von Akkorden) vertraut gemacht werden.

Zur Einführung in das Phänomen der Akkordschichtung wird zum Beispiel eine Bildbetrachtung vorgeschlagen. Ausgehend von dem Bild *Pflanzenwachstum* (1921) von Paul Klee, das übereinandergeschichtete vielfarbige Blätter zeigt, entwerfen die SchülerInnen bildlich und klanglich eigene Schichtungen, wobei die Blattformen ebenso wie die Farbgestaltung dazu Anlass geben, der jeweiligen Klangqualität nachzulauschen. Für die gestaltend-forschende Auseinandersetzung werden vielfältige Anregungen gegeben: Einer freien Schichtung von Tönen zu Clustern folgt das Experimentieren mit der Klangwirkung von Dreiklängen und die Einbeziehung traditioneller Notation. Die farbliche Ausgestaltung kann in diesem Schritt weitergeführt werden. Daran angeschlossen – z. B. im Hin und Her zwischen Bildnotation und Spiel – ergeben sich Möglichkeiten der Improvisation.

An der hier aufgerufenen Schnittstelle von synästhetischer Empfindung und musikalisch-pianistischer Gestaltung scheint eine sprachlich-explorative Annäherung nebensächlich zu bleiben. Doch überraschenderweise wird auf die Bedeutung der Sprachverwendung im Unterricht ausdrücklich hingewiesen:

Durch die verbale Beschreibung von Musik erläutert der Lehrer die Räumlichkeit von Musik umgangssprachlich und legt somit den ‚Grundstein‘ für das räumliche Verständnis von Musik. Er sollte Erklärungen möglichst einfach aufbauen und mit Beispielen aus dem alltäglichen Leben assoziativ gestalten.³²

³¹ Herbst gliedert ihre Ausführungen in die Bereiche „einfache Räumlichkeit“ und „komplexe Räumlichkeit“. Der erste bezieht sich auf musikalische Elemente (Tonhöhe, Klangfarbe, Takt etc.), der zweite auf komplexe musikalische Strukturen (Satzmodelle, polyphone Rhythmen, Musikstücke etc.).

³² Herbst, *Das räumliche Denken in der Musik*, S. 339.

Anders als bei Oberschmidt ist es hier die Lehrperson, die spricht und Assoziationen bereitstellt. Sie scheint das leibräumliche Empfinden für den Schüler bzw. die Schülerin sprachlich modellieren und zugänglich machen zu sollen. Während in Oberschmidts Ansatz die explorierende Annäherung im Sinne einer Suche nach ästhetischen Korrespondenzen auf die Ebene der Sprache verlegt ist, öffnet der Ansatz von Herbst Explorationsmöglichkeiten auf der Ebene sinnlich-praktischen Handelns. Die in dieser Methode als Bezugspunkt dienenden Begriffe fixieren leibräumliche Korrespondenzen und stehen damit zwischen musikalischen Fachausdrücken im engeren Sinne und bildhaften Beschreibungen: Akkorde sind *Schichtungen* einzelner Töne; sie sind Träger unterschiedlicher *Licht-/Helligkeitswerte*; ihre Umkehrungen weisen unterschiedliche *Stabilität* auf. Die vorgeschlagenen Verfahrensweisen lassen keinen Zweifel daran, dass hier die Lehrerin mit räumlichen Vorstellungshilfen auf ein orientiertes, den Klangphänomenen adäquates Empfinden hinlenken will.

6. Fazit

Das Herstellen einer Verbindung zwischen begrifflicher und empfindender Annäherung wurde eingangs als Kernpunkt musikpädagogischer Hinführung zum Musikverstehen bezeichnet. Im Unterschied zur metaphorischen Beschreibung von Musik, die in einer dreiwertigen Konstellation den Blick für ästhetische Korrespondenzen öffnet, hat die begriffliche Bestimmung – sei es in Form von Fachbegriffen oder Alltagssprache – die Funktion ordnender Vereinfachung. In dem beschriebenen musikpädagogischen Ansatz von Herbst lässt sich somit eine doppelte Bewegungsrichtung erkennen: Die Entfaltung spielerischer leibräumlicher Zugänge zu musikalischen Phänomenen öffnet das Feld ästhetischer Wahrnehmung, die Auswahl und Benennung der Phänomene durch die Lehrerin begrenzt dieses Feld wiederum. Es findet in dieser Gegenläufigkeit, wie ich meine, ein Ausbalancieren kontrastierender Ansprüche an Musikunterricht statt, der einerseits zur musikalischen Alphabetisierung beitragen, andererseits aber die subjektive Empfänglichkeit für Musik fördern soll. Vermutlich wäre die musikalische Karriere des armen Spielmanns auf der Grundlage eines solchen Unterrichts anders verlaufen.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W.: *Einleitung in die Musiksoziologie*, in: ders., *Gesammelte Schriften*, Bd. 14, hrsg. von Rolf Tiedemann, Frankfurt a. M. 1997, S. 169–433.
- Angehrn, Emil: *Sinn und Nichtsinn*, Tübingen 2011.
- Grillparzer, Franz: *Der arme Spielmann*, Chemnitz 1923.
- Grüny, Christian: *Kunst des Übergangs. Philosophische Konstellationen zur Musik*, Weilerswist 2014.
- Herbst, Anna: *Das räumliche Denken in der Musik. Wege zum inneren Hören beim Instrumentalspiel, dargestellt am Klavier*, Essen 2011.
- Knodt, Reinhard: *Ästhetische Korrespondenzen. Denken im technischen Raum*, Stuttgart 1994.
- Kurth, Ernst: *Musikpsychologie* [1931], Reprint: Olms 1990.
- Mann, Thomas: *Doktor Faustus. Das Leben des deutschen Tonsetzers Adrian Leverkühn, erzählt von einem Freunde*, Frankfurt a. M. 1990.
- Oberschmidt, Jürgen: *Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik*, Augsburg 2011.
- Plessner, Helmuth: *Anthropologie der Sinne* (Gesammelte Schriften, Bd. 3), Frankfurt a. M. 2003.
- Plessner, Helmuth: *Die Einheit der Sinne. Grundlinien einer Ästhesiologie des Geistes*, Bonn 1923.
- Riemann, Hugo: *Grundlinien der Musikästhetik*, Berlin 1921.
- Ringelnatz, Joachim: *Gedichte aus drei Jahren*, Berlin 1932.
- Wyss, Dieter: *Beziehung und Gestalt. Entwurf einer anthropologischen Psychologie und Psychopathologie*, Göttingen 1973.