

**Thomas Ott**

## **Mit Heinrich Jacoby in Afrika**

### **oder: Was kann unsere Musikpädagogik von einer schriftlosen Musikkultur lernen?**

In: Helmut Rösing / Jürgen Terhag (Hg.): Crossover. Populäre Musik zwischen Wissenschaft und Pädagogik. Karben (Coda) 1999 (auch in: diskussion musikpädagogik 3, Velber 1999)

*Für Volker Schütz zum 60. Geburtstag*

Bekanntlich sah die Musikpädagogik den Ausweg aus diversen Misereen des musikalischen Unterrichts in der Schule lange Zeit in der Notenlehre. 1881 kritisierte der Musikwissenschaftler Hermann Kretzschmar, die Schullieder und Choräle würden immer noch vorwiegend nach dem Gehör eingeübt: „...daß die wichtige Erfindung der Noten systematisch ausgenützt wird..., ist eine Ausnahme. Mit unverhältnismäßiger Mühe und Not für Lehrer und Schüler wird endlich ein Stückchen fertig, oft ungenau, hier und da ein Ton zu hoch oder zu tief, hier und da der Rhythmus verzerrt, und bei jedem neuen Liedchen, bei jedem weiteren Choral geht dieselbe Plackerei wieder von vorn an. Dieser Gesangsunterricht ist kein Unterrichten, es ist ein Abrichten, genau dem Verfahren entsprechend, wie man einem Papagei oder einem Gimpel ein paar Worte, Töne oder Melodien eintrichtert... Die Knaben vollführen meist ein rohes Geschrei, und wer zum ersten Mal dabei war, wenn so eine Klasse zwölfjähriger Buben ‘einen Ton angibt‘, wird an diesen Moment zurückdenken wie an einen der größten Schrecken, der sich erleben läßt; das ist ein Loslegen, bei dem man umfallen kann, wenn man nicht vorbereitet ist.“<sup>1</sup> Kretzschmar, der später von der preußischen Regierung mit Reformen beauftragt wurde, erhoffte sich von Notenkenntnissen für die Schüler mehr Flexibilität und Selbständigkeit bei der Aneignung unbekanntes Liedguts, vor allem aber - da musikalisches Verstehen nun einmal an Notenkenntnisse gebunden sei - eine allgemeine Musikalisierung des Volkes. Der Volksschullehrplan von 1914 enthielt denn auch den bemerkenswerten Satz: „Das verständnislose Nachsingen einer vom Lehrer vor- oder mitgespielten, vor- oder mitgesungenen Melodie ist untersagt“<sup>2</sup> - wohl der einmalige Fall in der deutschen Bildungsgeschichte, daß das Nichtverstehen von Ästhetischem unter Verbot gestellt wurde.

In der Folgezeit, eigentlich bis heute, gelang die Einführung der Notenschrift in den Musikunterricht entweder gar nicht (trotz flankierender Methodologien wie etwa der zahlreichen Solmisationssysteme), oder sie gelang nur zu gut: Hier hatte man ein Medium, mit dessen Hilfe der Musikunterricht sich als Leistungsfach legitimieren konnte, in dem Lernergebnisse sich objektivieren ließen, wobei man meist übersah oder in Kauf nahm, daß man den Lernenden ein Kommunikationssystem vermittelte, ohne daß sie schon wußten oder erfuhren, worüber sie überhaupt kommunizieren sollten und warum - die Schrift wurde sozusagen vor der Sprache vermittelt. Und allzu oft verdarben die Erfahrungen beim erzwungenen Erwerb der Schrift die Erfahrungen mit der Sache selbst, mit der Musik.

Während zu Beginn der zwanziger Jahre in Preußen der Reformler Leo Kestenberg eine zweite, diesmal größer und prinzipieller angelegte Reform des Musikunterrichts ins Werk zu setzen begann - die auch wieder den Programmpunkt „Noten für alle“ enthielt - trat einer der schärfsten Kritiker traditioneller Musikpädagogik, aber auch der intendierten Reformen auf den Plan, nämlich Heinrich Jacoby. Jacoby, 1889 in Frankfurt geboren, war Kompositionsschüler von

Hans Pfitzner in Straßburg und Kapellmeister am dortigen Stadttheater, wechselte dann aber über zu Psychologie, Philosophie und Musikpädagogik, war 1913 Mitstreiter von Émile Jacques-Dalcroze, dem Erfinder der Rhythmik, in Dresden-Hellerau, später Musiklehrer an der Odenwaldschule – also einer, der sich in den Reformbewegungen umtat, die ihm allerdings nicht weit genug gingen. 1933 als Jude vertrieben, wurde er von der deutschen Musikpädagogik gründlich vergessen, wenn nicht verdrängt, bis in den achtziger Jahren seine Schriften neu erschienen. In Biographien werden Schlüsselerfahrungen aus seiner Kindheit referiert: Er litt „unter Rachitis und chronischer Migräne und lernte aufgrund der Krankheiten erst im Alter von sieben Jahren laufen... Die Erfahrung des Krankseins und den daraus resultierenden Schwierigkeiten, aber vor allem das Erlebnis, daß solche Probleme überwunden werden konnten, trugen dazu bei, daß er sich in seiner späteren Arbeit besonders für die Menschen interessierte, die Schwierigkeiten in bestimmten Gebieten hatten und sich für ‘unbegabt’ hielten“<sup>3</sup>. Ich möchte aus einem Vortragstext von Jacoby aus dem Jahre 1921 zitieren, der seinen Ideenvorrat enthält: „Grundlagen einer schöpferischen Musikerziehung“, gehalten anlässlich der Kunsttagung des „Bundes entschiedener Schulreformer“ in Berlin<sup>4</sup>.

Ich werde Jacobys Kritik dann konfrontieren mit dem Text eines nigerianischen Musikwissenschaftlers: Meki Nzewi, „Music Teaching and Learning in African Cultures“ aus dem Jahre 1997<sup>5</sup>, und sehen, was sich aus dieser Kontrastierung an möglichen Einsichten und Schlußfolgerungen zum Problem der Schriftlichkeit und zu möglichen Alternativen im Horizont von *oral tradition* ergeben könnte.

Jacoby wendet sich dagegen, daß wir als Musik nur das gelten lassen, was als relativ geschlossenes Artefakt auf uns gekommen ist, handele es sich nun um Kunstwerke oder um Kinderlieder. Hingegen sei Musik zunächst eine Sprache, in der sich jeder ausdrücken könne.

„Die selbstverständliche Art, in der sich jeder durch das Wort allgemein verständlich machen und andere verstehen kann, ist das Ziel, das auch für die *musikalische* Äußerung zu erreichen versucht werden muß“ (16) - es sollte zugehen wie „beim Gebrauch der Muttersprache, bei der wir doch auch *zuerst* an das Ausdrucks- und Verständigungsmittel denken und nicht an Dichtung oder dramatische Rezitation“ (12) „Auch bei der Musik müssen wir vermeiden, zuerst an Kunst oder Kunstwerke zu denken.... Wir haben es zuerst mit dem lebendigen, elementaren Ausdrucksmittel zu tun, durch das sich äußern zu können jedem aus den Gegebenheiten der menschlichen Natur heraus möglich und gemäß ist... Musikalischen Lebensäußerungen begegnen wir immer und überall; sie machen sich als spontane Gefühlsäußerungen in Juchzer und Jodler genauso Luft wie im improvisierten Arbeits- oder Tanzlied... Erst wenn Musik bereits eigenes, lebendiges Äußerungsmittel geworden ist, dürfte an eine Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk gedacht werden, die dann intensiver und lebensvoller vor sich gehen wird, als es bei denen zu erwarten ist, die nie anders als aus dem Notenbuch zu musizieren gelernt haben“ (12f)

Das Ansetzen bei fertigen musikalischen Gebilden hat, wie Jacoby sagt, negative pädagogische Konsequenzen - es tendiert zu permanenter Entmutigung. Jacobi kritisiert,

...“daß der Schüler vom ersten Tage an *ausschließlich* mit Versuchen zur *Nachahmung* fertiger musikalischer Gebilde und, wenn es hoch kommt, mit deren Beobachtung und Analyse beschäftigt wird, - daß man kein besseres Bildungsmittel kennt als das Musizieren in *fremden*

Tönen, daß die Unterbindung jeder Gelegenheit zu selbständigen musikalischen Äußerungen mit dem Beginn einer bewußten Schulung zum selbstverständlichen Gesetz wird. In welcher unsinniger Weise wird bereits in der Kinderstube mit diesen Unterbindungen begonnen: Kaum fängt das Kind an, etwas vor sich hin zu trällern, kaum singt es ein paar Töne, die einen Zusammenhang erkennen lassen, so versuchen übereifrige Eltern, diese Melodiefragmente in ein erkennbares Lied zu ‘verbessern’“ (17)

Auch das Instrumentalspiel sollte vom spontanen musikalischen Ausdrucksbedürfnis seinen Ausgang nehmen; wurde dies zuvor nicht gefördert, so kommt es zu Mißerfolgen.

„Wer zum Beispiel auf das ungeduldige Drängen einer um die zukünftigen Erfolge ihres Kindes besorgten Mutter irgendeine Art von Instrumentalstudium gestattet, *bevor* sich beim Kind ein über seine persönlichen Mittel erweitertes *Äußerungs-Bedürfnis* zu erkennen gibt, darf sich über einen notwendigerweise eintretenden Mißerfolg oder einen halben Erfolg nicht wundern.“ (22)

Scheinbare Unmusikalität ist nichts weiter als eine Folge der falsch angelegten, mit einem Lieblingswort Jacobys: *unzweckmäßigen* Unterweisung. Sie führt zur Traumatisierung und zur Selbstattribuierung „unmusikalisch“; diese wiederum führt nach dem Mechanismus der (wie wir heute sagen würden) self-fulfilling prophecy zum Erliegen aller noch vorhandenen Motivationen.

Jacobis Zusammenarbeit mit Menschen, die sich zu 80 Prozent als unmusikalisch bezeichneten, stellte sich nach seinen Angaben als aussichtslos heraus nur bei zweien, die offenbar organische Schädigungen mitbrachten, und „bei einigen ausgesprochen neurasthenischen Menschen, bei ungewöhnlich zerstreuten und schlaffen Menschen“ (15). „Das scheinbare Nichtunterscheiden-Können (von hohen und tiefen Tönen) ließ sich fast immer als ein nicht bewußter Mangel an Bereitschaft zum Versuch erkennen. War diese Bereitschaft wieder entstanden, so war auf einmal das ‘musikalische Ohr’ da!“ (15)

„Der Grund für das Versagen ist in einem nicht bewußten Mangel an Bereitschaft, *gelassen zu hören, empfangen* zu können, zu finden. Es handelt sich oft um nervöse, zerstreute, oft einseitig intellektuell entwickelte Kinder und Erwachsene, bei denen auch sonst die Empfangsbereitschaft für Sinneseindrücke gemindert ist. Das falsche Singen sowie das Versagen bei der Beurteilung von Klängen ist außerdem immer auf ein zu schnelles ‘Reagieren’ zurückzuführen: Der Versuch, Töne zu reproduzieren oder ihre Eigentümlichkeit zu erkennen, wird gemacht, *bevor* deutliche Klangempfindungen, Klangerinnerungen entstehen konnten“ (15)

Die falsch und in der Regel mechanistisch eingesetzte Notation ist entscheidend an diesen notwendigen Mißerfolgen beteiligt.

...“so zeigen die unzulänglichen Leistungen der meisten Dilettanten, - die verhältnismäßig geringen musikalischen und erzieherischen Werte, die ein viele Jahre dauernder Schulgesangunterricht zu schaffen vermag, - vor allem aber das halbgebildete Musikerproletariat, dem unsere Konservatorien alljährlich neuen Zustrom bringen, *deutlicher* als alle theoretischen Überlegungen und Untersuchungen, daß der bisherige Weg nicht einmal für besonders ‘Musikalische’ der richtige sein kann. Am greifbarsten treten seine Mängel beim Instrumentalunterricht zutage

und da wieder am deutlichsten bei dem unglücklicherweise am weitesten verbreiteten Klavierspiel: Mit seltenen rühmlichen Ausnahmen beginnt man den Unterricht mit der Benennung der Noten. Und das Notenlesen-Lernen geschieht bereits auf einem völlig mechanistischen Weg... Der Schüler versucht sie auf dem *Papier* zu entziffern; dann zeigt man ihm den Ort auf dem Instrument. Haben die Augen, der kombinierende Intellekt und das Muskelsystem nur richtig funktioniert, dann klingt auch die Musik 'richtig'. Das 'Ohr' aber hat bei der ganzen Musizieren nichts anderes zu tun als hinterher durch die Finger zu erfahren, was auf dem Papier steht" (17)

Die Alternative sieht Jacoby in einem konsequenten Ausgehen von Tonvorstellungen statt von ihrer Repräsentation in den zugeordneten Zeichen.

„Die Aufmerksamkeit muß nur - eine kopernikanische Wendung - auf die Vorgänge in uns, auf das in uns Ausgelöste, gelenkt werden und nicht wie bisher auf den Stoff, auf das Klanggehäuse außerhalb von uns, das man betrachten, messen, analysieren, zergliedern soll.... Da Begriffe und Symbole naturgemäß erst der Erfahrung *folgen* dürfen, so hat das Kennenlernen der Noten, Vortragszeichen usw. - im Gegensatz zur jetzigen Gepflogenheit - erst nach der Entwicklung eines intensiven Klangempfindungsvermögens einzusetzen, und zwar nur als Mittel zur graphischen Fixierung *innerlich* gehörter, ihren zeitlichen und tonlichen Werten nach erkannter Klänge“. (21) Auch instrumentale Aktion muß von der Klangvorstellung ausgehen, nicht vom Symbol: Es ist daran zu erinnern, „wieviel leichter die ausführenden Organe einer einzigen intensiven inneren Vorstellung gehorchen als noch so exakten und häufig wiederholten 'geübten' Reflexionen oder von außen kommenden Befehlen.“ (23)

Jacobys Forderung, daß Begriffe und Symbole erst der Erfahrung *folgen* dürften, trifft sich mit einem Konzept, das in letzter Zeit - auf der Grundlage auch von Ergebnissen gehirnphysiologischer Forschungen - von Wilfried Gruhn ins Gespräch gebracht wurde<sup>6</sup>. Gruhn spricht im Anschluß an die amerikanische Musikpsychologin Jeanne Bamberger von figuralen und formalen Repräsentationen als grundverschiedenen Modi der Speicherung musikalischer Phänomene im Gedächtnis. *Figural* repräsentiert ist dabei eine musikalische Erfahrung in all ihren sensuellen, emotionellen und kognitiven Aspekten, wir könnten auch sagen: ganzheitlich in Bezug auf ihre Komplexität. Die *formale* Repräsentation bezieht sich auf abstrakte Substrate solcher Erfahrungen, die sie wie Etikettierungen voneinander unterscheidbar machen, dies betrifft z.B. Zeichen - konkrete Notationen oder auch musiktheoretische und andere Termini. Formale Repräsentationen sind nutzlos, wenn sie die gespeicherte figurale Erfahrung nicht abrufen können - nach Jacoby der Grundfehler des musikpädagogischen Gebrauchs von Notensystem und Terminologie. Der Begriff Dur-Dreiklang oder sein Notat sind taub und leer, wenn sie keine Tonvorstellung evozieren, und diese wiederum ist Voraussetzung für eine sinnvolle, in Jacobys Begrifflichkeit: zweckmäßige klangerzeugende Aktion, ob vokal oder instrumental. (Der – m.E. auch im Blick auf unser Thema nicht unwichtigen – Frage, ob formale Repräsentationen unbegrifflich aufgebaut werden können, ob also der Zweischritt figural – formal den Vorgang der musikbezogenen Begriffsbildung nicht unzulässig vereinfacht, kann hier nicht nachgegangen werden<sup>7</sup>).

Um Jacobis Gedankengänge zusammenzufassen: Notation kann, pädagogisch unzweckmäßig eingesetzt, den Lernenden die Sache selbst verzerren und ihre Erfahrung traumatisieren. Offenbar müssen Lernprozesse aber – außer der Vermeidung unzweckmäßigen Umgangs mit Notati-

on – weitere Bedingungen erfüllen, um als zweckmäßig angesehen zu werden; dies zeigt der Rückblick auf die Papageienmethode des 19. Jahrhunderts.

Der Nigerianische Musikethnologe Meki Nzewi hat gezeigt, wie musikalisches Lernen sich in einer schriftlosen (seiner eigenen) Kultur vollzieht. Seine Darstellung hat den Vorzug, daß sie eigene Erfahrungen wiedergibt und nicht den typischen Brechungen durch die Perspektive des europäischen Wissenschaftlers unterliegt. Gleichwohl dürfte sie eine idealtypische Situation beschreiben, bei der die Frage offen bleibt, wie weit sie regional und kulturell verallgemeinert werden kann. Auch scheinen die Prozesse, die Nzewi schildert, von westlichen Einflüssen noch gänzlich unberührt zu sein. – Ich werde etwas ausführlicher aus Nzewis wichtigem Text zitieren, der bisher nur in englischer Sprache vorliegt und den ich passagenweise übersetzt habe.

Nzewi stellt einleitend fest, die Tatsache, daß es sich bei der Musikerziehung in afrikanischen Kulturen in der Regel um informelle Vorgänge handele, schließe keineswegs aus, daß sie nicht einer impliziten Philosophie verpflichtet seien; auch könne ihnen durchaus eine mehr oder weniger deutlich erkennbare Systematik zu Grunde liegen. „Die meisten Forscher und Theoretiker haben vermutet, daß eine systematische Annäherung nicht existiert, einfach weil es in einer auf die Praxis gerichteten Erziehungskultur keine unnötige verbale Theoretisierung gibt...“ .. „Der Philosophie und den latenten humanen Zielen, die die musikalische Breitenbildung als funktionale Musikerziehung in afrikanischen Kulturen bestimmen, ist bisher nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt worden.“

Worin besteht nun diese Philosophie? In nichts weniger als darin, die Teilhabe aller an den musikalischen Aktivitäten der Gemeinschaft zu ermöglichen.

„Das wichtigste Prinzip in der (afrikanischen) Musikpädagogik ist die Ermutigung gemeinschaftlichen Wissens über (die eigene) Musik durch Teilhabe an ihren Prozessen; diese führt zur Entdeckung besonderer Fähigkeiten. Das zweite Prinzip ist dann die Heranbildung musikalischer Spezialisten, denen als Träger der Überlieferung die Verantwortung dafür übertragen wird, die Standards und das Repertoire zu pflegen und zu erweitern.“

„Individuelle Unterhaltung und gemeinschaftliche Rekreation sind die entscheidenden Ziele der kreativen und darbietungsmäßigen Charakteristika der Musik in afrikanischen Kulturen... Um die individuellen und gemeinschaftstherapeutischen Ziele traditioneller Musikerfahrung (und Musikübung) zu erreichen, wurden für die verschiedenen Musikarten und ihre Kontexte Normen der Teilhabe und des Verstehens aufgestellt. Diese schließen die Ermutigung zur aktiven Teilnahme ein. Das gemeinschaftliche Fühlen in einer Gruppenaktion mildert persönliche Krankheitserscheinungen und vertreibt individuellen und kollektiven Streß. Bestimmte instrumentale und strukturelle Merkmale afrikanischer Musik führen zu Zuständen des Außer-Sich-Seins (transcendental states), die geistig-seelischen und physischen Streß beeinflussbar machen. So werden Depressionen und andere psychische Probleme mit Musik behandelt. Damit jedes Mitglied der Gesellschaft der Wohltaten des gemeinschaftstherapeutischen Einsatzes der Musik teilhaftig werden kann, ist das Training für die gemeinschaftliche Teilhabe (an der Musik) ein Hauptziel der Erziehung.“

Jacobys Auffassung, Musikalität sei jedem gegeben - oder besser: Unmusikalität sei eine Fiktion - findet sich hier nicht nur als angenommene musikpsychologische Grundlage des pädagogischen Handelns, sondern als Praxis wieder: Alle werden trainiert, damit alle an den individuellen und sozialen Segnungen des Musizierens teilhaben können. Die Gemeinschaft sorgt von Anfang an für intensive musikalische Erfahrungen, die nicht nur Hörerfahrungen sind, sondern zugleich ganzkörperliche, emotionale und soziale Erfahrungen. Nzewi unterscheidet dabei drei Phasen:

„Phase 1 - Sinn für das Pulsieren (Pulsationsphase): Die musikalisch-kulturelle Sensibilisierung beginnt sofort nach der Geburt, wenn das Baby (auf den Rücken gebunden) viele Male an einem Familientag zum regelmäßigen Pulsieren der Musik hin- und herbewegt wird - je nachdem ob es glücklich oder mißmutig ist. Die Trägerin eines jungen Babys nimmt, solange sie das Baby trägt, an den musikalischen Aktivitäten der Kinder teil. Wenn die Trägerin tanzt, wird das Baby auf diese Weise schon für den Tanz sensibilisiert. Die Mutter oder eine andere Frau bindet das Kind auch auf den Rücken, wenn sie rhythmische Hausarbeiten - wie Fegen oder Mörserstampfen - zu verrichten hat. So beginnt das Kind in den spezifischen gesellschaftlichen Rhythmus seiner Kultur hineinzuwachsen... Das Empfinden für den Grundpuls und für das regelmäßige Fließen der Musik in der Zeit wird ihm über den ganzen Körper mitgegeben“.

In der zweiten Phase ermutigt man das Kind, auf musikalische Stimuli zu reagieren, musikalisch zu kommunizieren und auf Instrumenten zu spielen. Die klangerzeugende Aktivität geht einher mit intensiven Klangerfahrungen in der musizierenden Gemeinschaft, es gibt - dies ist wiederum im Blick auf Jacoby hervorzuheben - keine Trennung von Tonvorstellung und instrumentaler Aktion.

„Sobald das Kind sich hinsetzt und zu krabbeln beginnt, wird der Drang deutlich, aktiv und unabhängig auf musikalische Stimuli zu antworten. Es bewegt sich fröhlich zu einem Klatschspiel, oder es vollzieht körperlich, wie unvollkommen auch immer, die Bewegung der anderen Kinder beim Spielen mit. Wenn das Kind zu stehen, das Gleichgewicht zu halten und zu gehen lernt, wird es dabei durch besondere rhythmische Gesänge unterstützt und unterwiesen. Bei all dem und auch in den vorherigen Stadien wird das Kind auch an die Tonskalen der eigenen Kultur gewöhnt, zugleich mit deren Grundrhythmen, Bewegungen und Klängen, wenn die Mutter aktiv an den Festen und anderen musikalischen Groß- und Gruppenereignissen teilnimmt. Sobald das Kind sicher gehen kann und wenn es dann auch läuft und spricht, beginnt das Training an Instrumenten, im Singen und im Tanzen. Das Kind wird ermutigt, rhythmische Klänge auf jedem erreichbaren Gegenstand zu produzieren, der ihm nicht gefährlich werden kann. Die Erwachsenen und die anderen Kinder werden es niemals entmutigen oder seine Anstrengungen als Lärm oder als Störung unterdrücken. Es schließt sich auch älteren Kindern an, die im Haus oder am Tage meist draußen spielen.“

Das Kind wird also nicht in künstliche Lernsituationen gebracht, sondern lernt im Mitvollzug dessen, was die Erwachsenen tun. Dabei wird es prinzipiell ermutigt und nicht korrigiert.

„Wenn es nicht schläft, wird es auch nachts geholt, um beim gemeinsamen Singen dabeizusein. Das Kind wird nicht gezwungen, zu bestimmten Zeiten bei Tag oder bei Nacht zu essen oder zu schlafen. Während großer Musikereignisse hat das Kind mehr Spielräume und Freiheiten des Mitmachens als Erwachsene. (Man sieht am Rand des Geschehens immer die Kinder, die

das Tun der Erwachsenen imitieren, auch wenn es sich dabei um „erwachsene“ Rituale handelt)... Ebenso ist das Kind in der Familie und im Kreis der Kinder frei, jede Art Musik zu imitieren. Durch alle diese Phasen hindurch werden die Fähigkeiten des Kindes unauffällig beobachtet. Es wird in seiner Entwicklung wirksam bestärkt durch positive Kommentare, die ihm Selbstvertrauen und das Gefühl geben, genau so gut wie ein erwachsener Musiker zu sein, ohne Rücksicht auf die Qualität seiner Anstrengungen. Der Sinn für Rhythmus wird besonders nachdrücklich gefördert... Kindermusikgruppen, die selbständig und imitativ das musikalische Repertoire ihrer Kultur erarbeiten, sind eine feste Institution. Sie kommen aber in der Regel auf eigene Initiative der Kinder zustande. Dennoch erwarten die Kinder, daß dazu befähigte Erwachsene ihnen Hilfe, Unterweisung und Korrektur anbieten... Ein schüchternes Kind wird (von den anderen) mit viel Aufmerksamkeit und freundlicher Neckerei zur aktiven Teilnahme an den musikalischen Aktivitäten der Kindergruppe motiviert. So führt das kindliche Musizieren zu ausgeglichenen, sozialen Persönlichkeiten und übt schon in früher Kindheit Toleranz ein.“

Am Ende dieses Sozialisationsprozesses - und hier setzt Nzewi die dritte Phase an - erwartet die Gemeinschaft „die Fähigkeit, an den musikbestimmten Situationen des Gemeinschaftslebens teilzunehmen. Man wird nun in besondere Musik- und Theatergruppen aufgenommen, je nach Alter, Geschlecht, Beschäftigung oder Befähigung. Hier nun wird das Gelingen eines Auftritts entsprechend den kulturellen Standards zum Maßstab einer kritischen Bewertung. Besondere Fähigkeiten führen nun auch zu einer Rollendifferenzierung im Musikalischen, im Organisatorischen und bei den Leitungsaufgaben“.

Soweit Nzewi, dessen Darstellung durchaus wie ein Kommentar *ex positivo* zu Jacobys Kritik gelesen werden kann: Teilhabe aller als Ziel und als Möglichkeit jenseits von „musikalisch“ und „unmusikalisch“; Ermutigung jeder spontanen musikalischen Äußerung, auch und gerade dann, wenn nicht „fertige Gebilde“ das Modell sind; Einheit von Tonvorstellung und Aktion ohne Umwege über propädeutisch zu erlernende Standards und herausabstrahierte Grundtechniken; Rhythmuserfahrung als Körpererfahrung (und nicht als Auszählen von Notenwerten). Man kann hinzufügen: Musikalische Erfahrung ist von sozialer Erfahrung nicht zu trennen; nicht nur die syntaktischen Strukturen der Musik werden erlernt, sondern zugleich – im Medium der Teilhabe am Leben der Gemeinschaft – auch ihre gesellschaftlich-kulturellen Bedeutungen und Gehalte. Bei Nzewi funktioniert das, was Jacoby fordert: Musiklernen nach dem Muster des Spracherwerbs. Die Kinder erlernen ein musikalisches Vokabular aus der kontinuierlichen Erfahrung seines funktionalen Zusammenhangs heraus; dies in gewährenden, ermutigenden, ganzheitlichen, Körper, Sinne, Rezeption, Produktion und soziale Kommunikation verbindenden Lernprozessen. Wenngleich schriftlos, hat dies alles mit der Papageienmethode nicht das geringste zu tun, deren Hintergrund ja die autoritäre Pauk- und Drillpädagogik des europäischen Erziehungssystems im 19. und 20. Jahrhundert war.

Man könnte einwenden, musikalische Sozialisationsprozesse dieser Art seien daran gebunden, daß eine Kultur eben keine „fertigen Gebilde“ im Sinne Jacobys zu tradieren habe und stattdessen Standards des Improvisierens pflege. Wenn nun aber eine Kultur – wie es bei der „abendländischen“ der Fall ist - doch in erster Linie kodifiziertes Musikgut tradiert, wenn also Komponieren, Reproduzieren und Rezipieren die vorrangigen Aktionsformen sind? - Zunächst einmal geht die Gleichung „schriftlos = improvisierend; literal = kodifizierend“ so nicht auf. Auch in schriftlosen Kulturen gibt es kodifiziertes musikalisches Material, gibt es tradierte,

hochkomplexe Musik, die freilich in den Köpfen und nicht in Bibliotheken gespeichert ist (Beispiel: das riesige Repertoire an Trommel- und Tanzrhythmen bei den Mande-Völkern in Westafrika). Derrida hat in der Auseinandersetzung mit Lévi-Strauss einmal behauptet, die Kennzeichnung von Kulturen als schriftlos sei eurozentrisch und diskriminierend, weil das Verhältnis zwischen konkreten, einmaligen Entitäten und den Namen und Begriffen, die auf sie abstrahierend verweisen, in Schrift und Sprache das Gleiche sei, so daß es sich bei der Schrift gar nicht um einen qualitativ anderen Modus der Aufbewahrung handele, sondern nur um ein anderes Medium<sup>8</sup>. Auch die von Nzewi beschriebenen Lernprozesse führen an einen komplexen musikkulturellen Kanon heran. Wenn eine Dorfgemeinschaft in Westafrika den Rhythmus „Mendiani“ spielt, tanzt und singt, dann ist das, was dabei hörbar und sichtbar wird, die Umsetzung eines differenzierten Regelsystems von Pattern, Melodien, Texten und Tanzschritten, das zum konkreten, einmaligen Ereignis in demselben Verhältnis steht wie die Beethoven-Partitur zu einer bestimmten Aufführung der 5. Sinfonie. Auch bei solchen afrikanischen Rhythmen gibt es also formale Repräsentationen.

Die Frage, was denn unsere Musikpädagogik mit ihren Schriftproblemen aus der Darstellung Nzewis lernen könnte, sollte vorsichtig beantwortet werden. Wir müssen uns vor kurzschlüssigen Folgerungen hüten. Kein Zweifel: auch für ausgebildete Musiker ist es eine bereichernde Erfahrung, einen komplizierten afrikanischen Rhythmus ganz ohne Noten zu erlernen und die unvergleichliche Intensität des gemeinsamen Musizierens zu erleben, die sich dabei einstellen kann. Es gibt aber keinen Grund, darin nun einen eigentlichen, „natürlichen“ Modus des Musiklernens und Musikmachens zu sehen, von dem Schriftlichkeit sich als ein Moment von Entfremdung abhebt. Dies war bekanntlich schon die Perspektive Rousseaus, der die Schrift – im Gegensatz zur natürlichen, echten Sprache des „edlen Wilden“ – für die Abstraktionen und Verstellungen der modernen Gesellschaft mit verantwortlich machte und seinen Roman-Zögling Émile konsequent ohne Bücher aufwachsen lassen wollte<sup>9</sup>. Rousseau, ebenso wie Herder und die deutschen Romantiker, die in der schriftlos tradierten Volkspoesie geradezu einen naturhaften Urzustand der Sprache sahen, sind darin späte Nachfahren des Platonischen Sokrates, der im Dialog Phaidros eine Philippika gegen das aufgeschriebene Wort vorträgt: Sie schwäche die Erinnerung, indem sie dem Gedächtnis eine Stütze biete; die Schrift sei stumm, man könne sich mit ihr nicht unterhalten, keine Rückfragen stellen; sie sei nicht adressatenbezogen, sondern richte sich wahllos an jedermann, und schließlich: der Autor sei nicht da und könne deshalb mit seiner Person nicht für das Geschriebene eintreten<sup>10</sup>.

Platon befand sich an der menscheitsgeschichtlich einmaligen Schwelle des Übergangs einer reichen mündlichen Kultur, deren Erfahrungen im allgemeinen Bewußtsein noch präsent waren, zur alles verändernden Schriftlichkeit. Heinz Schlaffer<sup>11</sup> hat darauf hingewiesen, daß man die Argumente des Sokrates auch ins Positive wenden kann: Die Schrift entlastet das Gedächtnis des Einzelnen und stellt ein wachsendes Archiv abrufbaren Wissens bereit; sie kann sich von Zeit und Ort ihres Entstehens lösen und Räume und Zeiten überbrücken (bedarf dann aber der Übersetzung und der Interpretation); das Wissen wird durch die von jedem erlernbare Schrift allen zugänglich; der Autor kann unabhängig von der Vortragssituation auch kompliziertere Texte in Ruhe konzipieren und ungestört seine Ideen verfolgen.

Dies alles gilt entsprechend auch für das Aufschreiben von Musik. Die Notenschrift an sich ist kein historisch-kultureller Sündenfall, der scheinbar natürliche Gegebenheiten menschlicher



Kulturproduktion und damit verbundene Lernprozesse notwendig verfälscht, verbiegt und schließlich zerstört. Die abendländische Musikkultur mit all ihren Reichtümern, mag sie auch im Konzert der Musikkulturen dieser Welt sozusagen nur eine Nebenstimme sein, gäbe es schlichtweg nicht ohne die Notenschrift. „Notenschrift wird zu einer wesentlichen Voraussetzung für die Aktivierung von musikalischer Produktivkraft“, schreibt Helmut Rösing in seinem Artikel „Sonderfall Abendland“. „Sie ist grundlegende Voraussetzung für die Entstehung anspruchsvoller Kompositionstechniken und einer Vielfalt von Gattungen und Stilen“<sup>12</sup>.

Das Problem scheint in unserer Musikpädagogik nicht die Notenschrift selbst zu sein, sondern ihr falscher Gebrauch. Jacoby hat in seinen Kursen vielfach gezeigt, wie man in einem konsequenten Rückgang auf Klang- und Körpererfahrungen selbst alte Traumatisierungen durch unzureichenden pädagogischen Umgang mit Notation aufheben kann<sup>13</sup>, und seine Forderung nach dem richtigen Verhältnis und der richtigen Reihenfolge von Hörerfahrung, körperlicher Aktion, Theorie und Notation trifft sich nicht nur mit Ergebnissen der Lernforschung, sondern konkretisiert sich inzwischen auch in einer ganzen Reihe von methodischen Ansätzen der Instrumental- und Tanzpädagogik<sup>14</sup>. Das „außergewöhnliche Interesse von Musikpädagogen an schwarzafrikanischer Musikkultur“<sup>15</sup> verdankt sich allerdings zu einem guten Teil dem fortbestehenden Unbehagen an jenem Übel, das Jacoby vor nunmehr bald acht Jahrzehnten kritisierte.

Wir sollten also aus Berichten wie dem von Nzewi keine heile-Welt-Ideologie ableiten, die wir dann unseren kulturellen Gegebenheiten und pädagogischen Situationen einfach überstülpen. Wohl aber können wir uns fragen, was daran für unsere institutionalisierten und an andere musikkulturelle Prinzipien gebundenen Lernsituationen vorbildhaft sein könnte. Ein paar konkret-utopische Stichworte als Ausblick zum Schluß: Das Arrangieren von stimulierenden Lernumwelten, die von sich aus ein Anregungspotential bereitstellen, an denen Lernbedürfnisse sich entzünden können, und die nichts aussparen, was für *uns hier und heute* substantiell ist: im Musikleben, das sich viel mehr als bisher auch Eltern und Kindern öffnen sollte; in der Schule, die den Musikunterricht aus der Enge eines Ein- oder Zweistundenfaches befreien und selbst – als „Haus des Lernens“ – zu einem Lebensraum werden müßte, der ganz selbstverständlich auch musikalische Angebote enthielte – zum eigenen Musizieren, zum Umgehen mit Medien und allem, was sie an (klassischer und populärer) Musik und an musikalischen Rezeptions-Reproduktions- und immer mehr auch Produktionsmöglichkeiten anbieten, bis hin zur Musik anderer Kulturen mit ihren Musiziermöglichkeiten, so weit sie für uns erreichbar sind. Notation wäre selbstverständliches Element solcher Situationen, allerdings nicht als propädeutischer Notenlehrgang, sondern als etwas, das man (auch im Sinne „genetischen Lernens“) abrufen, wenn man es braucht: zum Konzipieren und Archivieren, zur Unterstützung des Hörens und Musizierens, zur Verständigung mit sich selbst und mit anderen – oder einfach nur deshalb, weil man es interessant findet, sich mit Notation zu beschäftigen.

(1) Hermann Kretzschmar: Ein englisches Aktenstück über den deutschen Schulgesang (1881). In: W. Heise u.a. (Hg.): Quellentexte zur Musikpädagogik, Regensburg 1973, S. 123

- (2) Lehrplan für den Gesangunterricht in den Volksschulen vom 10. Januar 1914. In: E. Nolte (Hg.): Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart, Mainz 1975, S. 102
- (3) Andrea Klaffke: Die Ideen Heinrich Jacobys und ihre Bedeutung für den heutigen Musikunterricht, Augsburg 1997, S. 4 ff
- (4) Heinrich Jacoby: Grundlagen einer schöpferischen Musikerziehung. Vortrag, gehalten auf der Kunsttagung des Bundes entschiedener Schulreformer in Berlin am 5. Mai 1921. In: Heinrich Jacoby: Jenseits von „Musikalisch“ und „Unmusikalisch“. Die Befreiung der schöpferischen Kräfte dargestellt am Beispiele der Musik. Herausgegeben von Sophie Ludwig, Berlin. Hamburg 1984, S. 10-27
- (5) Meki Nzewi: Teaching and Learning in African Cultures. In: J. Bähr / V. Schütz (Hg.): Musikunterricht heute 2. Beiträge zur Praxis und Theorie. Herausgegeben im Auftrag des AfS, Oldershausen 1997, S. 16-34
- (6) Wilfried Gruhn: Wie Kinder Musik lernen. In: Musik und Unterricht 31 (1995), S. 4-15
- (7) Matthias Flämig hat – im Anschluß an Theoreme der Analytischen Philosophie – die These für die Musikpädagogik zu begründen versucht, daß Verstehen von Musik immer Verstehen (potentiellen) Sprechens über Musik ist. M.F.: Verstehen – Hören – Handeln. Destruktion und Rekonstruktion der Begriffe. Augsburg 1998
- (8) Jacques Derrida: Grammatologie, Frankfurt <sup>7</sup>1998, S. 178 ff („Die Gewalt des Buchstaben: von Lévi-Strauss zu Rousseau“). Derrida nimmt hier vor allem Bezug auf die „Traurigen Tropen“ von Lévi-Strauss.
- (9) vgl. hierzu Heinz Schlaffer: Einleitung. In: J. Goody u.a.: Entstehung und Folgen der Schriftkultur, Frankfurt <sup>3</sup>1997, S. 12 f
- (10) Platon, Phaidros. Zwiegespräch über die Redekunst, Abschn. 274 C
- (11) Heinz Schlaffer: a.a.o. S. 10 f
- (12) Helmut Rösing: Sonderfall Abendland. In: H. Bruhn u.a.: Musikpsychologie. Ein Handbuch. Reinbek 1993, S. 79 ff
- (13) Protokolliert sind solche Kurse in Heinrich Jacoby: Jenseits von „Begabt“ und „Unbegabt“. Zweckmäßige Fragestellung und zweckmäßiges Verhalten, Schlüssel für die Entfaltung des Menschen. Herausgegeben von Sophie Ludwig. Hamburg <sup>3</sup>1987
- (14) vgl. Joachim Th. Geiger: Körperbewußtsein und Instrumentalpraxis. Methoden und Möglichkeiten von Körpererfahrung im Unterricht, beim Üben und beim Spielen, Augsburg 1996

(15) Volker Schütz: Über das außergewöhnliche Interesse von Musikpädagogen an schwarzafrikanischer Musikkultur. In: R.C. Böhle (Hg.): Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung. Frankfurt 1996, S. 76 ff