

Thomas Ott

### **Notation von Musik – als Medium betrachtet**

Aus: diskussion musikpädagogik 23 (2004)

Unter den Aspekten, die bei einer Betrachtung der musikalischen Notation als Medium in den Blick kommen, ist nicht der unwichtigste, dass sie sich in besonderer Weise in die produktive Nutzung anderer Medien einfügen kann. Ein Beispiel:

„Jemand hört, bei der Hausarbeit, im Radio bereits zum zweiten Mal einen neuen Titel, der es ihm schon beim ersten Mal besonders angetan hatte. Er startet sofort die Aufnahmefunktion seines mp3-Players, den er für solche Situationen im Standby-Modus bereithält. Da ist sie wieder, diese melodisch-harmonische Wendung, die ihn sofort elektrisiert hatte! Er will unbedingt wissen, was da passiert. Nach dem Abwasch hört er sich die Stelle mehrmals an. Dabei notiert er sich einen ungefähren Melodieverlauf. Nun holt er sein Keyboard. Nach mehrfachem Hin- und Herspringen zwischen Anfang und Ende der Stelle und Ausprobieren ist es soweit: Die Melodie zumindest hat er herausgefunden. Weil er jetzt zur Arbeit muss, notiert er die herausgefundene Melodie; die Akkorde wird er nach Feierabend herausfinden. Lange bevor die Noten in irgendeiner Musikalienhandlung zu finden sind, kann er das Stück in sein programmiertes Keyboard eingeben und seine Freunde mit Karaoke-Vorführungen beeindrucken“ (HAHN 1995, S. 49 – das Zitat wurde mit Rücksicht auf die technologische Entwicklung seither leicht aktualisiert).

Das Aufschreiben von Melodie und Akkordfolge ist hier ein Zwischenschritt auf dem Weg von der Analyse des Musikstücks zu seiner Reproduktion. Für das Endergebnis hat das Notierte selbst aber schon keine Bedeutung mehr, weil der Speicher des Keyboards die Aufgabe erfüllt, die traditionell der Notation zukommt: die Aufgabe des musikalischen Gedächtnisses. Die Notation hat eine begrenzte Funktion, die sich aus der Situation ergibt, also aus den Vorerfahrungen und Handlungszielen des Nutzers und aus den technischen Möglichkeiten der apparativen Peripherie. Die Notation ist hier Bestandteil eines (sehr individuellen) „Aufschreibesystems“ im Sinne Friedrich KITTLERS (1995).

Würde man Beschreibungen dieser Art systematisch sammeln, so käme man wahrscheinlich auf eine Fülle von Anwendungen musikalischer Notation. Auf jeden Fall wäre ihr gemeinsames Merkmal, dass sie die Möglichkeiten des produktiven Verfügungens über die musikalischen Mittel erweitern. Darin läge ihre Bedeutung für ein musikalisches Lernen, das mehr sein will als Reproduktion und Analyse. Allerdings sind solche Prozesse wohl schwer zu standardisieren – ein Nachteil, wenn man sie in Kompetenzkataloge und schulische Lehrpläne einfügen will. Auch bringt die technologische Entwicklung immer neue Möglichkeiten hervor, mit Notationen und Visualisierungen umzugehen. Ein Notat im weitesten Sinne ist z.B. auch die Gebirgskette, die mein Programm zum Schneiden von mp3-Dateien auf meinen Bildschirm projiziert. Diese Art der Repräsentation erhöht für mich die Verfügbarkeit der so repräsentierten Musik: Möchte ich sie neu ordnen oder umarrangieren, so muss ich weder Bänder hin- und herspulen noch Pausen- und Aufnahmetasten bedienen, ich kann vielmehr nach Belieben und in Echtzeit mit dem Cursor zwischen die Gipfel und Täler fahren, um sie zu verändern. In der Digitalisierung haben Text, Bild, Ton und die visuelle Transformation von Hörbarem im weitesten Sinne die Tendenz, miteinander zu verschmelzen und ganz neue musikalische Realitäten zu schaffen.

Aber ist musikalische Notation an sich überhaupt ein Medium? Es soll, trotz aller Definitionsprobleme, hier einmal angenommen werden. Allerdings würde man der Frage nicht gerecht, wenn man von der schlichten Wortbedeutung „Mittler“ (von etwas an jemanden) ausginge: Das Vermittelte hätte dann nämlich Priorität vor dem Träger der Vermittlung (so wie der Briefträger für den Brief da ist und die Briefpost kein Beschäftigungsprogramm für Briefträger darstellt). Folgt man Carl Dahlhaus, so ist das bei der musikalischen Notation umgekehrt. Sie ist keine bloße Durchgangsstation zwischen der Vorstellung des Komponisten und der tönenden Realisierung, sondern ein Text. Dies schließt für Dahlhaus die Vorstellung ein, „dass das Notierte essentiell und das nicht Notierte akzidentell sei; der Text ist das Bleibende und Zentrale, die Ausführung das Veränderliche und Periphere... – Eine musikalische Schrift, die Texte fixiert, ist kein neutrales Darstellungsmittel, sondern Ausdruck eines Systems von Beziehungen“ (DAHLHAUS 1965, S. 9f) Dies deckt sich mit der Auffassung der Medienwissenschaften, „dass Medien nicht als neutrale Träger oder Überträger von Informationen gelten, sondern als Techniken, welche die

Möglichkeiten der Kommunizierbarkeit von Informationen konstituieren. Diese Möglichkeiten bedingen zugleich die Information selbst, denn zum einen erhält nur, was kommuniziert, mitgeteilt und überliefert werden kann, eine Bedeutung, und zum anderen formt die Gestalt der Mitteilung (eine Handschrift, ein gedrucktes Buch, ein technisches Bild) auch ihren Inhalt. Wissen ist demnach in Abhängigkeit von den medialen Formen seiner Speicherung und Übertragung zu sehen“ (KLOOCK/SPAHR 2000, S. 8) Bekanntlich hat Marshall McLUHAN (1968) diese Auffassung schon in den 60er Jahren auf die Formel gebracht, das Medium sei selbst die Botschaft.

Die Geschichte der Notation hält, ganz wie die Geschichte der Schrift überhaupt, viele Belege für die These bereit, dass das Notieren für die notierte Musik nicht nur aufbewahrende, dokumentierende Funktion hat, sondern dass es – als Ausdruck musikalischer Beziehungssysteme – musikalische Wahrnehmungsmuster prägt und das musikalische Weltbild nachhaltig beeinflusst. Damit kann es der musikalischen Entwicklung Tempo und eine bestimmte Richtung geben. Einer der vielleicht eindrucksvollsten Belege dafür findet sich am historischen Ursprung des abendländischen Notationssystems, bei Guido von Arezzo, dem das Vier-Linien-System zugeschrieben wird. Es diente zwar primär der Fixierung und Verallgemeinerung des vorhandenen gregorianischen Repertoires. Aber schon Guido selbst erfand eine Reihe von methodischen Werkzeugen, die dem neuen Notationsverfahren eine ganz eigene, über das bloße Konservieren des Vorhandenen hinausweisende Entwicklungsdynamik sicherten. Am bekanntesten ist sein Solmisationssystem, das die Gesetzmäßigkeiten der Melodiebildung im Hexachord geschickt nutzte, um den Chorsängern die flexible Aneignung des Repertoires zu ermöglichen. Erst damit wurde es wirklich unabhängig vom mühsamen Prozess des Memorierens und von der wenig verlässlichen Aufbewahrung im Gedächtnis. Eine andere Erfindung Guidos ist eine Art kleine Maschine zum Vertonen beliebiger Texte. Er schrieb die Vokalreihe a-e-i-o-u zweimal, in unterschiedlicher Ordnung, senkrecht vor die Linien und Zwischenräume des Systems, ordnete also jedem Vokal einen oder zwei Töne zu. Dann schrieb er jede Textsilbe, auf der Höhe des jeweiligen Silbenvokals, ins Liniensystem und erzeugte auf diese Weise eine Textmelodie. Seinen Schülern empfahl er, ihre so komponierten Gesänge anschließend noch stilistisch zu überarbeiten: „Wie Silber musst du die Melodie reinigen und polieren, entsprechend deinem eigenen

musikalischen Geschmack“ (s. zu Guido: SMITS VAN WAESBERGHE o.J., S. 112 ff, hier: S. 114). Bemerkenswert daran ist nicht nur der frischfröhliche, um nicht zu sagen reformpädagogisch-jugendbewegte Erfindergeist, sondern vor allem der frühe Bruch mit dem mittelalterlichen Offenbarungsdenken, dem menschliche Kreativität, also individuelle (nicht-göttliche) Schöpferkraft eigentlich noch fremd war. Notation ermöglicht es plötzlich, in das musikalische Gefüge einzudringen, es zu erforschen und besser zu verstehen, sich wie ein Mechaniker frei darin zu bewegen und eine individuelle Aussage zu machen. An diesem frühen Beispiel erweist sich schon der revolutionäre Charakter musikalischer Schriftlichkeit, ohne die am Ende weder die Kunst der Fuge noch die Sonatenhauptsatzform noch die funktionale Harmonik möglich gewesen wären.

Entscheidend hierbei ist, dass schriftliche Produkte statt der zeitlichen eine räumliche Ausdehnung haben und es erlauben, die an sich flüchtigen Elemente des sprachlichen oder musikalischen Zeitstroms beliebig zu „sistieren“, um sie zu betrachten, zu verändern oder zeitlich neu zu arrangieren. Man bewegt sich frei in einem „Zeitraum“ - während man beim Hören und Musizieren unentrinnbar in den Zeitstrom gebannt ist. Die Möglichkeit des Komponierens von etwas, das dann festgehalten wird und „wörtlich“ wiederholt werden kann (wie Guidos Vokalmelodien), hebt den Zwang zum Memorieren weitgehend auf und erschließt der musikalischen Kommunikation und Tradierung andere Dimensionen von Komplexität als die, die in oralen Gesellschaften möglich sind.

Für den Bereich der Sprachschrift haben die Untersuchungen einer ganzen Reihe von Autoren zum Problem „Orality and Literacy“ (DERRIDA 1974, ONG 1982, GOODY/WATT/GOUGH 1986, GOODY 1990, HAVELOCK 1992) gezeigt, welche fundamentalen Veränderungen des individuellen Bewusstseins, der Kommunikation und der gesellschaftlichen Prozesse mit der Einführung der Schrift in ursprünglich oralen Gesellschaften verbunden sind. Einer der frühesten Theoretiker ist in diesem Zusammenhang Sokrates, der sich in Platons Phaidros-Dialog mit Händen und Füßen gegen die Einführung der Schrift wehrt, weil er nur deren Nachteile (Schwächung des Gedächtnisses, Entpersonalisierung, „Entdialogisierung“ der Kommunikation), aber noch nicht ihre Vorzüge (individuelle und gesellschaftliche Verfügbarkeit des Wissens) sieht (PLATON, Abschnitt 274 C)

Die Erforschung von „Entstehung und Folgen der Schriftkultur“ (GOODY et al. 1986) hat aber noch kaum Niederschlag in analogen Untersuchungen zur gesellschaftlichen Bedeutung von Musiknotation gefunden – zu der Art und Weise, wie sie Bewusstsein, Kommunikation, Verhalten und Lernen im Medium der Musik prägen. Auch für die Musikpädagogik könnten solche Untersuchungen fruchtbar werden, denn eine ganze Reihe von praktischen und theoretischen Grundfragen des Musiklernens und des Musikunterrichts haben mit dem ungeklärten Stellenwert des Notierens zu tun. Ich nenne hier drei:

Erstens: Es ist eigentlich überhaupt nicht klar, warum es in der gesamten bisherigen Geschichte des Musikunterrichts in der Schule so selten gelungen ist, die immer wieder angezielte allgemeine „musikalische Literalität“ zu vermitteln – also eine der sprachbezogenen Literalität vergleichbare Leichtigkeit des Lesens und Aufschreibens von im Fünfliniensystem notierter Musik. Wenn es gelang, dann immer nur unter Idealbedingungen, bei besonderem methodischem Geschick der Lehrer, mit hohem Zeitaufwand und mit Hilfe komplizierter methodischer Konstruktionen wie etwa der diversen Solmisations- und Handzeichensysteme (vgl. HEISE 1986, HEYGSTER/GRUNENBERG 1998). Es scheint, dass es hier um mehr geht als nur um Techniken der Umsetzung von Gehörtem in Lesbares, von Klang in Schrift und umgekehrt. Ob der „Sprachanalogie-Ansatz“ hier letztlich weiterhilft, ist die Frage (vgl. GRUHN 2003) Er beruht auf der Vorstellung, dass der musikalische Lernprozess wie der sprachliche angelegt werden kann. So wie das Kind zunächst die Sprache selbst erlernt und dann erst die Schrift, so müsse es auch zunächst „musikalisch sprechen lernen“, bevor es in die Notation eingeführt wird. Die Frage ist, ob hier nicht vereinfachende Vorstellungen im Spiel sind. Beim Schriftspracherwerb ist es nämlich nicht so, dass die erreichte Sprachkompetenz nur zusätzlich ein „Schriftkleid“ bekommt, sondern der Vorgang des Lesen- und Schreibenlernens strukturiert die Sicht auf Sprache, die sprachlichen Fähigkeiten, das sprachgeprägte Weltbild und die kommunikativen Strategien der Lernenden tiefgreifend um – danach ist die Sprache, auch die mündliche, nicht mehr das was sie vorher war. In den Theorien zur Literalität wird neuerdings zwischen medialer und konzeptioneller Schriftlichkeit bzw. Mündlichkeit unterschieden (z.B. GÜNTHER 1993). Die beiden Modi unterscheiden sich nämlich nicht nur darin, dass ich entweder spreche/höre

(phonisches Medium) oder lese/schreibe (graphisches Medium), sondern auch konzeptionell: Schriftlichkeit erschließt zum Beispiel neue Möglichkeiten der grammatischen Organisation, die als „konzeptionelle“ Schriftlichkeit in das Sprechen und in das kognitive Repertoire eingehen, ebenso wie etwa ein wörtliches Protokoll medial gesehen ein schriftliches, konzeptionell gesehen aber ein mündliches Dokument ist. – Der Sprachanalogie-Ansatz hat es noch mit einem weiteren Problemfeld zu tun: Um welche „Sprache“ geht es denn in der Musik eigentlich? Ist die „musikalische Sprachumgebung“ mit ihrem Pendant vergleichbar? Ist das musikalische Umfeld nicht viel heterogener als das sprachliche? Welche Rolle spielt hier und dort der Kompetenzaufbau durch aktive Aneignung, also durch nicht nur passive Beteiligung an der Kommunikation? Wenn man das Musiklernen der Kinder in der schriftfreien Lernphase aber aktiv und prozedural anlegt, für welche der vielen Musiksprachen in der Umwelt entscheidet man sich dann? Was ist überhaupt „Musiksprache“?

Zweitens: Diese Probleme legen es nahe, neu zu bestimmen, was man unter „musikalischer Literalität“ eigentlich verstehen will. Dabei wäre es problematisch, wengleich es oft geschieht, mit diesem Begriff im emphatischen oder wertenden Sinn umzugehen („wer nichts von Notation versteht, ist ein musikalischer Analphabet“). In einem eher deskriptiven Sinn verstanden würde der Begriff zunächst nur den Sachverhalt ausdrücken, dass unsere Musikwelt – auch da, wo sie uns als Hörwelt begegnet - in einem Maße von „konzeptioneller Schriftlichkeit“ geprägt ist, dass die meisten denkbaren und pädagogisch wünschenswerten Umgangsweisen mit Musik durch die Beschäftigung mit Notation oder durch Notieren bereichert – wenn nicht überhaupt erst ermöglicht – werden. Musikalische Literalität wäre dann die Kompetenz, Notation in selbstgewählten Handlungszusammenhängen als Medium des Archivierens, des Anfertigens musikalischer Notizen, des Arrangierens, der Abstimmung beim Musizieren, des Dechiffrierens von Musiziervorlagen, des Untersuchens von musikalischen Formen, Strukturen und Verläufen etc. zu benutzen – im weitesten Sinne also, um die Verfügbarkeit der Musik für sich selbst zu erhöhen (vgl. KAISER 1995). Vielleicht sollte es eine Art Grundlehre Notation geben, die das Konzept „Klang wird zu Raum“ im basalen Sinn anzueignen und zu üben erlaubt.

Drittens: Die Beschäftigung mit Musik anderer Kulturen, vor allem mit Musik aus Afrika, hat die positiven Möglichkeiten schriftfreien Musizierens, auch des instrumentalen Musizierens relativ komplexer Strukturen, ins Bewusstsein gebracht. Zwar gab es orales (vielleicht sagt man hier besser „aurales“) Tradieren auch immer in den europäisch geprägten Musikkulturen, allerdings sind die ursprünglichen Modelle dieser Tradition kaum zu rekonstruieren, weil sie mittlerweile durchdrungen sind von „konzeptioneller Schriftlichkeit“. Die Schrift hat dem Menschen eine neue Verfügungsgewalt über sein Gedächtnis gebracht. Allerdings muss er sich dabei externer Speicher bedienen, während schriftfrei tradierende Kulturen auf das Memorieren angewiesen sind und dafür bestimmte Techniken entwickelt haben, die immer auch eine stark somatische Komponente aufweisen. So wird afrikanische Rhythmik multisensorisch und ganzkörperlich verinnerlicht und gespeichert, während Rhythmus in der abendländischen Hochkultur etwas „Gemessenes“ ist, das im Musiklernen eher kognitiv angeeignet wird. Die Kontrolle des motorischen Apparates beim Musikmachen mit Noten erfolgt eher über das Auge - statt über das Ohr wie in schriftlosen Kulturen. Darin lag seit eh und je die Gefahr, das Gehör zu umgehen. „Darum dürfen wir zur Erlernung eines bisher nicht gekannten Gesanges nicht immer des Tones eines Instrumentes uns bedienen, ähnlich wie Blinde, die nicht ohne Führer gehen können“, schrieb schon Guido von AREZZO (o.J.), und man könnte mit Heinrich JACOBY (1921, S. 17) gleich hinzufügen: „Das ‚Ohr‘ aber hat bei der ganzen Musiziererei nichts anderes zu tun als hinterher durch die Finger zu erfahren, was auf dem Papier steht“. Je mehr im Musikunterricht wieder instrumental musiziert wird, desto dringlicher wird das Problem, wie man die attraktiven, körperbezogenen und stark musikalisierenden Methoden, die über afrikanische oder lateinamerikanische Musikstile in unsere Musikpädagogik Eingang finden, mit einem handlungs- schüler- und erfahrungsbezogenen Schriftlernen verbinden kann.

**Arezzo**, Guido von: Epistula Guidonis Michaeli Monacho, übersetzt von Michael Hermesdorff (1884), <http://www.lml.badw.de/guidoep.htm>

**Dahlhaus**, Carl: Notenschrift heute. In: Notation. Darmstädter Beiträge zu Neuen Musik IX. Mainz 1965, S. 9-34

**Derrida**, Jacques: Grammatologie, Frankfurt/Main 1974

**Goody**, Jack: Die Logik der Schrift und die Organisation von Gesellschaft, Frankfurt/Main 1990

**Goody**, Jack / **Watt**, Ian / **Gough**, Kathleen: Entstehung und Folgen der Schriftkultur, Frankfurt/Main 1986

**Gruhn**, Wilfried: Lernziel Musik. Perspektiven einer neuen theoretischen Grundlegung des Musikunterrichts, Hildesheim/Zürich/New York 2003

**Günther**, Hartmut: Erziehung zur Schriftlichkeit. In: P. Eisenberg / P. Klotz (Hg): Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben, Stuttgart 1993

**Hahn**, Christiane: Notation von Musik im Unterricht. Unveröff. Examensarbeit HdK Berlin 1995

**Havelock**, Eric A.: Als die Muse schreiben lernte, Frankfurt/Main 1992

**Heise**, Walter: Musikunterricht im 19. Jahrhundert – Ideen und Realitäten. In: Handbuch der Musikpädagogik Bd. 1, Kassel 1986

**Heygster**, Martina / **Grunenberg**, Manfred: Handbuch der relativen Solmisation, Mainz 1998

**Jacoby**, Heinrich: Grundlagen einer schöpferischen Musikerziehung (1921). Wieder abgedruckt in: H.J.: Jenseits von „Musikalisch“ und „Unmusikalisch“, Berlin 1984

**Kaiser**, Hermann J.: Notation(en) im Musikunterricht oder: Was hat schülerorientierter Musikunterricht mit der schriftlichen (Re)Präsentation von Musik zu tun? In: Musik in der Schule 2-3 / 1995

**Kittler**, Friedrich: Aufschreibesysteme 1800 1900, München 1995

**Kloock**, Daniela / **Spahr**, Angela: Medientheorien, München 2000

**McLuhan**, Marshall: Die magischen Kanäle (original „Understanding Media“), Düsseldorf/Wien 1969

**Platon**: Phaidros. Zwiegespräch über die Redekunst

**Smits van Waesberghe**, Joseph: Musikerziehung. Lehre und Theorie der Musik im Mittelalter. Musikgeschichte in Bildern Bd. III / Lfg. 3, Leipzig (VEB Deutscher Verlag für Musik) o.J.