

I Musikpädagogik und Musiktherapie: Landschaften und Horizonte

Es gibt Momente, da ist die Arbeit einer Musiktherapeutin eher pädagogischer Natur, zu anderen Gelegenheiten fühlt sich eine Musikpädagogin gefordert, pädagogische Ansprüche zugunsten der Entwicklung eines Kindes in Schule oder Kindergarten vorübergehend zurückzustellen.

An Musikschulen oder an inklusionsorientierten Schulen, etwas weniger in Kindergärten oder Kindertagesstätten, finden wir beide Berufe vertreten. Auch im freiberuflichen Sektor sehen sich viele damit konfrontiert, dass Fähigkeiten aus beiden Bereichen gefordert sind. An Schulen empfinden Musiktherapierende ihre Arbeit oft als eher pädagogisch, während musik- und bewegungspädagogische Fachkräfte die Persönlichkeitsentwicklung als ein zentrales Anliegen ihrer Tätigkeit erleben und gesehen haben wollen.

Würden wir die Berufsfelder als Landschaften darstellen wollen, so sähen wir ein Bild von Grenzbereichen, die sich ständig bewegen und verändern, man wäre möglicherweise versucht, an einen mäandrierenden Grenzfluss zu denken oder an sich ständig verändernde Küstenlinien, welche den Gezeiten ausgesetzt sind. Gerade daher ist es ratsam, regelmäßig zu klären, wo auch die Grenzen der Möglichkeiten und Erwartbarkeiten der beiden Berufsfelder liegen und wie sie sich zueinander verhalten.

Häufig entwickeln sich Berufe durch den Austausch mit verwandten Berufen. Ebenso wachsen Fachgebiete durch Berührungspunkte mit verwandten Disziplinen. An den Rändern der Tätigkeits- oder Forschungsbereiche findet oft Inspiration und Diskussion statt. Nicht zuletzt aber tragen auch Missverständnisse zur Klärung von Absichten und zu mehr Genauigkeit in der Berufsausübung bei.

Die Begegnung von Musiktherapie und Elementarer Musikpädagogik Orff'scher Richtung ist ein Beispiel für eine solche Inspiration. Zwar nutzte schon Gertrud Orff das Orff-Instrumentarium nicht nur pädagogisch, sondern vorwiegend auch bei ihrer heilpädagogischen und musiktherapeutischen Arbeit. Aber in der Folgezeit etablierten sich die Fächer vorerst mit eigenen Profilen: Als in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Elementare Musik- und Bewegungspädagogik am Orff-Institut aufgebaut wurde, entwickelte sich die Musiktherapie mehr oder weniger zeitgleich als universitäres Fach und anerkannter Beruf.

Die Fächer und Berufe entfalteten in jenen Jahrzehnten ihre Eigenständigkeit, jedoch ohne sich in komplett unterschiedliche Richtungen zu entwickeln. Einzelne Personen studieren beide Fächer, etliche arbeiten in Überlappungsbereichen.

Die inspirierenden Berührungspunkte, von denen in dieser Schrift die Rede sein soll, beziehen sich auf das Gebiet der Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen der Musik- und Bewegungspädagogik. Die Musiktherapeutin Karin Schumacher (Schumacher, 1999; Schumacher und Calvet, 2013), ausgebildet sowohl in Musik-

therapie als auch in Elementarer Musik- und Bewegungserziehung, entwickelte durch ihre Arbeit mit Kindern mit Autismus das Instrument der „Einschätzung der Beziehungsqualität“, kurz EBQ genannt. In diesem Ansatz spielt die Improvisation eine zentrale Rolle. Hier zeigt sich ein erstes Überschneidungsfeld, denn nahezu alle Lehrpläne für Musikpädagogik, für Elementare Musikpädagogik und für Rhythmik verweisen auf die Bedeutung der freien Improvisation.

Doch während sich der musiktherapeutische Ansatz dabei mit den Beziehungsqualitäten von Kindern mit Autismus befasst, scheint in der Musikpädagogik der Kompetenzerwerb im Vordergrund zu stehen.

Auch konzentriert sich die Musiktherapie in der Arbeit mit dem EBQ-Instrument auf die non- oder präverbale Arbeit, wogegen die Verwendung der Sprache aus dem musikpädagogischen Alltag nicht wegzudenken ist. Wie kann ein solcher musiktherapeutischer Ansatz in der Musikpädagogik von Bedeutung sein, zumal ja zwischen Kindern und Lehrpersonen ein völlig anderes und oft auch sprachbetontes Beziehungsverhältnis herrscht?

Kaum also war die Rede von dem gemeinsamen Bezugspunkt in der Improvisation, tauchten auch schon unübersehbare Differenzen auf. Es zeigen sich hier auch die Grenzen in den Gestaltungsmöglichkeiten der beiden Berufe: Eine Musikpädagogin kann nicht als Therapeutin handeln. Das entsprechende Handlungsfeld, die Zeit, das Setting zur Einzelarbeit oder einer Kleingruppenarbeit werden ihr nicht gegeben. Andererseits sieht es die Musiktherapeutin in der Regel nicht als zentrale Aufgabe, zu Leistungssteigerung zu motivieren, denn dabei verliert sie ihren therapeutischen Fokus.

Beide Fächer aber arbeiten sinnstiftend, wenn sie die nonverbalen Gestaltungsmittel der Musik als persönliche Ausdrucksformen erleben lassen. Das ist keinesfalls nur ein therapeutisches Anliegen, es kommt auch in der Musikpädagogik zum Tragen. Ohne das ganz subjektive Erlebnis, ohne die persönlich gefundene Ausdrucksweise droht der musik-, bildungs- und kulturpädagogische Schiffbruch. Dann verkommt Musikpädagogik im besten Fall zu gutem Entertainment, zu Vortragsübung oder zu formaler Instruktion, weil viele Inhalte zwangsläufig als bedeutungslos erscheinen: Sie sind schlicht zu weit weg von den persönlichen Lebenswelten der Teilnehmenden.

In seiner Vorlesung zu kultureller Identität weist der Autor und Philosoph Peter Bieri auf eine grundlegende Tatsache hin:

„Menschen haben [neben ihrer angeborenen Natur, erg. Ch. F.] auch eine kulturelle Identität. Wer jemand ist und als wer er sich erlebt, wird maßgeblich bestimmt durch das komplexe Gewebe von bedeutungsvollen, sinnstiftenden Aktivitäten, das wir Kultur nennen“ (Bieri, 2012, S. 61).

Klangereignisse, seien es gehörte oder selbst produzierte, wecken unser intuitives, vorsprachliches Wissen. Sie deuten auf etwas Ungesagtes oder Unsagbares hin und gerade darum empfinden wir sie als faszinierend und bedeutungsvoll. Menschen je-

den Alters erleben musikalisches Handeln als identitätsstiftend, wenn dieses Wissen um Ausdruck, Klang, Wirkung und Bezogenheit aktiviert wird.

Die Musiktherapie nutzt die Nonverbalität von Musik und Bewegung therapeutisch. Sie kann sogar bei bestimmten Indikationen weitgehend auf sprachliche Interaktion verzichten.

Kann die Musikpädagogik mit vergleichbaren Mitteln helfen, das kulturelle Gewebe von Beteiligten zu verdichten? Im pädagogischen Feld spielt die Sprache eine zentrale Rolle, was Vor- und Nachteiliges mit sich bringt. Die Sprache kann sich der Unmittelbarkeit des Erlebens in den Weg stellen. Andererseits ist die Verwendung von Sprache auch ein unerlässlicher Baustein beim Aufbau von Selbstbewusstsein und beim Vertiefen von Erfahrung. Welche Wirkung kann Sprache in einem inklusiv orientierten Improvisationsrahmen haben?

Damit ist als erstes umrissen, an welcher „Küstenlinie“ zwischen Musikpädagogik und Musiktherapie die vorliegende Schrift arbeiten will. Sie untersucht Möglichkeiten, wie das Instrument der EBQ, konzipiert für nonverbale Indikationen, in die musikpädagogische Arbeit übertragen werden kann. Das wirft Fragen der Durchführbarkeit auf, besonders auch der Wirksamkeit in Schulen und Musikschulen.

I.1 Fragen zum Verhältnis von Mensch und Musik

Wirksame Methoden sind immer mehr als bloße Handlungsanweisungen. Sie basieren auf Menschenbildern und auf Vorstellungen von Lernprozessen. Überlegungen zur Übertragung einer Methode von einem Fach in ein anderes erfordern daher einen Vergleich der Denkmodelle und eventuell auch eine Neuorientierung in dem Feld, auf das die Übertragung hinsteuert.

Sowohl Musikpädagogik als auch Musiktherapie entwickeln ihre Ansätze aufgrund von gesellschaftlich vorherrschenden Menschenbildern. In besonderem Maße aber prägt diese Fächer auch die Vorstellung darüber, was Musik für den Menschen sei. Ist sie Kunstobjekt, ist sie Bestandteil von Ritualen, ist sie hochgeistig, ist sie Hintergrund zur Anregung, ist sie Kommunikation? Ansichten dieser Art beeinflussen auch Ideen und Methoden in beiden Fächern. Wie stellte man sich das Verhältnis von Musik und Mensch im Laufe des vergangenen Jahrhunderts vor? Welche Auswirkungen, hemmender oder fördernder Natur, hatte das auf die hier untersuchten Fächer? Und schließlich: Welche gedanklichen Konstruktionen über Musik bewegen heute unser Nachdenken über Musiktherapie und Musikpädagogik, wirken sich vielleicht hindernd in Diskursen aus?

Das wechselnde Landschaftsbild, welches die beiden Fächer und ihre Strömungen hervorbringen, sollten wir ebenso vor den wechselnden Horizonten betrachten, vor denen es erscheint.

I.2 Gegenständlichkeit

Warum neigen wir dazu, Musik als einen Gegenstand zu begreifen? Wie kommt es, dass wir Musik wie ein Medikament einzusetzen versuchen?

Zerrinnende Klänge, die nach ihrem Erklingen nicht mehr fassbar sind, nur Erinnerung hinterlassend, muten dem menschlichen Geist einiges zu. Klänge sind weitgehend immaterielle Phänomene, nicht sichtbar, geschweige denn voraussehbar. Wie kann man über etwas sprechen, das soeben zerronnen ist oder das vielleicht demnächst in unsere Ohren dringt? Wie soll man etwas beschreiben, auf das man nicht mit Fingern hindeuten kann? Der Wunsch nach Mitteilung und Fassung zwingt uns, *Musik* als ein Objekt zu konstruieren, sie gedanklich und sprachlich zu vergegenständlichen, damit sie uns wenigstens vor dem inneren Auge greifbar und beständig erscheinen kann. In dieser ganz alltäglichen Gedankenkonstruktion steht *die Musik* uns Subjekten als das Werk, die CD-Scheibe, das Andere, das nicht Subjektive gegenüber. Der Gedanke und die Sprache konstruieren eine räumliche Trennung: hier ich, da die Musik. In diesem Sinne sind Aussagen möglich wie: Kennst du *die Musik* von Leonhard Cohen, *die Musik* Bachs beeinflusst uns noch heute, ich stelle das Radio ab bei *der Musik* von Mendelssohn, bei *der Musik* von Schubert geht mir das Herz auf. Die Vorstellung eines Werkes oder einer Aufnahme von Musik drängt sich hierbei in den Vordergrund.

Oft haben Gegenstände Verwendungszwecke: Schiffe fahren, Glühbirnen leuchten, Teppiche dämpfen den Schall, Schaufeln graben. Der „Gegenstand“ Musik gerät schnell in Verdacht, nutzlos zu sein, aber auch dem Gegenstand Musik kann man Verwendungszwecke zuschreiben. Das dient besonders den Versuchen, Musik mit einem positivistischen Wissenschaftsverständnis zu untersuchen. Daraus resultieren dann Aussagen wie: „Musik (...) [ist] etwas für die Pausen, zum Entspannen“ (Jänke, 2018, o. S.). Das erste deutschsprachige Werk zur Musikanthropologie von Wolfgang Suppan beforscht Musik tatsächlich aus dieser Perspektive, als einen Gebrauchsgegenstand. Suppan untersuchte, wie Musik in historischen und ethnologischen Kontexten als Gebrauchsobjekt mit spezifischer Wirkung verwendet wird: im Kultischen, bei der Arbeit, im Staatswesen (Nationalhymnen etc.) und bei therapeutischen „Applikationsmöglichkeiten“ (Suppan, 1984, S. 119).

Wenn auch die Vergegenständlichung von Musik aus mancherlei Gründen hilfreich ist, kann sie in die Irre leiten, was schon ein Begriff wie „Applikationsmöglichkeiten“ andeutet. Mit der Versachlichung werden zentrale Aspekte der Musik nicht erfasst. So können Schief lagen entstehen und Missverständnisse wachsen. Beispielsweise blendet ein derart vergegenständlichender Musikbegriff die Lebenswirklichkeit des Kindes aus und damit auch die Bedeutung von Wiegen- und Beruhigungsliedern in der Verbundenheit von Mutter und Kind. Die Anthropologie Suppans lässt tatsächlich Hinweise darauf, dass dieses Verhalten am Anfang des Lebens etwas mit Musik zu tun haben könnte, vermissen.

Wie wirkt sich eine solche Anschauung auf die Musiktherapie und die Musikpädagogik aus? Es zeigen sich Schwärmereien über das ganz Besondere und Hoch-

geistige in einem Werk, aber gleichzeitig erwachsen Diskussionen um den Nutzen von Musik, in Schule und Therapie. Die Musikmedizin stellt kritisch fest, dass Berichte über den universell fördernden oder heilenden Effekt bestimmter Werke keine wissenschaftliche Grundlage hätten. Es stellt sich heraus: Musik kann man nicht per Rezept verordnen, auch wenn Ideen zu „musikalischen Hausapotheken“ immer wieder auftauchen, was eine kurze Recherche im Internet bestätigt. Darum konstatiert auch Isabelle Frohne, dass das Ansinnen, Musik als heilenden Gegenstand zu „verabreichen“, bei Musiktherapeuten auf Ablehnung stößt (Frohne, 2004, S. 3 f.).

Auch im Ansatz des Musikpädagogen Dankmar Venus, der sich zwar in Richtung Subjektorientierung bewegt, zeigt sich noch die Vergegenständlichung von Musik, wenn er die „fünf Verhaltensweisen gegenüber Musik“ [Hervorhebung C. F.] beschreibt. Zwangsläufig entstanden dadurch Missverständnisse innerhalb der Musikdidaktik (Harnischmacher, 2008, S. 242 f.), auf die hier jedoch nicht weiter eingegangen werden soll. Trotz vieler musikpädagogischer Bemühungen und Erklärungsversuche gilt aber dem Laien und der Erziehungswissenschaftlerin der Musikunterricht als Sachunterricht und wird diesem didaktisch und bewertungsmethodisch gleichgestellt. Entsprechend *unterrichten* viele Lehrpersonen Musik zwischen Schulbänken, in Werk- oder Allzweckräumen. Den Kindern soll so das „Richtige“ und das „Wissenswerte“ an der „Sache Musik“ zum Erlernen vermittelt werden, dazu genügt scheinbar eine Wandtafel und ein CD-Rekorder. Räume zum Bewegen, Spielen und gemeinsamen Entdecken bleiben dann die Luxusvariante in wohlhabenderen Schulgemeinden, weil andernorts fachfremden Entscheidungsträgern die positivistische oder physikalistische Grundlage ihres Denkmodells über Musik meist nicht bewusst ist.

1.3 Leiblichkeit

Aus dem Unbehagen, dass die positivistische Weltanschauung letztlich keine Antwort auf Sinnerfüllung finden lässt, entwickelte Edmund Husserl seinen phänomenologischen Ansatz schon in den ersten Jahrzehnten des zwanzigsten Jahrhunderts. „Alle Naturwissenschaft ist ihren Ausgangspunkten nach naiv. Die Natur, die sie erforschen will, ist für sie einfach da“ (Husserl, 1910, o. S.). Die Naturwissenschaft ist nicht in der Lage, zu erklären, warum wir Menschen die Natur erforschen möchten, was uns an ihr bewegt, wohin diese Bewegtheit führt, welche Zusammenhänge, auch welche Normen durch unsere Involviertheit entstehen können. Genau deswegen zeigt Husserls Phänomenologie andere erkenntnistheoretische Wege auf. Er spricht von der „Vertiefung in den Sinn der Erfahrungen“ und legt dar, dass die Körperwelt den alles „verknüpfenden Zusammenhang“ (ebd.) bildet.

Wie wir gesehen haben, entspringt die Vorstellung, Musik sei ein Gegenstand, einer wissenschaftlichen Denktradition, die zwischen Subjekt und Objekt, zwischen Subjekt und Subjekt, zwischen Beobachter und dem beobachteten Gegenstand, zwischen Ursache und Wirkung streng trennt.

In der Weiterentwicklung von einem dualistischen zu einem ganzheitlichen Theorierahmen jenseits einer physikalistischen Weltsicht bildeten sich Denkmotive aus, die einem „alles verknüpfenden Zusammenhang“ gerecht zu werden versuchten. In den Gestalttherapien fand der Begriff der Leiblichkeit Verbreitung: ein Begriff, der Körper, Seele und Geist als miteinander verbundene Wesenszustände des Menschen versteht. Wachstum und Heilung können wirken, so die Ansicht, wenn die Einheit von Körper, Seele und Geist adressiert, harmonisiert und der Entfremdung entzogen wird.

Wie auch im vorangegangenen Abschnitt stellen wir uns wieder die Frage, welche Auswirkungen die Vorstellung des nun neu aufgetauchten Paradigmas von Leiblichkeit in Musiktherapie und Musikpädagogik haben wird.

Die Idee, dass Erfahrung Sinn stiften kann, lässt es zu, therapeutische Prozesse differenzierter zu sehen und sich der leib-seelischen Wirklichkeit deutlicher nähern zu können. Unter diesem Paradigma stehen sich im therapeutischen Prozess Therapeut und Klient nicht mehr als zwei getrennte Subjekte gegenüber, das Zwischenmenschliche gewinnt an Bedeutung. Die subjektive, leib-seelische Erfahrung im Hier und Jetzt stellt den entscheidenden Faktor im therapeutischen Prozess dar. Über die Sinneserfahrung entstehen verbindende Zusammenhänge für Therapeutin und Klientin. Die Nähe zu einer Kunst, die Nähe zu individuellem Gestalten im Hier und Jetzt gab der Musiktherapie in den Gestalttherapien daher ein besonderes Gewicht. Sie kann die Dynamik der Seelenbewegungen, die *Vitalitätsaffekte* (Stern, 2020, S. 83–90), klanglich wiedergeben und eröffnet dem Bewusstsein so Zugang zu leib-seelischem Erleben.

Aus dem Geist der Reformpädagogik bildeten sich Carl Orffs und Emile Jaques-Dalcrozes Konzeptionen einer bewegungsnahen Musikpädagogik. Beide Arbeitsweisen verstanden das musikalische Lernen als ein körperliches Lernen, basierend auf und amalgamiert mit Bewegungserfahrung (Kugler, 2000, S. 300–304). Die Konzeptionen entstanden unter anderem aus der damals schon wirkmächtigen Überzeugung, dass wahrnehmendes, also ästhetisch orientiertes Lernen die Körperlichkeit einbeziehen muss.

Das Prinzip Leiblichkeit aus den Gestaltansätzen der 1980er- und 1990er-Jahre eroberte seinen Platz in den bewegungsorientierten Konzepten der Musikpädagogik naturgemäß sehr rasch. Mehr noch: Eigentlich fanden diese Konzeptionen, welche schon lange nach dem Prinzip Leiblichkeit arbeiteten, nun eine gesellschaftsfähige Legitimation. Peter Cubasch (1999) beschreibt die musikpädagogischen Aspekte der Leiblichkeit in den Dimensionen „sinnlich musizieren“, „körperorientiertes Musizieren“ und „Improvisieren vom Leibe aus“ (ebd., S. 22). Mit etwas Verzögerung wurde auch die Schulmusik auf diese Faktoren aufmerksam (Oberhaus, 2006; Khittl, 2007).

„Leiblichkeit ist die musikalische Gelenkstelle zwischen Selbst und Welt“, lesen wir bei Lars Oberhaus (ebd., S. 319) und entnehmen seinen Gedanken eine intuitive Verbindung zu der Idee der Vitalitätsaffekte. Christoph Khittl zitiert Carl Orff im Titel seiner Schrift: „Die Musik fängt im Menschen an.“ Es gelte, Musik zu er-

fassen als „eine hochspezialisierte Form menschlichen und zwischenmenschlichen Handelns“ (Khittl, 2007, S.21). Damit löst sich die Denkfigur des *Gegenstands Musik* auch in der Musikpädagogik zunehmend auf:

„In dieses erweiterte Verständnis des Musikalischen erscheinen vor- und außerkünstlerisches Tun und dessen Erzeugnisse ebenso einbezogen wie höchst artifizielle Kunst und Kunstwerkegesinnung. Handlungen und Produkte unterschiedlichster Kulturen und Sozietäten werden ebenso musikrelevant wie etwa frühkindliches ungerichtetes Tönen und Summen“ (ebd., S.22).

Damit tritt das Ungegenständliche an Musik deutlicher zutage, denn das Zerfließende im spontanen Ausdruck gilt jetzt als beachtenswert. Musik ist aufgrund dieser Anschauung eine Äußerung des Menschseins, es ist etwas, „das wir in Ansätzen mit vielen Säugetieren teilen. Grunzen, Stöhnen, Ächzen, Knurren, Wimmern sind [solche] musikalische Lautäußerungen ...“ (Altenmüller, 2018, S.460) unserer leib-seelischen Wirklichkeit. Da selbstverständlich nicht alle Schüler die gleiche leib-seelische Wirklichkeit mit sich bringen, darf ein höherer Anteil an subjektivem Aufnehmen des Erlebten zu erwarten sein als in anderen Schulfächern. Khittl nennt diesen Prozess die „Musikalische (Selbst-)Bildung“. Struktur entsteht in diesem Prozess durch Aisthesis (Wahrnehmen, was ist), Mimesis (Nachahmung), Poesis (Produktion) und Katharsis (Klärung, Neuausrichtung).

Noch bleibt bei musikdidaktischen Ansätzen aus dem Umfeld von Schulmusik und Rhythmik die Lehrerrolle wenig hinterfragt, auch weil sie auf festen und klar umrissenen pädagogischen Konzepten beruhen. Im Falle der Schulmusik sind das die Lehrpläne, im Falle der Rhythmik die ausgearbeiteten Lerninhalte, was „eine feste Orientierung ermöglicht, aber kaum Spielraum lässt“ (Kugler, 2000, S.314). Es wirkt, als ob der leibbezogene Ansatz in beiden Fällen die Dynamik der Bezogenheit zwar andenkt, aber wenig an deren Umsetzung arbeitet. Hier scheint die vorläufige Grenzlinie zwischen Musikpädagogik und Musiktherapie zu verlaufen. Dazwischen stehen die vielfältigen Ansätze Orff'scher oder Keller'scher Richtung, welche es erfordern, „von offenen Entstehungsprozessen auszugehen“ (ebd., S.315). Gerade weil das Orff-Institut am Mozarteum durch Wilhelm Keller auch die musikpädagogischen Perspektiven mit Menschen unterschiedlicher Behinderung in der Ausbildung anbot, wurde die Beziehung Lehrperson–Teilnehmende oder Lehrperson–Kinder während einiger Jahre stark thematisiert. Seinen Niederschlag fand dieses Thema insbesondere in der Dissertation von Ulrike Jungmair (1992), die Verbindungen zu Begegnungs- und Erweckungsmodellen aus Philosophie und Pädagogik aufzeigte.

Die Elementare Musikpädagogik stellt sich als persönlichkeitsbildendes Fach dar, und Juliane Ribke bezieht das auf die sensorische Belebung sowie auf die sozialen Kontakte in Gruppen (Ribke, 1997, S.47), während Jungmair vertiefend die oben erwähnten Begegnungs- und Erweckungsmodelle aufführt. Beobachtungen von Studienplänen und Praxismodellen lassen aber den Verdacht aufkommen, dass man sich den Prozess von Persönlichkeitsbildung weitgehend als Automatismus

vorstellt, um den sich Lehrpersonen nicht explizit kümmern müssen. Khittl erwähnt den besonderen Schritt der Katharsis im ästhetischen Aneignungsprozess, welcher auch emotionale Einstellungsänderungen mit sich bringen kann. Dabei erwähnt er, dass so auch „therapeutische Ziele“ (Khittl, 2007, S. 135) in die Nähe rücken könnten, geht aber nicht weiter darauf ein. Es sieht aus, als würde man da versuchen, ein Fenster aufzustoßen, das man, erschreckt über den neuen Luftzug, schnell wieder schließt.

I.4 Bezogenheit

Ende der 1970er-Jahre häuften sich Untersuchungen zur präverbalen Beziehung von Säuglingen und Müttern oder Bezugspersonen. Colwyn Trevarthen, Hirnforscher und Psychobiologe, zeigte schon damals auf, dass auch Kinder in ihren ersten Lebensjahren aktive Rollen in Interaktionsprozessen einnehmen (Trevarthen, 1979).

Aufgenommen und mitentwickelt wurden diese Einsichten von dem bereits erwähnten Säuglingsforscher Daniel Stern und dessen Arbeiten, vor allem der *Lebenserfahrung des Säuglings* (Stuttgart, 1992). Seit gut dreißig Jahren wird sein Werk in der Musiktherapie als Grundlage für ein differenziertes Verständnis von nonverbaler Kommunikation gesehen, was in naher Zukunft auch in der Musikpädagogik der Fall sein dürfte.

Erst durch die Säuglingsforschung konnte es in der anthropologischen Denkweise zugänglich werden, dass wir Menschen uns selbst als stets bezogene Wesen sehen und dass die Sicht auf den bezogenen Menschen andere Forschungsfragen und -ansätze mit sich bringt.

Bezogenheit entwickelt sich nach Stern, Trevarthen und weiteren Säuglingsforschern wie Papoušek oder Dornes vor der Sprachfähigkeit. Stern prägte in diesem Zusammenhang den Begriff der Vitalitätsaffekte und beschrieb damit erstmals das Phänomen von musikähnlichen dynamischen Affektäußerungen. Gegenseitiger Austausch und gegenseitige Wahrnehmung sowie die dynamische Gestaltung von Stimme und Gestik sind dabei von prägender Bedeutung. Als erklärendes Beispiel möge man sich ein Knieritterspiel vorstellen, in welchem jemand mit unterschiedlicher Dynamik Tonhöhen und einen damit verbundenen Bedeutungsinhalt (von Trevarthen Narrativ genannt) spielt. In der Schweiz wäre dies das Spiel „es chunnt e Bär vo wütem här“, in Deutschland möge man an „hoppe, hoppe Reiter“ denken, wo gerne mit den verschiedenen Weisen gespielt wird, wie der Reiter „plumps“ macht, wenn er in den Graben fällt. Die Spannung in der gegenseitigen Antizipation kurz vor dem „plumps“ und in der gemeinsam erlebten Dynamikänderung macht den Spaß des Spiels aus. Darin lassen sich diese Vitalitätsaffekte, Affekte von dynamischer Kontur, erkennen. Sie sind es, die Kinder jubelnd immer wieder nach Wiederholung rufen lassen und die Beziehung zum mitspielenden Erwachsenen festigen.

Jahrzehnte später sollte Trevarthen das entscheidende Werk *Communicative Musicality* herausgeben, in welchem nicht nur psychobiologische, sondern auch

therapeutische und pädagogische Ansätze, beruhend auf vorsprachlichen Kommunikationsprozessen, zur Diskussion gestellt werden (Trevarthen 2009).

Ebenfalls in den 1980er-Jahren arbeitete François Delalande, Komponist und Musikpädagoge, an einer pädagogischen Publikation, die das Vorhandensein oder Gegenwärtigsein frühkindlicher Prozesse im Lernen von Musik behandelt (*La musique est un jeu d'enfant*, 1984). Er war in regelmäßiger Diskussion mit Trevarthen und Stern. Leider fand seine Arbeit, in der er das Kind als ein musikalisch schöpferisches Wesen beschreibt, das sich im Dialog mit Erwachsenen entwickelt, im deutschsprachigen Raum wenig, zu wenig Beachtung.

Viele, wenn nicht mittlerweile alle musiktherapeutischen Ansätze sehen sich dem Prinzip der Leiblichkeit verpflichtet. Verbunden mit dem notwendigen Blick auf frühe und früheste Kindheitserfahrungen bezog die Musiktherapie aber konsequent auch die Bindungs- und Säuglingsforschung ein. Die Musiktherapie arbeitete, anders als die Musikpädagogik, auch an der Rolle und den Gegenübertragungen der Therapeuten (Schumacher, 1999; Schumacher und Calvet, 2013; Frohne-Hagemann, 2005). Dadurch war nicht nur der Aspekt der Leiblichkeit, sondern auch derjenige der Bezogenheit stets weit mehr präsent als in pädagogischen Arbeitsgrundlagen.

Sonderpädagogische Ansätze hingegen zeigen eine weitaus größere Bewusstheit betreffend die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, beispielsweise bei Wilhelm Keller (1996, S. 14, S. 18f.), Gertrud Orff (1974, S. 161), Peter Cubasch (1999, S. 19f.), Shirley Salmon (2001, S. 71). Dieser Sachverhalt zeigt einmal mehr, wie wichtig und bereichernd sonderpädagogische Ansätze für eine fruchtbare Weiterentwicklung der Pädagogik sein können: Nimmt die Musikpädagogik die Tatsache ernst, dass „jede Kunstausübung als bestimmte Form des Kommunizierens zu verstehen [ist]“ (Khittl, 2007, S. 82), so darf das halbwegs geöffnete Fenster auf die Thematik von Kommunikation und Bezogenheit in der Musikpädagogik sicherlich noch weiter geöffnet werden.

Musik verbindet die Spielenden untereinander und sie verbindet die Spielenden mit den Zuhörenden (Altenmüller, 2018, S. 48ff.). Wie wäre es, wenn sich in der musikpädagogischen Arbeit für Grundschulen ein neuer Baustein mit einem Schwerpunkt zu musikalischer Kommunikation und Bezogenheit etablieren könnte? Angesichts der Diskurse in Zusammenhang mit Inklusion erscheint das notwendig und sinnvoll. Es ist anzunehmen, dass die Arbeit daran weitere Differenzierungen herbeiführen könnte in dem beweglichen Verhältnis zwischen Musiktherapie und Musikpädagogik.