

# Expressivität

Reinhard Schneider

Der Begriff hebt vor allem auf zwei Dimensionen (nicht nur) menschlichen Verhaltens ab, nämlich sich darstellen und mitteilen zu können und dies emotional ansprechend zu tun. Expressives Verhalten ist einerseits *stammesgeschichtlich verankert*, hat eine naturwüchsige Komponente und ist andererseits *kulturell geprägt*. Es zeigt sich nicht nur in der Musik und dort auch nicht nur in künstlerisch stilisierter Form, sondern in vielfältigen Abstufungen auf allen Ebenen menschlichen Verhaltens.

Jeder Sinnesbereich hat seine charakteristischen Ausdruckspotentiale. Sprachlicher Ausdruck öffnet sich dem Verstehen auf andere Art und Weise als etwa mimischer Ausdruck. Sprache und Musik sind zwar beide im akustischen Modus verankert, der Stellenwert des Ausdrucksgeschehens ist in den beiden Bereichen jedoch sehr unterschiedlich. Während die ausdrucksmäßigen Nuancen in der Sprache eine charakteristische Einfärbung des jeweils Gesagten darstellen, während also beim Sprechen durch Betonung, Tonfall, Sprechtonhöhe usw. der sprachliche Inhalt, die Aussage, charakteristisch eingefärbt wird, spielt in der Musik diese Dimension eine vorrangige Rolle.

## „Tönend bewegte Formen“ oder Ausdruck

Dieser Sachverhalt hat nicht wenige Komponisten, Interpreten und Musiktheoretiker zu der Meinung veranlaßt, Musik sei Ausdruck und nichts als Ausdruck. Daß es aber auch die gegenteilige, mit Gründen vorgetragene Auffassung gibt, zeigt, daß die Dinge nicht so ein-

fach liegen und auch nicht durch einen wissenschaftlichen Richterspruch geklärt werden können. G. Kleinen geht in seinem Beitrag (siehe S. 10–12 in diesem Heft) auf die Kontroverse ein und bringt einschlägige Zitate Friedrich von Hauseggers, der die Ausdruckstheorie vertrat. Der bekannteste zeitgenössische Gegenspieler Hauseggers war Eduard Hanslick, der seine Auffassung mit dem Satz „*Tönend bewegte Formen* sind einzig und allein Inhalt und Gegenstand der Musik“ pointiert zusammenfaßte. Dabei war er keineswegs der Meinung, daß Musik nichts zum Ausdruck bringe: „Frägt (sic!) es sich nun, was mit diesem Tonmaterial ausgedrückt werden soll, so lautet die Antwort: *Musikalische Ideen*.“<sup>1</sup>

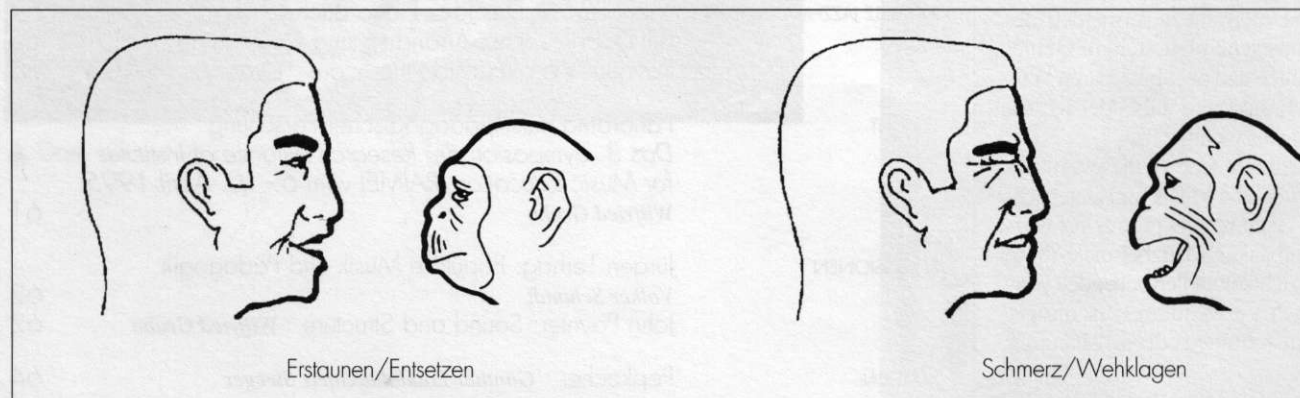
Musikhören bedeutete für ihn deshalb in erster Linie, *Musik zu verstehen*, den Sinn von Musik als musikalischen Sinn („In der Musik ist Sinn und Folge, aber musikalische...“) zu entschlüsseln. Hausegger sieht dagegen in der *Mitempfindung*, die dem musikalischen Ausdrucksgeschehen entsprechende Verhaltensweise. Die Positionen, die Hanslick und Hausegger im 19. Jahrhundert formuliert haben, sind auch in der gegenwärtigen Diskussion noch anzutreffen.

Die zumeist mit ästhetischen Argumenten geführte Auseinandersetzung um Ausdruck in der Musik hat durchaus auch zur Aufklärung der komplexen Problematik beigetragen, blieb aber doch sehr oft in dogmatischen Bezügen gefangen. Die Entwicklung der Musik selbst – vor allem ab der Mitte des 18. Jahrhunderts – ist ein unüberhörbarer Beleg dafür, daß *Ausdruck eine musikalische Sinnkategorie* ist und daß musikalisches Verhalten eine expressive Komponente hat. Daß die Aus-

breitung ausdrucksvollen Komponierens und Musizierens Gegenbewegungen (Neue Sachlichkeit, Neoklassizismus) auf den Plan rief – Strawinsky behauptete beispielsweise, Musik könne gar nichts ausdrücken –, ist vor allem in geschichtlicher und ästhetischer Hinsicht interessant und zeigt, daß selbst evolutionär tief verankerte Verhaltensweisen spielerisch gegenläufig genutzt und kulturell geformt werden können.

## Zur Expressivität gezwungen

Folgt man der Argumentation Helmuth Plessners, so ist der Mensch zur Expressivität geradezu gezwungen: „Expressivität ist eine ursprüngliche Weise, damit fertig zu werden, daß man einen Leib bewohnt und zugleich ein Leib ist.“<sup>2</sup> Dies bedeutet aber nicht, daß der Mensch dieser Lage willenlos ausgeliefert ist, denn die Distanz zum Körper, die daraus resultiert, daß der Mensch, wie Plessner dargelegt hat, (s)einen Leib bewohnt, gibt den Blick oder das Ohr für eine *selbstbestimmte, spielerische Ausdrucksgestaltung* frei: Erfahrung und Wissen heben den Zwang tendenziell auf. Plessner hat diesen Zusammenhang folgendermaßen beschrieben: „Dieses darum Wissen ist kein gelegentlicher Akt der Reflexion, der das Ausdrucksverhältnis unberührt läßt und sich nur über und neben ihm vollzieht. Es ist eine Helligkeit und eine Distanz, in welche das eigene Ausdrucksleben rückt. Dadurch kann es zum Material einer verselbständigten Ausdrucksbeziehung werden...“<sup>3</sup> Plessner erwähnt in diesem Zusammenhang Gestik und Sprache. Zu ergänzen wäre diese Reihe durch Kunst, Musik, Tanz usw.



Evolution des Gesichtsausdrucks

Verallgemeinernd kann man – mit Georg Knepler – feststellen: „Sobald Musik als menschliche Praxis theoretisch begriffen wird, kommt man ohne Kennzeichnung dessen, was wir Ausdruck oder Charakter nennen, nicht zu Rande.“<sup>4</sup>

Das Nachdenken über Musik, das über einen viel längeren Zeitraum dokumentiert ist, als die Realgeschichte der Musik, hat sich seit seinen Anfängen immer wieder diesen Problemen gestellt, in der Antike etwa in der Erörterung von *Ethos* und *Pathos* der Musik. (Siehe den Beitrag von Stephan Schmitt in diesem Heft.)

Im 20. Jahrhundert hat sich vor allem die Musikpsychologie der Erforschung des Ausdrucks in der Musik gewidmet. Empirisch untersucht wurde z. B. der Zusammenhang zwischen Musik und Gefühl; theoretische Überlegungen zielen auf die Einbindung des Ausdrucksgeschehens in allgemeine Konzepte des Verstehens von Musik. (Hier sind vor allem die Arbeiten von Helga de la Motte-Haber, Klaus-Ernst Behne und Günter Kleinen zu nennen. Im vorliegenden Heft gibt Günter Kleinen einen Überblick über diese Forschungen. Siehe dort auch die entsprechenden Literaturangaben.)

### Expressivität und Ausdruck

Beide Begriffe zielen auf ein und dasselbe Phänomen. Während jedoch „Expressivität“ eher das Verhalten, die nach außen gerichtete Aktivität betont, lenkt „Ausdruck“ die Aufmerksamkeit auf Ergebnisse und Manifestationen dieses Verhaltens. Mit den beiden Begriffen lassen sich also unterschiedliche Akzente setzen. *Für den Musikunterricht sind beide Akzentsetzungen wichtig.* Die Entfaltung und Differenzierung von Expressivität im instrumentalen und vokalen Musizieren findet Anregung und Vertiefung im genauen Hinhören und Zuhören. Der Zusammenhang zwischen Expressivität beim instrumentalen und vokalen Musizieren und der Rezeption der ausdrucksmäßigen Dimension von Musik ist zwar meines Wissens bisher in keiner empirischen Studie untersucht worden, es dürfte aber einer allgemeinen Erfahrung entspre-

chen, daß hier eine gegenseitige Beeinflussung stattfindet. Auch kann das Sprechen über Musik, besonders das Ansprechen expressiver Aspekte für diese Dimension von Musik sensibilisieren. Ein Text oder ein Gespräch über ein Musikstück, in dem auch dessen Ausdrucksgehalt eine Rolle spielt, kann die Ohren für Details und Dimensionen öffnen, die zuvor gar nicht wahrgenommen wurden. Ähnliches gilt für die Transformation von Musik in ein anderes nichtsprachliches Medium, in Bewegung oder Malerei. Allerdings ist bei diesen Transformationsprozessen die zusätzliche sprachliche Erschließung vonnöten, um die Dinge wirklich bewußt zu machen. Diese Zusammenhänge entstehen, das weiß jede Lehrerin und jeder Lehrer, nicht von selbst, sondern bedürfen eines langen Bildungsprozesses, denn *expressives Verhalten, ästhetische Wahrnehmung und Ausdrucksverstehen* werden im wesentlichen erlernt.

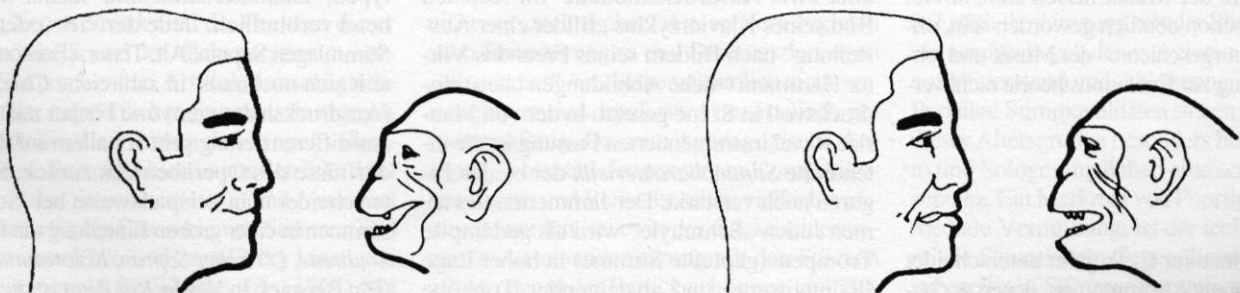
Wilfried Gruhn sieht im Zusammenwirken von ästhetischer Wahrnehmung und Ausdrucksverstehen eine Stufung, wobei dieses als eine Vorstufe zu jenem aufgefaßt wird. In dieser Sichtweise „bildet Ausdrucksverstehen also einen Initialakt in der ästhetischen Wahrnehmung.“<sup>5</sup> Dies bedeutet u. a., daß der praktische und theoretische Umgang mit Ausdruck und Expressivität eine unverzichtbare Grundlage ästhetischer Erziehungskonzepte darstellt.

### Zur Evolution musikalischen Verhaltens

Das sich naturwüchsig durchsetzende Ausdrucksvermögen und -verständnis bildet die Basis für die kulturelle Aus- und Überformung. Am Beispiel des Gesichtsausdrucks (siehe untenstehende Abb.) läßt sich die Verschränkung der evolutionären und der kulturellen Dimension anschaulich nachvollziehen: Bestimmte Grundfigurationen sind evolutionär verankert und werden kulturübergreifend verstanden. Dazu gehören der Ausdruck von Angst, Freude, usw. Damit ist jedoch weder das gesamte mimische Ausdrucksspektrum beschrieben noch die Vielfalt der Differenzierungen erfaßt. Das unmittelbare Verstehen bestimmter Grundfigurationen hat ei-

nen leicht einsehbaren lebenspraktischen Zweck. Aber selbst auf der Ebene des alltäglichen Lebensvollzugs hätte ein Mensch, dem nur Basismodelle zur Verfügung stehen, einen außerordentlich eingeschränkten Wahrnehmungsbereich, denn entscheidende Differenzierungen und Feinheiten würden ihm entgehen.

Auch das akustische Ausdrucksverhalten zeigt vergleichbare Eigentümlichkeiten (siehe Tabelle S. 8). Dies gilt vor allem für den Ausdruck der Sprechstimme. Die einschlägigen Untersuchungen aus Bioakustik und Biophonetik vermitteln aber auch Einsichten in grundlegende Aspekte sängerischen Ausdrucks. Generell läßt sich sagen, daß die musikbezogene Ausdrucksforschung aus der Bioakustik zahlreiche Anregungen aufgreifen könnte, denn auch die Manifestationen musikalischer Hochkulturen sind mit *biogenen Elementen* durchsetzt, die nur in den Blick kommen, wenn Musik als ein Element des Evolutionsgeschehens untersucht wird. Musik steht nicht außerhalb der Evolution des Menschen, sondern unter den besonderen Bedingungen dieser Evolution. Ein interessanter Baustein in einer evolutionstheoretisch untermauerten Ausdruckstheorie der Musik ergibt sich aus der Analyse der tierischen Lautäußerungen, die als Gesänge bezeichnet werden. Diese Äußerungen dienen in den meisten Fällen nicht der Kommunikation, sondern der „Selbstdarstellung“. Allgemein bekannt sind entsprechende Vogelgesänge, aber auch von Gibbons sind Gesänge mit der Absicht der Selbstdarstellung zu hören. Die Bewohner eines Territoriums machen sich derart kenntlich, zeigen sich den Mitbewohnern an, wodurch insgesamt ein Stabilisierungseffekt für eine bestimmte Population entsteht. Außerdem haben solche Gesänge die Funktion, den Sexualpartner einzustimmen. Charakteristisch für diese Gesänge ist, daß sie trotz z. T. hochkomplexer Strukturen nur wenige „Elementaraussagen“ vermitteln. Der „Gefühlston“ überwiegt. Diese und noch einige weitere Überlegungen führen den Biologen Günter Tembrock zu interessanten Folgerungen im Hinblick auf die Evolution der Musik: „Ein Element für eine Hypothese zur Evolution musikalischer Aktionen (und Reaktionen) beim Menschen könnte in dem Sachverhalt



Belustigung/Heiterkeit

Wut/Ärger



Viktor Hartmann: *Ein reicher Jude mit Pelzmütze*



Viktor Hartmann: *Ein armer Jude*

vermutet werden, daß die zunehmende Einschränkung der ökologisch determinierten akustischen Randbedingungen die Tendenz zur Eigenbetätigung im akustischen Bereich gefördert haben könnte, die ‚Stimmungen‘ wieder (im sozialen Kontext) zu erzeugen, die für bestimmte Verhaltensweisen oder Handlungen erforderlich sind. Dabei behalten drei in der Biokommunikation dominierende Prinzipien der Übertragung emotional besetzter Zustandsformen ihre Gültigkeit: (a) kontinuierliche Lautdehnung, (b) Wiederholung und (c) kontinuierliche Intensitätsveränderung (Crescendo – Decrescendo).<sup>6</sup>

Diese Beobachtungen und Überlegungen ermutigen zu weiteren (vorsichtigen) Schritten, dem *Zusammenhang von Natur und Geist* auch in der Musik nachzugehen. Ausdruck und Expressivität in der Musik lassen sich, soviel dürfte jetzt schon deutlich geworden sein, ohne eine „Naturgeschichte“ der Musik und ohne Rückbezug zur Evolutionstheorie nicht verstehen.

### Stimmtypen

Der Biophonetiker F. Trojahn unterscheidet drei grundlegende Stimmtypen, denen er charakteristische Stimmungen oder Stimmungsäußerungen zuordnet:

1. Gepreßte Stimme und nichtgepreßte Stimme,

2. Kraftstimme und Schonstimme,  
3. Bruststimme und Kopfstimme.

Stimmlicher Ausdruck besteht immer aus einer Kombination dieser Typen, womit sich Breite und Intensität des menschlichen Gefühlslebens darstellen und mitteilen lassen. So kann die Bruststimme bspw. Selbstsicherheit ausdrücken. In Kombination mit den Merkmalen „gepreßte Stimme“ und „Kraftstimme“ tendiert der Ausdrucksgehalt aber eher in Richtung „Schimpfen“, während eine nichtgepreßte mit Kraft eingesetzte Bruststimme dem Imponiergehabe zugehört. Im Gegensatz dazu bringt die Kopfstimme eher „Ein Sich-überwältigt-Fühlen“ zum Ausdruck. In gepreßter Artikulation kann sie den Ton des Jammerns annehmen.

Modest Mussorgsky hat zwei Stimmtypen oder zwei Ausdrucksmodelle im sechsten Bild seines Klavierzyklus „Bilder einer Ausstellung“ nach Bildern seines Freundes Viktor Hartmann (siehe Abbildungen oben) eindrucksvoll in Szene gesetzt. In der von Maurice Ravel instrumentierten Fassung ist die intendierte *Stimmcharakteristik* der beiden Figuren noch verstärkt. Der Jammerton des armen Juden „Schmuyle“ wird als gedämpfte Trompete (gepreßte Stimme) in hoher Lage (Kopfstimme) und absteigender Tonhöhe (kraftlose Stimme) vernehmbar, während das Imponiergehabe des reichen Juden „Samuel Goldenberg“ sich kraftvoll, baßlastig und volltönend durchsetzt.

Helmut Rösing hat die Spur grundlegender Ausdrucksmodelle in der Musik verfolgt. Die vier Modelle (Freude, Trauer, Machtgefühl/Imponiergehabe, Zärtlichkeit / Demutsgebärde), die er herausgearbeitet hat und von denen sich zwei in dem erwähnten Satz von Mussorgsky exemplifizieren lassen<sup>7</sup>, können als Ansatzpunkte für oder als Einstieg in die Beschäftigung mit musikalischem Ausdrucksverhalten dienen, sie sind aber keineswegs hinreichend, um dessen kulturell geprägte Vielfalt zu erfassen.

### Wandlungen der Stimmästhetik

In der europäischen Kunstmusik waren bis zur Mitte unseres Jahrhunderts bestimmte Stimmtypen, -charakteristika und -fächer weitgehend verbindlich. Jede der vier (oder fünf) Stimmlagen Sopran, Alt, Tenor, (Bariton), Baß teilt sich nochmals in zahlreiche Charaktere (Ausdruckshaltungen) und Fächer auf. Diese Ausdifferenzierung geht vor allem auf die Bedürfnisse des Opernbetriebs zurück. So unterscheidet man beispielsweise bei Sopranstimmen in einer groben Einteilung die Fächer *Soubrette*, *Lyrischer Sopran*, *Koloratursopran*. (Ein Beispiel: In Verdis *Rigoletto* ist die Gilda ein Lyrischer Koloratursopran und Rigoletto ein Charakterbariton.) Die herrschende Stimmtechnik und Stimmästhetik – zumindest seit dem 19. Jahrhundert – war der Belcanto.

## Musikalische Früherziehung auf neuen Wegen

### Stundenbeispiel Steine

- KK sitzen mit geschlossenen Augen im Kreis am Boden. L legt hinter jedes K einen Stein.
- Jeder betastet ausgiebig seinen Stein und legt ihn dann in die Kreismitte. L ‚mischt‘ die Steine etwas; dann öffnen KK die Augen, jeder identifiziert seinen Stein.
- Die Steine werden mit zahlreichen weiteren Steinen unter ein Tuch gelegt; jeder ertastet seinen Stein und noch einen anderen, der ähnliche (oder gegenteilige) Merkmale aufweist.
- KK führen nacheinander ihre Steinmusiken vor, wobei die Spielweise jedes einzelnen von der Guppe imitiert wird.
- Jeder legt einen seiner beiden Steine wieder unter das Tuch und trägt den anderen stolz im Raum umher: KK zeigen einander ihre Steine, präsentieren und bewundern oder überbieten sich in Stolz und Würde.
- Die Steine werden auf verschiedenen Körperteilen balanciert; je nach den Ideen der Kinder wird der Auflagepunkt mehrfach gewechselt.
- Alle Steine werden unter das Tuch gelegt; KK setzen sich im Raum verteilt auf den Boden. Sie ballen sich unter maximaler Körperanspannung zu einem Stein. L geht herum und prüft die unverrückbare Härte jedes ‚Steines‘. Dann lösen sie die Körperspannung und rieseln auseinander zu feinem, weichem Sand. L bewegt die Extremitäten der Kinder in ihrer schwergewichtigen Entspannung. Der Vorgang von Spannungen und Entspannung bzw. von Härten und Erweichen wird mehrmals durchgespielt, evtl. auch unter Einsatz von Signalinstrumenten. Es kann auch jeweils die Hälfte der Gruppe herumgehen und die anderen in ihren Stein- bzw. Sandzuständen ‚begreifen‘.
- KK bilden Paare. Ein Partner formt aus dem anderen einen Stein und rollt diesen vom Platz. Der ‚Stein‘ nimmt langsam (in einem ‚Jahrhunderte‘ währenden Prozeß) eine neue Form ein. Nach mehrmaligem Bewegen und Verharren tauschen die Partner ihre Rollen.
- KK und L bilden einen Sitzkreis am Boden. L holt einen besonders interessanten Stein aus der Tasche und erzählt dessen ‚tausendjährige‘ Geschichte:  
Vor langer Zeit lag der Stein in einem Bach, der durch eine grüne Wiese mit vielen blühenden Blumen floß. Dort wurde er von weichem Wasser sanft umspült und blinzelte zusammen mit vielen anderen Steinen in die Sonnenstrahlen, die auf das Bächlein

trafen. Eines Tages wurde es sehr heiß, der Bach trocknete aus, Wanderer sammelten den Stein auf und warfen ihn auf der Hauptstraße ihres Dorfes achtlos fort. Schwere Pferdekarren rumpelten über ihn, alles war voll Schmutz und Staub und er dachte voll Sehnsucht an den hellen, glucksenden und rieselnden Bach zurück. Aber es sollte noch schlimmer kommen: Als sich der Bürgermeister eine Gartenmauer baute, wurde er mit eingemauert und war jahrzehntlang eingezwängt. Zum Glück stürzte die Mauer ein und er freute sich über jeden, der ihn mit dem Fuß anstieß, ein Stückchen weitertrug, warf oder rollte. So erreichte er tatsächlich seinen Wiesenbach wieder, der nach der Schneeschmelze voller Steine und Wasser war. Er braucht nun nicht mehr von dem Bach zu träumen, sondern hört ihn um sich herum wirklich klingen.

- KK spielen auf Metallophonen und Fellinstrumenten eine Klangimprovisation Steine im Bach, wobei folgende Verabredung getroffen werden kann: eine Gruppe bildet auf Metallophonen einen kontinuierlichen Klangteppich (Glissandi mit Händen, Fingerkuppen, Fingernägeln), die andere streut auf Fellinstrumenten punktuelle Klangereignisse in verschiedenen Dichtegraden, Klangfarben und Lautstärken ein.
- KK holen die Steine unter dem Tuch vor und verteilen sie in einem imaginären Bachbett. Sie setzen sich an die Ufer und hören von L das bereits in einer Vorstunde erarbeitete uralte Lied der Steine:

### Das uralte Lied der Steine

Thomas Holland-Moritz

The image shows a musical score for a song titled 'Das uralte Lied der Steine' by Thomas Holland-Moritz. The score is written in 4/4 time and consists of two staves. The first staff has a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The melody is simple and consists of quarter and eighth notes. The lyrics are: 'U - nak fa - re sa wa, na - ku - na fa - re sa wa!'. The second staff has a bass clef and a key signature of one flat. The melody is also simple, consisting of quarter and eighth notes. The lyrics are: 'Mes - sa, mes - sa, ka - gu wa - gi, mes - sa, mes - sa ka - gu - wa!'. The score ends with a double bar line and repeat dots.

- Für die Schlußgestaltung holen KK ihre Instrumente an die ‚Ufer‘. Folgender Ablauf wird mehrmals durchgespielt:
  - a) Klangimprovisation Steine im Bach
  - b) Das uralte Lied der Steine
  - c) KK verändern die Lage der Steine im Bach
  - d) erneute, evtl. in einem Parameter variierte Klangimprovisation

Unterrichtsbeispiel für die musikalische Früherziehung aus: Juliane Ribke: Elementare Musikpädagogik. Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept, Regensburg 1995 (=ConBrio Fachbuch; Bd. 3), S. 178–179

In der Neuen Musik sind die Grenzen dieser Stimmästhetik und der -fächer gesprengt worden. Seither werden Artikulationsmöglichkeiten der menschlichen Stimme künstlerisch genutzt, die die Formen des Singens überschreiten. Beispiele hierfür aus den 60er Jahren sind die *Aventures* (1962) und *Nouvelles Aventures* für ein Ensemble von Stimmen und Instrumenten (1962–65) von György Ligeti und die *Sequenza III* für Stimme solo (1965) von Luciano Berio. In diesen Werken wird von den Ausführenden verlangt, zu husten, zu keuchen, mit geschlossenem Mund zu singen usw. Die Neuerungen sind selbstverständlich

nicht nur „technischer“ Art, sondern zugleich auch Erweiterungen und Differenzierungen „inhaltlicher“ Art. Bisher stimmlich nicht vermittelbarer Ausdruck wird musikalisch gestaltungsfähig. Das musikpädagogische Anregungspotential der genannten Kompositionen Ligetis und Berios ist schon vielfach wirksam geworden, sei es in der didaktisch orientierten Auseinandersetzung mit den Stücken selbst<sup>8</sup> oder in der Berücksichtigung vielfältiger stimmlicher Aktionen bei musikalischen Gestaltungsaufgaben, die in einem zeitgemäßen Musikunterricht in der Primarstufe ihren festen Platz haben. In der Sekundarstufe

fe I stößt der Umgang mit der Stimme, zumal ein ausdrucks geladenes Agieren, nicht selten auf Widerstand und Ablehnung. Populäre Stimmqualitäten stehen in der Gunst dieser Altersgruppe besonders hoch<sup>9</sup>, Belcanto und Sologesang haben eine schwache Akzeptanz. Ein Merkmal von Popstimmen ist die mediale Vermittlung, ist der technisch zubereitete Stimmklang. Gegenüber den „perfekt“ zubereiteten Stimmpräsentationen erscheint die eigene („nackte“) Stimme hilf- und ausdruckslos. Um dem gesanglichen Ausdruck nach einer – hoffentlich – gesanglich erfüllten Grundschulzeit in den Sekundarstufen

## Emotionale Zuordnungen, die mit akustischen Parametern korrelieren

akustische Parameter	Strärkegrad	emotionale Zuschreibungen (in abnehmendem Intensitätsgrad)
Amplitudenvariation	gering, stark	Glück, Fröhlichkeit, Aktivität, Furcht
Tonhöhenvariation	gering, stark	Ekel, Ärger, Furcht, Langeweile Glück, Fröhlichkeit, Aktivität, Überraschung
Änderung des Tonhöhenverlaufs	ab-/aufwärts	Langeweile, Fröhlichkeit, Traurigkeit, Überraschung, Ärger, Stärke
Änderung des Tonhöheniveaus	wenig, stark	Langeweile, Fröhlichkeit, Traurigkeit, Überraschung, Macht, Ärger, Furcht, Aktivität
Tempoänderung	langsam/schnell	Traurigkeit, Langeweile, Ekel, Aktivität, Überraschung, Glück, Fröhlichkeit, Macht, Furcht, Ärger
Veränderung der Umhüllenden(envelope)	rund/scharf	Ekel, Traurigkeit, Furcht, Langeweile, Macht, Fröhlichkeit, Glück, Überraschung, Aktivität
Filterung der Obertöne	gering (= viele Obertöne) stark (= wenig Obertöne)	Fröhlichkeit, Langeweile, Glück, Traurigkeit Macht, Ärger, Ekel, Furcht, Aktivität, Überraschung

neue Impulse zu geben, um also den oftmals beklagten Schnitt zwischen dem Musikunterricht der Primar- und Sekundarstufen zu vermeiden, muß auch nach Möglichkeiten gesucht werden, Singen auf diesen Altersstufen attraktiv zu gestalten und dabei an das jugendliche Stimmbewußtsein anzuknüpfen. Die Vorschläge Ansgar Jerrentrops, die darauf hinauslaufen, technische Mittler (Mikrofon usw.) einzusetzen, Übungen mit Rock- und Popmusik zu machen, Ermutigungen für ein ausdrucksvolles Singen zu geben (siehe seinen Heftbeitrag) können in dieser Situation vielleicht ein wenig weiterhelfen.

### Grenzerfahrungen – Grenzüberschreitungen

Bei der Durchsicht von Lehrplänen, Richtlinien und Unterrichtsempfehlungen stößt man zwar gelegentlich auf Hinweise, daß es zu den Zielen des Musikunterrichts gehört, die Ausdrucksfähigkeit von Kindern und Jugendlichen zu fördern oder Musik als Ausdruck verstehen zu lernen, im Gegensatz etwa zu Hinweisen zum Umgang mit Musikgeschichte und Allgemeiner Musiklehre bleiben sie aber doch zumeist recht blaß und ungenau. Dies hat u. a. damit zu tun, daß Expressivität sich nicht zu einem Lernbereich kondensieren läßt. Expressives musikalisches Verhalten fügt sich auch nicht umstandslos in den institutionellen Rahmen des Regel-Musikun-

terrichts an allgemeinbildenden Schulen ein, denn zu den wesentlichen Merkmalen von Ausdruck und Expressivität gehören (nach Nelson Goodman) „die Fähigkeiten zur suggestiven Anspielung, zur schwer faßbaren Suggestion und zum furchtlosen Überschreiten grundlegender Grenzen.“<sup>10</sup> Dies erklärt auch, warum Expressivität sich an *Widerständen und der Erfahrung von Grenzen* entzünden kann. Die Entwicklung der Rock- und Popmusik hat in diesem Erfahrungspotential eine ihrer Quellen. Mit grenzüberschreitenden Phänomenen tut sich die Schule jedoch schwer (vgl. auch das Heft 27 „Musik als Droge“ von MuU).

Wenn man weiterhin berücksichtigt, daß es für das Verhalten Jugendlicher charakteristisch, in einem gewissen Maße sogar notwendig ist, Grenzerfahrungen zu machen, Grenzüberschreitungen zu wagen, sich gegen Widerstände zu behaupten, dann wird deutlich, welche Rolle Musik spielen kann, in der Ausdruck und Expressivität unmittelbar ansprechen (siehe hierzu auch den Beitrag von Ansgar Jerrentrop). Einen Teilaspekt dieses Komplexes, nämlich die Erfahrung des Außergewöhnlichen im Zeichen des Pathos, behandelt Stephan Schmidt im letzten Teil seines Beitrags zum Thema „Versuch über das Pathos“.

„Erfahrung und Überwindung von Widerständen“ kann auch als Leitidee fungieren bei der deutenden Erarbeitung historischer und zeitgenössischer Musik: Wie Ausdruck in der

Musik von Gesualdo bis zu Cage durch die Überwindung von Widerständen und Grenzen entsteht, seien es spieltechnische, ästhetische oder tonsystemische, zeigt der Beitrag von Franz Josef Ratte und Ulrich Siepe in diesem Heft.

### Die antiexpressive Haltung der musischen Erziehung

Es sind aber nicht nur inhaltliche und methodische Probleme, die die Auseinandersetzung mit der Ausdrucksdimension von Musik im Unterricht belasten, sondern auch die allgemeinen Orientierungen des Faches in Geschichte und Gegenwart. Die *musische Erziehung*, die in den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts ihre Ursprünge hat, die aber auch noch nach 1945 das Gesicht des Musikunterrichts prägte, hatte – verkürzt gesagt – eine *antiexpressive Haltung*. Dies zeigte sich nicht nur in der Abwendung von der individualistischen Ausdruckskunst des 19. Jahrhunderts, in ihrer Kunstferne und der Hinwendung zu „neutralen“ Spielmusiken und Liedern, sondern auch in der Bevorzugung bestimmter Instrumente (Laute/Gitarre, Blockflöte...). Die Idee des Elementaren wird zu einem entscheidenden Maßstab musikerzieherischen Denkens und Tuns, und zwar in einer antizivilisatorischen Einfärbung, weil sie ausschließlich konkretisiert wird an Inhalten, Strukturen und Verhaltensweisen, die durch einen weiteren Filter gepreßt wurden, nämlich den der Gemeinschaftstauglichkeit oder -förderlichkeit, was die antiexpressive Haltung insgesamt verstärkt hat. Sichtbar wird diese Haltung etwa in der Bevorzugung von Inhalten, die sich durch eine „vegetative Einfachheit“ auszeichnen<sup>11</sup>. In dieser Gefahr steht auch heute noch jede Form von Elementarerziehung, die das Elementare lediglich kreatürlich bestimmt und die gesellschaftliche und geschichtliche Einbettung vernachlässigt.

### Elementarerziehung auf neuen Wegen

Neuere Konzepte einer elementaren Musikerziehung stellen im Gegensatz dazu die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes in den Mittelpunkt. Wie im Vorschulalter, aber auch in der Primarstufe, unter dieser Voraussetzung das Ausdrucksverhalten gefördert werden kann, zeigt etwa der Ansatz von Juliane Ribke, die ihr Konzept selbst folgendermaßen charakterisiert: „Somit führen wir die Menschen in der Elementaren Musikpädagogik nicht zur Musik hin, sondern wir sind mit ihnen von Anfang an mittendrin. Mittendrin deshalb, weil die Elementare Musikpädagogik das Angebot bereithält, vielfältige Erlebnisweisen zu aktivieren, Eindruck in Ausdruck zu verwandeln, Klangverläufe zu gestalten, sich selbst als handelndes oder mit-

handelndes Subjekt in einer Welt der Klänge zu erleben, Klänge zu erzeugen und zu interpretieren und damit auch etwas über sich selbst zu erfahren.“<sup>12</sup> (siehe Kasten S. 7)

## Struktur und Ausdruck

Sucht man im musikpädagogischen Schrifttum nach weiteren Konzepten oder Ansätzen, die das Thema dieses Heftes „wörtlich“ oder dem Sinne nach zum zentralen Bezugspunkt machen, ist die Ausbeute nicht allzu groß. Am ehesten wird man unter den Stichworten „schöpferische Musikerziehung“ und „Kreativität“ fündig. Zu Beginn der 70er Jahre gab es in der Musikpädagogik einen Reformschub, der seine Antriebskräfte aus Curriculumdiskussion, Neuer Musik und Gesellschaftskritik bezog. Gefragt wurde u. a. nach dem Beitrag des Faches Musik zur schulischen Allgemeinbildung, eine Frage, die auch heute wieder in den Mittelpunkt pädagogischer und bildungspolitischer Diskussionen rückt (siehe in diesem Heft den Artikel von Christian Rolle und Jürgen Vogt). Als außerordentlich anregend erwiesen sich die Antworten, die John Paynter und Peter Aston auf die oben erwähnte Leitfrage gaben. Sie veröffentlichten 1972 ein Buch mit dem Titel „Klang und Ausdruck“, in dem sie „Modelle einer schöpferischen Schulmusikpraxis“ vorstellten. Sie brachten es auf die stattliche Zahl von 36 Modellen, die sich von elementaren Klangübungen bis zu Kompositionsversuchen für das Theater erstrecken. Ihr theoretischer Ausgangspunkt und ihr praktisches Anliegen waren, einen neuen Ansatz für eine *musikalische Allgemeinbildung* zu entwickeln, der schöpferische Kräfte mobilisiert und Musik als Ausdruck erfahrbar macht (siehe auch die Besprechung des neuen Paynter-Buches von W. Gruhn im Magazinteil dieses Heftes). In der programmatischen Einleitung ihres Buches ordnen sie Musik und Musikunterricht in den Zusammenhang eines neuen Bildungssystems ein: „Der erzieherische Wert der musikalischen Betätigung liegt aber, wie sich in der Schulpraxis immer deutlicher zeigt, vor allem in der Möglichkeit ihres schöpferischen Ertrags. Die Musik entspringt, wie jede Kunst, einem elementaren Bedürfnis des Menschen, die Herausforderungen des Daseins zu erwidern. Sie ist Sprache, also ein Mittel des Ausdrucks, und als solches bis zu einem gewissen Grad jedem verfügbar. Sobald der Mensch sich selbst und seine Welt bewußt erleben lernen soll, muß er aber die Fähigkeit, sich auszudrücken, entwickeln. Denn das Wahrnehmungsvermögen wächst mit dem Ausdrucksvermögen. Deshalb sollten wir die schöpferische Musikpflege in den Schulen vielleicht noch etwas mehr intensivieren. Die Musik besitzt ein großes Ausdruckspotential. Wir dürfen unseren Kindern die Chance, sich seiner auf eine schöpferische Weise zu bedienen, nicht vorenthalten.“<sup>13</sup>

Grundlegende Praxiselemente dieser Konzeption sind Improvisation und Experimentieren, was auch für andere zeitgleiche Neuansätze gilt, etwa die „polyästhetische Erziehung“ Roscherer Prägung, die ab 1970 publizistisch in Erscheinung trat<sup>14</sup>, oder die vor allem als Brücke zur Neuen Musik gedachten Unterrichtsvorschläge von Gertrud Meyer-Denkman.<sup>15</sup>

## Analytische Verfahren

Auch der analytische Umgang mit Musik in den Sekundarstufen darf die Ausdrucksqualitäten von Musik nicht ausblenden und sich auf die methodisch leichter handhabbaren Formalien der Musik beschränken. Hans Ulrich Fuß hat sich mit diesen Fragen gründlich auseinandergesetzt und ist dabei zu dem folgenden Fazit gekommen: „Ausdrucksqualitäten der Musik kommen in der Regel bei Analysen viel zu kurz. Die Gründe dafür sind vielschichtig: Ausdruck und Charakter sind weniger objektivierbar als die absolut-musikalischen Komponenten; der Analysierende von heute meidet Ausdrucksbegriffe, weil damit notwendig Gefühlsgegenstände verbunden sind und weil er damit fürchten muß, sein Inneres gewissermaßen bloßzulegen. Vielfach liegt die Abstinenz aber auch an mangelnder Übung: Zur Verbalisierung ‚physiognomischer‘ Qualitäten gehört ein Vokabular und eine Sprachsensibilität, die nicht selbstverständlich ist und die vor allem nicht so leicht lernbar und abrufbar ist wie die musikalische Fachsprache.“

Ohne ‚Ausdrucks-Analyse‘ geht es indessen nicht im Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen.“<sup>16</sup>

Fuß hat die in Musikwissenschaft und Musikpädagogik genutzten methodischen Ideen, Kategorien und Verfahren, mit der Ausdrucksdimension von Musik analytisch-interpretatorisch umzugehen, in fünf Komplexen zusammengefaßt.

Zu unterscheiden sind demnach Verfahren, die

- vom „ästhetischen Subjekt“ einer Komposition ausgehen,
- auf kunstartenübergreifende Grundformen der Gestaltung abheben,
- Formen des Singens in der Instrumentalmusik nachspüren,
- die musikalische Verarbeitung „außermusikalischer“ Inhalte aufdecken,
- konventionalisierte Inhalte und Gehalte und Kompositionstechniken als Ausgangspunkt von Analyse und Interpretation von Ausdruck wählen.<sup>17</sup>

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Integration von Ausdrucksverhalten und Ausdrucksverstehen auf allen Ebenen der pädagogischen Vermittlung eine unabdingbare Voraussetzung dafür ist, daß Musik zu einem lebendigen und bedeutsamen Element im Le-

ben von Kindern und Jugendlichen werden kann. Ein Musikunterricht mit dieser Perspektive kann auch Probleme überwinden, die sich aus der Vielfalt und Gegensätzlichkeit von Einstellungen, Vorlieben und ästhetischen Bindungen ergeben.

## Anmerkungen

- 1 Hanslick, E.: Vom Musikalisch-Schönen. Ein Beitrag zur Revision der Ästhetik der Tonkunst, Leipzig 1854, S. 32 (Nachdruck: Darmstadt 1976).
- 2 Plessner, H.: Philosophische Anthropologie, Frankfurt/M. 1970, S. 52.
- 3 Ebenda, S. 52–53.
- 4 Knepler, G.: Geschichte als Weg zum Musikverständnis, Leipzig 1997, S. 48.
- 5 Gruhn, W.: Wahrnehmen und Verstehen. Untersuchungen zum Verstehensbegriff in der Musik, Wilhelmshaven 1989 (= Taschenbücher zur Musikwissenschaft; 107). Siehe dort besonders das 2. Kapitel „Ausdrucksverstehen in der ästhetischen Wahrnehmung“, S. 43–66, hier: S. 62.
- 6 Vg. Tembrock: Bioakustik, Musik und Sprache, Berlin 1978 (= Sitzungsberichte der Akademie der Wissenschaften der DDR; Nr. 1 N), S. 20.
- 7 Diese Modelle sind an vielen Stellen abgedruckt, u. a. in: Bruhn, H./Oerter, R./Rösing, H. (Hg.): Musikpsychologie, Reinbek 1993, S. 580–581.
- 8 Klüppelholz, W.: Modell zur Didaktik der Neuen Musik, Wiesbaden 1981; Reinfandt, K.-H.: Zur Begründung unterrichtlicher Entscheidungen – am Beispiel von „Sequenza III“ von Luciano Berio, in: Gundlach, W./Schmidt-Brunner, W. (Hrsg.): Praxis des Musikunterrichts. 12 Unterrichtseinheiten für die Primar- und Sekundarstufe I, Mainz, 1977, S. 134–146; Gruhn, W.: Luciano Berio: Sequenza III (1965), in: Zimmerschied, D. (Hrsg.): Perspektiven Neuer Musik, Mainz 1974; Reinfandt, K.-H.: L. Berio: Sequenza III, in: Helms, S./Hopf, H. (Hrsg.): Werkanalyse in Beispielen, Regensburg, 1986, S. 379–389.
- 9 Vgl. Brünger, P.: Pop-Stimmen als neues Stimmideal, in: MuU 1992, H. 12, S. 36–37.
- 10 Goodman, N.: Sprachen der Kunst. Ein Ansatz zu einer Symboltheorie, Frankfurt/M. 1973, S. 102.
- 11 Warner, Th.: Musische Erziehung zwischen Kult und Kunst, Darmstadt 1954, S. 60.
- 12 Ribke, Juliane: Elementare Musikpädagogik. Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept, Regensburg 1995 (= ConBrio Fachbuch; Bd. 3), S. 38. Vgl. besonders die motorischen und musikalischen Ziele der Elementaren Musikerziehung, S. 138–141. Das Buch enthält sowohl eine theoretische Grundlegung als auch zahlreiche praktische Anregungen bis hin zu beispielhaften Unterrichtsreihen (siehe Kasten auf S. 7). Siehe auch: Amrhein, Franz: Bewegungs-, Ausdrucks-, Wahrnehmungs- und Kommunikationsförderung mit Musik, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 44, 1993, 9, S. 570–587.
- 13 Paynter, J./Aston, P.: Klang und Ausdruck. Modelle einer schöpferischen Schulmusikpraxis, Wien 1972 (= rote reihe 51), S. 15–16.
- 14 Roscher, W. (Hrsg.): Ästhetische Erziehung – Improvisation – Musiktheater, Hannover 1970. Spätere Veröffentlichungen: Roscher, W. (Hrsg.): Polyästhetische Erziehung. Klänge Texte – Bilder – Szenen, Köln 1976; Roscher, W. (Hrsg.): Integrative Musikpädagogik. Neue Beiträge zur polyästhetischen Erziehung. Teil 1: Theorie und Rezeption. Beispiele gesamt künstlerischer Interpretation, Wilhelmshaven 1983; Roscher, W. (Hrsg.): Integrative Musikpädagogik. Neue Beiträge zur polyästhetischen Erziehung. Teil 2: Praxis und Produktion. Beispiele gesamt künstlerischer Improvisation, Wilhelmshaven 1984.
- 15 Meyer-Denkman, G. Klangerperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter, Wien 1970; Dies.: Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht, Wien 1972.
- 16 Fuß, H.-U.: Analyse von Musik. In: Helms, S./Schneider, R./Weber, R.: Kompendium der Musikpädagogik, Kassel 1995, S. 95–138, hier S. 115–116.
- 17 Ebenda, S. 116.