### BESCHÄFTIGUNG MIT MUSIK -EIN LEBEN LANG

FARE MUSICA - TUTTA LA VITA

Brixen/Bressanone, o6.-07.06.2008

HRSG. | A CURA DI

Franz Comploi, Emma Mitterrutzner



# BESCHÄFTIGUNG MIT MUSIK – EIN LEBEN LANG

### FARE MUSICA - TUTTA LA VITA

Konferenzbeiträge Atti del convegno Brixen/Bressanone, o6.-07.06.2008

Hrsg. / A cura di Franz Comploi, Emma Mitterrutzner Editors

Franz Comploi, Emma Mitterrutzner

Cover design

Gruppe Gut Gestaltung, Bozen/Bolzano

Printing

Digiprint Bozen/Bolzano

Distribution

Universitätsbibliothek Bozen Biblioteca Universitaria di Bolzano University Library of Bozen-Bolzano Bozen-Bolzano University Press Universitätsplatz 1 / Piazza Università 1 I-39100 Bozen/Bolzano

T: +39 0471 012 300 F: +39 0471 012 309

http://www.unibz.it/universitypress universitypress@unibz.it

ISBN 978-88-6046-032-5

Digital edition:

http://purl.org/bzup/publications/9788860460325

© 2010 by Bozen-Bolzano University Press Bozen/Bolzano All rights reserved



This work—excluding the cover and the quotations—is licensed under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

### INHALTSVERZEICHNIS / INDICE

| Vorbemerkung der Herausgeber / Nota dei curatori   |
|--|
| Franz Comploi Einführung   |
| Walter Stifter Die Musiklandschaft in Südtirol vom Kindergarten bis zur Universität  |
| Christoph Richter  Musikunterricht als Schulung und Vorbereitung für eine lebenslange, an Erfahrung zunehmende Beschäftigung mit Musik, auf der doppelten Basis einer einfachen, selbst entdeckten Elementarlehre und auf der Einbettung der Musik in ihre fach- und kulturübergreifenden Kontexte |
| Wilfried Gruhn  Vom Vogelgezwitscher zum Kunstgesang – evolutionsbiologische und neuronale Grundlagen der Entwicklung von Singen und Sprechen  |
| Martina März  Die Auswirkungen musikalischer Förderung in der frühen Kindheit auf die Entwicklung schulrelevanter Basiskompetenzen – ein präventiver Ansatz zur Vermeidung von drohenden Lernschwierigkeiten   |
| Antonio Montinaro<br>La musica neurologica: dal mito alla scienza e viceversa  |
| Christoph Khittl Die 'Musica humana'-Idee aus musikanthropologisch-pädagogischer Perspektive 67  |
| Galliano Ciliberti L'immaginazione della materia sonora  |
| Josef Kloppenburg<br>Struktur und Wirkung der Musik im Spielfilm   |
| Giacomo Fornari La storia (della musica) come competenza musicale  |
| Eugenio Picozza Il fenomeno musicale tra energia, estetica ed interpretazione  |
| Hans Jaskulsky Der Bereich Musik des Musischen Zentrums der Ruhr-Universität Bochum – Musikpädagogik nicht als Studieninhalt sondern als Wirksamwerden in der Musikpraxis 129  |



#### VORBEMERKUNG DER HERAUSGEBER / NOTA DEI CURATORI

FRANZ COMPLOI / EMMA MITTERRUTZNER

Der vorliegende Band enthält die Beiträge des 1. Internationalen Kongresses, *Beschäftigung mit Musik – Ein Leben lang | Fare Musica – Tutta la vita*, der von der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen im Sitz von Brixen organisiert wurde und zwischen dem 6. und dem 7. Juni 2008 stattgefunden hat. Da hauptsächlich nur zwei Sprachen verwendet wurden, nämlich Deutsch und Italienisch, haben wir die Referate in der Originalsprache mit einem Abstract in der anderen Sprache veröffentlicht.

Bei der redaktionellen Arbeit haben wir uns an die internationalen Richtlinien gehalten, wobei auch der Verlag (wenn bekannt) in der Fußnote angegeben wurde, um den Lesern eine weitere Information zu geben. Den bibliographischen, abgekürzten Hinweisen in Klammern haben wir die explizite Information in der Fußnote vorgezogen, um die Verständlichkeit des Textes in keiner Weise zu beeinträchtigen. In einigen wenigen Fällen war es nicht möglich den gesamten Namen des Verfassers in der Fußnote auch nach langen und mühsamen Untersuchungen anzugeben, da nur der abgekürzte Vornamen – wie es der Tradition der angewandten Wissenschaften und den nur im Internet veröffentlichten Studien entspricht – zu finden war. Wir haben es vorgezogen diese, wenn auch nur mit den Anfangsbuchstaben, mit einzuschließen, um den Lesern für eventuelle Nachforschungen so viele Angaben wie möglich weitergeben zu können.

Am Ende einer langen und interessanten Arbeit, ergreifen wir die Gelegenheit, um all jenen zu danken, die dazu beigetragen haben, dass der Kongress sowohl wissenschaftlich als auch organisatorisch erfolgreich abgeschlossen werden konnte. Es hat uns gefreut im Publikum viele unserer Kollegen begrüßen zu dürfen, die zur Diskussion mit persönlichen Reflexionen beigetragen haben.

Prof. Franz Comploi Dr. Emma Mitterrutzner Il presente volume raccoglie le relazioni del I convegno internazionale, *Beschäftigung mit Musik – Ein Leben lang | Fare Musica – Tutta la vita*, organizzato dalla Facoltà di Scienze della formazione della Libera Università di Bolzano e tenuto presso la sede staccata di Bressanone il 6 ed il 7 giugno 2008. Dal momento che le lingue di riferimento impiegate erano sostanzialmente il tedesco e l'italiano, si è pensato di pubblicare i contributi in originale, aggiungendovi al termine un breve *abstract* nell'altra lingua.

Sotto il profilo redazionale ci si è attenuti alle norme redazionali internazionali correnti, integrando nella lingua tedesca anche il nome dell'editore (se noto) del rimando bibliografico, certi di offrire un utile ausilio in più al lettore. Al rimando bibliografico in parentesi ed abbreviato, si è preferita la citazione bibliografica esplicita in nota, in modo da non togliere la benché minima intelligibilità al testo ed ampliando, quindi, lo spettro delle informazioni. Per quanto riguarda invece alcuni casi specifici, come spesso accade nelle scienze applicate e degli studi disponibili soltanto in rete, non è stato possibile fornire il nome completo degli autori dei saggi citati in nota, nonostante lunghe ed affannose ricerche. Abbiamo comunque preferito comprenderli ugualmente seppur con la sola iniziale del nome pensando che, anche in questo modo, i riferimenti possano fornire al lettore un supporto sufficiente per la ricerca.

Al termine di un lungo ed appassionante lavoro, cogliamo l'occasione per ringraziare tutti coloro che, in diverso modo, hanno contribuito al successo del convegno, sia sul piano scientifico, come i relatori, che su quello organizzativo. Ci ha fatto piacere vedere la presenza di molti colleghi tra il pubblico che hanno saputo offrire spunti e contributi personali in ambito di discussione e di dibattito.

Prof. Franz Comploi Dr. Emma Mitterrutzner

#### **EINFÜHRUNG**

#### Franz Comploi – Freie Universität Bozen

Was ist Musik? Es gibt viele, unzählige 'Musiken' und niemand von uns kann mit Sicherheit sagen, welche Klänge *nicht mehr* oder welche *schon* Musik sind, niemand urteilen, ob eine Musik, die er, die sie nicht versteht oder nicht mag, minderwertig oder gar keine Musik sei. Die Menschen auf der ganzen Welt erleben in der Musik, mit der sie sich auseinandersetzen, geheimnisvolle Tiefen ihres Seins. Musik kann natürlich auch als 'garstiger Lärm' abgewiesen werden. Wie wäre jedoch ein Leben ohne Musik, ohne Klänge? Wir könnten vielleicht schlafen, aber nicht wach sein – ohne Musik.

Beschäftigung, schaffen, schöpfen, Geschäft; Fare musica - Musik machen. Beschäftigen wir uns mit Musik, machen wir etwas aus der Musik, oder macht die Musik etwas mit uns? Machen wir Geschäfte mit Musik? Welche Geschäfte? Ich denke, nach dieser Tagung 'Fare musica - Musik machen' werden wir Einiges neu, vielleicht auch klarer, sehen.

Eine Fallgeschichte: Der 16-jährige Sohn fragt seinen Vater beim Mittagstisch: «Papa, hast du eine CD mit Klavierkonzerten?» «Ja, einige.», erwidert der Vater. «Welches Klavierkonzert möchtest Du, von Mozart, Beethoven oder...?». Schweigen! «Soll es vielleicht wie Mozart klingen?», fragt der Vater, hat doch der Sohn seit seinem 6. Lebensjahr Geigenunterricht bekommen, wird doch im Hause häufig klassische Musik – ganz bewusst von den Eltern gelenkt – gespielt. Wieder Nachdenkpause. «Das Musikstück, das ich suche, kommt in einem Film vor», sagt der Sohn in der Hoffnung, damit einen wesentlichen Anhaltspunkt zu liefern. Auf die Frage des Vaters, wie denn eigentlich Mozart klinge, antwortet der Junge: «Fröhlich!» Er sagt dies, erkennt aber im selben Augenblick, dass die Musik, die er im Kopf hat, eigentlich melancholisch klingt. Dann bringt er sein Schulwissen mit ein: «Vielleicht ist es ein Stück aus der Zeit der Renaissance, der besagte Film spielt zur Zeit der Entdeckung Amerikas.» Papa korrigiert. Die CD-Suche dauert nicht lange. Der langsame Satz des A-Dur-Klavierkonzertes von Mozart ist bald gefunden und landet sofort auf dem iPod. Der Film, das sei auch gesagt, behandelt die berühmte Geschichte von Pocahontas, eines Indianermädchens, das sich in einen Weißen verliebt. Er greift Grundlagen der Kommunikation auf, und da spielt die Musik – am Ende Mozart – natürlich eine große Rolle. Der Film heißt 'New World'.

Dieses Beispiel macht deutlich, warum wir lernen müssen, Musik mit dem Puls des Lebens zu umgeben, als Lebensmittel bei uns zu tragen. Musik verliert ihren Geschmack, wenn wir aus ihr nur 'Musik' machen. Dieses Anliegen könnte man wohl auf viele andere Lebens- und Schulbereiche übertragen.

Man sagt, Menschen, die Musik machen, sich mit Musik beschäftigen, haben ein gutes Ohr. Was heißt das? Tonhöhe, Rhythmus und Harmonie genau wahrzunehmen und zu benennen? Es gibt aber auch Musikschaffende, die kein so 'gutes Ohr' haben, jedoch mit großer Leidenschaft und Hingabe musizieren und umgekehrt. Einige Forschungen befassen sich mit der Frage, inwieweit diese Unterschiede angeboren oder Folge einer musikalischen Früherziehung sind.

Fragen, ob jeder Mensch über eine angeborene Musikalität verfüge und wie groß die Bandbreite der musikalischen Begabungen sei, werden wir sicher auch in diesen Tagen andiskutieren. Ebenso werden wir uns mit dem sogenannten 'Mozarteffekt' beschäftigen, der Auswirkungen einer aktiven oder passiven Beschäftigung mit klassischer Musik bei Kindern auch auf deren sprachliche, mathematische oder räumlich-visuelle Fähigkeiten erkennen will. Des weiteren werden wir der Frage nachgehen, ob die musikalische Kompetenz, gleich der Sprache, eine universelle Kompetenz ist.

Ich will nicht auf die allgegenwärtige Berieselung, Beschallung und Verstöpselung unserer Ohren eingehen, da würde ich wohl auch zu den düsteren Aussichten Thomas Bernhards gelangen, wenn er Reger in 'Alte Meister' (1985) sagen lässt: «Die Musikindustrie hat die Menschen einmal auf dem Gewissen, hat am Ende mit der größten Wahrscheinlichkeit die gesamte Menschheit auf dem Gewissen, nicht nur die Chemie und der Müll...»

Ich möchte vielmehr zum Schluss meinen verehrten Lehrer Nikolaus Harnoncourt zitieren, der in seinem Vortrag 'Vom Denken des Herzens' (1993) meint: «Zum Abschluss will ich ein Bild, ein Gleichnis sagen: Ich sehe den Menschen, dem Gott in die eine Hand einen Hammer, in die andere eine Geige gelegt hat. Er lebt sehr glücklich, er sieht: mit dem Hammer kann er seine materiellen Bedürfnisse befriedigen, und er fühlt, dass ihm die Geige eine Welt jenseits der Sprache, jenseits der Logik erschließt, eine Welt, wohin er mit dem Hammer nicht kommen kann – die Geige erst macht ihn zum Menschen. Es gibt aber einen Teufel, der heißt Materialismus, der hasst die Geige; leicht lässt sich der Mensch verführen, der Hammer baut ihm Bequemlichkeit, Luxus, Ordnungssysteme. Er verlernt zu spielen und zu geigen, er vergisst das Gottesgeschenk der Kunst... und am Ende sitzt er zwischen seinen Computern, weiß, wie es auf dem Mars und im Innern eines Atoms aussieht – aber er ist kein Mensch mehr, ohne Geige.»

# DIE MUSIKLANDSCHAFT IN SÜDTIROL VOM KINDERGARTEN BIS ZUR UNIVERSITÄT

Walter Stifter – Institut für Musikerziehung in deutscher und Ladinischer Sprache, Bozen

Das mir zugedachte Thema *Die Musiklandschaft in Südtirol vom Kindergarten bis zur Universität* ist umfangreich unter dem Gesichtspunkt der Fülle und komplex unter dem Gesichtspunkt der Materie. Die mir zur Verfügung stehende Zeit zwingt mich daher zu (wenigstens) drei grundsätzlichen Einschränkungen:

- Ich greife nur einzelne, das Gesamtbild der Musiklandschaft aber besonders prägende Schwerpunkte auf.
- Die verschiedenen Schwerpunkte des Themas können inhaltlich nur angerissen und auch nicht annähernd erschöpfend dargestellt werden.
- Ich verzichte auf einen für das Verständnis an und für sich wichtigen Rückblick und beschränke mich auf die Darstellung der Ist-Situation und einen Ausblick in die Zukunft.

Als Hintergrundinformation meiner Ausführungen dürften folgende Eckdaten hilfreich sein:

- Südtirol umfasst eine Fläche von ca. 7.000 km²
- Es hat ca. 460.000 Einwohner, von denen ca. 300.000 der deutschen, ca. 130.000 der italienischen und ca. 30.000 der ladinischen Sprachgruppe angehören.
- Die deutsche und die italienische Sprachgruppe haben ein muttersprachlich ausgerichtetes Schulwesen vom Kindergarten bis zum Abitur, während es in den ladinischen Tälern neben dem ladinischen Sprachunterricht einen paritätischen Unterricht gibt.
- Es hat ca. 79.000 Schülerinnen und Schüler an den Grund-, Mittel- und Höheren Schulen aller drei Sprachgruppen.
- In Bozen gibt es ein in den Rang einer Musikhochschule erhobenes Musikkonservatorium.
- Auch die Freie Universität (FUB) hat ihren Hauptsitz in Bozen, wobei die Fakultät für Bildungswissenschaften ihren Standort in Brixen hat.

Schule und Kindergarten wollen grundsätzlich dem Kind und Jugendlichen altersund entwicklungsgemäße Begegnungen mit Musik und Tanz ermöglichen.

Im **Kindergarten** (in der Regel zwei bis drei Jahre) ist die musikalische Bildung in ihren verschiedenen Erscheinungsformen, wie singen, tanzen, musizieren, ein wesent-

licher Bestandteil des Kindergartenalltags. Dies geschieht in der Überzeugung, dass dem Bedürfnis eines jeden Kindes, sich musikalisch auszudrücken, zu singen, zu tanzen, entgegen gekommen werden soll. Es geschieht aber auch im Wissen, dass die Auseinandersetzung mit Musik wichtige Aufgabe in der Spracherziehung erfüllt, dass sie die Stimme, die Haltung, die Atmung in der kindlichen Entwicklung unterstützt, dass sie nicht nur den Gehörsinn sondern alle Wahrnehmungsbereiche anspricht und fördert. Singen und Musizieren soll auch als kultureller Wert und kulturelle Ausdrucksform schon in frühester Kindheit gefördert werden.

Im ganzheitlichen Unterricht an der **Grundschule** (fünf Jahre) werden die Möglichkeiten der Begegnung mit Musik weiter ausgebaut und vertieft. Musik wird erfahren als Möglichkeit der Kommunikation neben der Sprache, als Kunstwerk in den verschiedenen Strömungen und Epochen. Verschiedene Lernbereiche werden altersgerecht angegangen: das Singen, Musizieren, Hören, Musik umsetzen, Kennenlernen und Verstehen. Das Jahresstundenkontingent 'Musik' legen die Schulen auf Grund ihrer Autonomie selbst fest. In der Regel bewegt es sich aber zwischen einer und zwei Wochenstunden.

Südtirol kennt keine 'Musik-Grundschule' wie es sie z.B. in Österreich gibt. Dadurch ist eine kontinuierliche, lineare musikalische Begabtenförderung innerhalb des curricularen Unterrichts vom Einschulen mit sechs Jahren bis zum Ausschulen am Ende der Höheren Schule an der Schule staatlicher Art noch nicht möglich.

Seit dem Inkrafttreten des Autonomiegesetzes im Jahr 2000 arbeiten einzelne Grundschulen mit den Instituten für Musikerziehung auf der Grundlage von Kooperationen zusammen. Dabei bleiben die Kinder weiterhin Schülerinnen und Schüler der Musikschule. Von den Eltern wird diese Zusammenarbeit sehr gut aufgenommen, da sie ihnen organisatorische Arbeiten erleichtert oder ganz abnimmt (Stundenplanabsprachen, Fahrten zur und von der Musikschule, ...). Die Schulerfolge und die Nachhaltigkeit werden von Eltern und Lehrern der öffentlichen Schulen gleichermaßen anerkannt. Schwierigkeiten und offene Fragen ergeben sich im dienstrechtlichen Bereich; sie sind bekannt und alle Beteiligten bemühen sich gleichermaßen, nach guten sach- und schülerorientierten Lösungen zu suchen.

An der **Mittelschule**, sogenannte 'Einheitsmittelschule', (drei Jahre) wird der Musikunterricht grundsätzlich altersgemäß weitergeführt bzw. erweitert und ausgebaut, und – im Gegensatz zur Grundschule – von Fachlehrerinnen und -lehrern unterrichtet.

Das Jahresstundenkontingent kann auch an dieser Schulstufe in einem bestimmten Umfang von der Schule autonom festgelegt werden: vorgegebenen ist ein Rahmen von 153 Unterrichtsstunden in den drei Mittelschuljahren, die Verteilung auf die einzelnen Schuljahre ist aber der Schule überlassen.

Ziel des Musikunterrichtes ist es, die Jugendlichen bis zum Ende der Unterstufe (Grundschule und Mittelschule) zu befähigen,

- sich neben der Sprache auch mit anderen künstlerischen und kreativen Ausdrucksformen auszudrücken,
- den Sinn und mindestens in elementarer Weise auch die Techniken dieser Ausdrucksformen zu kennen,
- ein Werk den grundlegenden Strömungen und Epochen zuordnen zu können,
- auf ästhetischer Ebene den musikalischen Ausdruck in seinen verschiedenen Formen zu kennen und zu genießen.

Seit dem Schuljahr 2000/2001 wird im Wege eines Landesschulversuchs der Instrumentalunterricht an einzelnen Mittelschulen, die als 'Mittelschule mit musikalischer Ausrichtung' bezeichnet werden, erprobt, die Möglichkeit einer solchen Erweiterung des Schulangebotes wurde italienweit ein Jahr vorher vom römischen Unterrichtsministerium genehmigt.

Das neue Angebot wird in fünf deutschen Mittelschulen in den Bezirkshauptorten (Bozen, Brixen, Bruneck, Meran und Schlanders), an der ladinischen Mittelschule in St. Ulrich/Gröden und an einer italienischen Mittelschule in Bozen angeboten, und ist von der Bevölkerung sehr gut aufgenommen worden.

Erstmals wurde durch diesen Schulversuch Instrumentalunterricht für die Schüler der 6. bis 8. Schulklasse im Rahmen des curricularen Lehrplans von Lehrpersonen der Schule angeboten. Aufnahmeverfahren bestimmten über den Zutritt zur 'Mittelschule mit musikalischer Ausrichtung', wobei keine Vorkenntnisse am Instrument gefordert werden, sondern Grundkompetenzen wie Rhythmusgefühl, Treffsicherheit der Töne, körperliche Eignung für das Spielen des gewählten Instruments, überprüft werden. Für die Schülerinnen und Schüler der "Musikklassen" wird der musiktheoretische Unterricht am Vormittag um eine Stunde im Verhältnis zu dem der Regelklassen erweitert, am Nachmittag wird eine Wochenstunde instrumentalen Einzelunterrichts angeboten.

Während landesweit der 'verpflichtende' Musikunterricht grundsätzlich mit dem Ende des 8. Schuljahres endet, wird an einigen wenigen **Höheren Schulen** (fünf Jahre) – und auch das nur im Wege des Schulversuchs – der 'Schwerpunkt' Musik angeboten. Dies geschieht vornehmlich an den Pädagogischen Gymnasien, die aus der 'alten' Lehrerbildungsanstalt hervorgegangen sind, die wiederum als Ausbildungsstätte der Grundschullehrerinnen und -lehrer Musik im Fächerkanon schon kannten. Die Aufnahme in die Klasse mit dem Schwerpunkt Musik erfolgt ohne Aufnahmeverfahren; von den Schülerinnen und Schülern wird lediglich erwartet, dass sie eine bestimmte musikalische Ausbildung und Betätigung mitbringen (Leistungsstufe?). Ziele dieser neuen musikorientierten Ausrichtung sind es,

- einerseits das Erlernen eines Instruments zu ermöglichen und zum Zusammenspiel anzuregen,
- andererseits aber auch die Entwicklung fachlicher, persönlicher und sozialer Kom-

petenzen wie Fleiß und Ausdauer, Konzentration und zielorientiertes Üben, Wahrnehmungs- und Merkfähigkeit, Abstimmen mit anderen und auf andere, also von Kompetenzen, die zur Persönlichkeitsentfaltung beitragen, im besonderen Ausmaß zu fördern.

Unter diesen Vorzeichen will die Fachrichtung Musik in erster Linie die Möglichkeit zu einer erweiterten Allgemeinbildung bieten. Wenn man immer noch davon ausgeht, dass die Pädagogischen Gymnasien die 'Vorzugsschiene' für die Berufsentscheidung hin zum Grundschullehrer, zur Grundschullehrerin, zur Kindergärtnerin sind, dann hat dieser Bereich der schulischen Ausbildung für viele Schülerinnen und Schüler auch eine klare Rückkoppelung zu den Anforderungen des Studiums und den Herausforderungen des späteren Berufslebens. Die Lehrpersonen sind in der Regel die Musiklehrerinnen und -lehrer der Schule.

Eine Sonderform in der musikalischen Bildungslandschaft stellt das 'Musikgymnasium' in Bozen dar. Es läuft ebenfalls als Schulversuch seit nunmehr fünf Jahren, so dass im Juni 2009 erstmals in der Geschichte des Musikgymnasiums in Bozen Schülerinnen und Schüler die Reifeprüfung ablegen werden. Diese Klasse arbeitet seit Anbeginn in der Verbindung zwischen Gymnasium auf der einen und Konservatorium Claudio Monteverdi auf der anderen Seite: die Schüler/innen besuchen 'hausintern', also am Gymnasium, alle allgemeinbildenden Fächer, die theoretischen Musikfächer Musiktheorie und Musikgeschichte, schulintern wird der Chor geführt, während sie 'hausextern', also am Konservatorium Bozen, den Instrumentalunterricht besuchen. Das Bildungsangebot umfasst damit zum einen alle allgemeinbildenden Fächer eines neusprachlichen Gymnasiums, zum anderen wird eine musikalische Vertiefung im Ausmaß von fünf Wochenstunden im Biennium und von sieben Wochenstunden im Triennium angeboten. Die musikalischen Fächer werden wie alle übrigen benotet. Ziel dieses Schulzweigs ist es, neben der Vermittlung einer vertieften Allgemeinbildung, auch für musikorientierte Bildungswege zu sensibilisieren und die Schülerinnen und Schüler auf die nicht einfachen Aufnahmeverfahren an den Konservatorien und Musikhochschulen vorzubereiten.

Im Rahmen der Ausbildung der Kindergärtnerinnen und Grundschullehrerinnen und –lehrer an der **Fakultät für Bildungswissenschaften** in Brixen der Freien Universität Bozen (FUB) wird Musik gelehrt. Dabei wird, dem Auftrag einer Universität entsprechend, Musik in Forschung und Lehre betrieben. Ziel dieser Ausbildung ist es:

- den Studentinnen und Studenten ein solides musikalisches Grundlagenwissen und Kenntnisse der Musikpädagogik und -didaktik zu vermitteln, damit sie das Fach 'Musik' im Berufsleben unterrichten können,
- die Studentinnen und Studenten zu befähigen, Musik in ihren verschiedenen Erscheinungsformen Kindern, Schülerinnen und Schülern verschiedener Begabung und unterschiedlichen Alters zu vermitteln,

• den Themenkreis 'Musik und Musikvermittlung' auch vom wissenschaftlichen Ansatz her anzugehen und zu hinterfragen.

Da der Zugang zur Bildungswissenschaftlichen Fakultät an keine musikorientierte Aufnahmeprüfung gekoppelt ist, haben die Hörerinnen und Hörer sehr unterschiedliche Ausgangsbedingungen, die von der letzten Begegnung mit Musik in der Mittelschule bis hin zum Abschlussdiplom des Konservatoriums reichen. Dies ist eine der großen Herausforderungen an die Lehrenden.

In Bozen angesiedelt ist das Musikkonservatorium Claudio Monteverdi, das als spezialisierte Bildungseinrichtung seinen Auftrag in erster Linie in der Ausbildung von Berufsmusikerinnen und -musikern, von Künstlerinnen und Künstlern, und seit kurzem auch in der pädagogisch-didaktischen Ausbildung von Musiklehrerinnen und -lehrern für Mittel- und Höhere Schule und – unter gewissen Voraussetzungen – auch von Lehrpersonen für die Musikschulen sieht. Das Konservatorium ist dabei, einen wesentlichen und grundlegenden Wandel durchzustehen: auf Grund der Erhebung der 'alten' Konservatorien zu Musikhochschule («Scuola di alta formazione») haben sich Struktur und Ziele verändert. Nicht mehr das 11-jährige, musikalisch wohl begabte aber schulisch noch nicht geförderte Kind geht - wie bisher in Italien üblich - ans Konservatorium, um dort parallel zur Mittelschule und eventuell auch zur Höheren Schule, nach sieben bis zehn Jahren das Diplom in einem Instrumental- oder Vokalfach zu erwerben, sondern erst die Maturantin und der Maturant, die und der über entsprechende Vorkenntnisse verfügt, um dann in einem fünfjährigen Studiengang (3+2) das Hochschuldiplom zu erwerben. Die Veränderungen sind tief greifend und verändern das gesamte System. Das Konservatorium bietet nun fachbezogene Triennien und Biennien an. Daneben aber führt es derzeit den Zweig des 'alten' Konservatoriums weiter, indem es immer noch Kinder aus den oberen Grundschul- und aus den Mittelschulklassen als Schülerinnen und Schüler zum Instrumentalunterricht zulässt.

Die Musikschulen wurden 1977 als Einrichtung des Landes ins Leben gerufen. Die Schulen der beiden Musikinstitute (eines in deutscher und ladinischer und eines in italienischer Sprache) werden heute von ca. 21.000 Schülerinnen und Schülern besucht. Wenn man den geringen Anteil an erwachsenen Schülern außer Acht lässt, kann man sagen, dass knapp ¼ aller Kinder und Jugendlichen der Kindergärten und Schülen auch Schülerinnen und Schüler der Musikschulen sind. Die Standorte der Musikschulen sind landesweit so angelegt, dass der Zugang auch den Kindern aus den Berggebieten ermöglicht ist. Der Unterricht wird in den verschiedenen Vokal- und Instrumentalklassen nach eigenen Lehrplänen von ausgebildeten Musikpädagoginnen und -pädagogen erteilt, die die gleichen Zugangsvoraussetzungen mitbringen müssen wie ihre Kolleginnen und Kollegen der Schule staatlicher Art. Alle Lehrpersonen der Musikschulen sind Landesbedienstete, so dass alle Personalausgaben zu Lasten des Landeshaushaltes gehen. Die Gemeinden sind hingegen verpflichtet, die Strukturen für die Musikschulen zur Verfügung zu stellen. Die Institute für Musikerziehung

wiederum decken mit den Schulgebühren (Singen/Musiktheorie 62.- € Instrumentalfächer von 122.- € bis 202.- €/je nach Anzahl der unterrichteten Kinder) die Ausgaben für den "didaktischen" Betrieb (Instrumente, Noten, Projektarbeit, …) ab.

Die Musikschulen arbeiten intensiv vernetzt mit den kulturellen Verbänden und Vereinigungen im Umfeld zusammen, wodurch sie zu einer zentralen musikalischen Drehscheibe geworden sind. Auf Grund einer gelungenen Vernetzung zwischen den beiden Instituten für Musikerziehung, dem Bozner Musikkonservatorium und den drei Schulämtern und der finanziellen Förderung durch die Südtiroler Landesregierung wurde 2006 das *Jugendsinfonieorchester Südtirol* ins Leben gerufen. Die, wie es sich abzeichnet, erfolgreiche musikalische Jugendarbeit hat es sich zum Ziel gesetzt, junge Nachwuchsmusikerinnen und –musiker aller drei Sprachgruppen und Ausbildungsstrukturen zu fördern und ihnen ein gemeinsames Podium zu bieten.

Südtirol hat auch eine starke in der Bevölkerung fest verwurzelte **musikalische Tradition**. Sie äußert sich unter anderem auch in den zahlreichen Verbänden und Vereinigungen mit musikalischem Schwerpunkt.

- Dem Verband Südtiroler Musikkapellen gehören 211 Musikkapellen mit rund 9300 Musikantinnen und Musikanten an.
- Der Südtiroler Sängerbund ist die Dachorganisation für derzeit 9500 Sängerinnen und Sänger in 376 Chören.
- Der Verband der Kirchenchöre Südtirols umfasst 325 Kirchenchöre verschiedenster Formation.
- Der italienische S\u00e4ngerbund Bozen Federazione Cori Bolzano, der S\u00fcdtiroler Volksmusikkreis, zahlreiche Konzertvereinigungen und Musikfestivals aller drei Sprachgruppen bem\u00fchen sich um die Pflege und Belebung der verschiedenen Musikgattungen.
- Der Busoni-Wettbewerb, ausgetragen am Bozner Musikkonservatorium, hat sich zu einem international beachteten Leistungsvergleich junger Pianistinnen und Pianisten entwickelt.
- Das Gustav-Mahler-Jugendorchester, dessen eine Residenz-Stadt Bozen ist, versteht sich als Talentschmiede für europäische Orchestermusikerinnen und -musiker.

Wie soll es in Südtirol musikalisch weiter gehen? Auch im musikalischen Bereich ist die Zeit des 'Einzelkämpfertums' vorbei, so dass die Strukturen zusammenarbeiten müssen, um Qualität zu steigern und die Ausgaben in Grenzen zu halten. Das Ziel muss es dabei sein, die musikalische Ausbildung in der Breite und in der Spitze mit den richtigen Mitteln zu fördern, da beide Aufträge gleichermaßen wichtig sind. Die Zusammenarbeit hat einerseits zwischen den musikalisch ausgerichteten Einrichtungen zu erfolgen, darf andererseits die Rückkoppelung zum gesamten Schulsystem ebenso wenig aus dem Auge verlieren wie die Zusammenarbeit und Verbindung mit der gesamten Kulturszene und mit der Musikszene im besonderen.

MUSIKUNTERRICHT ALS SCHULUNG UND VORBEREITUNG FÜR EINE LEBENSLANGE, AN ERFAHRUNG ZUNEHMENDE BESCHÄFTIGUNG MIT MUSIK, AUF DER DOPPELTEN BASIS EINER EINFACHEN, SELBST ENTDECKTEN ELEMENTARLEHRE UND AUF DER EINBETTUNG DER MUSIK IN IHRE FACH- UND KULTURÜBERGREIFENDEN KONTEXTE

CHRISTOPH RICHTER - EMERITUS, UNIVERSITÄT DER KÜNSTE, BERLIN

All'inizio di questo studio si trova la definizione secondo cui il concetto di «formazione permanente» si rifà al dato di fatto della provvisorietà e della incompletezza di ogni attività umana (agire, pensare, provare sentimenti) e all'interesse di, grazie esperienze fatte come uomini, essere pronti a cambiarle, estenderle e ripeterle. In questo senso la voglia di nuovo, di sconosciuto, la voglia di ricordare, la curiosità e la disponibilità al cambiamento ne sono il presupposto. Ciò vale anche quando si fa musica. Tale attività non può essere in alcun modo approfondita definitivamente durante la lezione di musica, essendo semmai necessitante di integrazione e di ampliamento e da comprendere in processi non predeterminati. Imparare in gioventù e a scuola deve essere quindi semmai compreso come l'inizio dell'apprendimento. Molto importante è l'apprendimento nell'ambito di un interesse continuo che presta attenzione alle cose, alle relazioni e alle proprie possibilità d'azione. Visto così, l'apprendimento è un atteggiamento distintivo dell'uomo. Questo comportamento basilare viene spiegato tramite due esempi legati alla musica: la ricerca senza fine della semplicità fondativa di tutte le cose (una ricerca continua) e il collegamento della musica ad altri settori della vita culturale e sociale. Tali pensieri vengono spiegati ai relativi esempi musicali.

Der Begriff 'lebenslanges Lernen' enthält zwei Aussagen. Er verweist auf ein überdauerndes und unabschließbares Tun, und er benennt dieses Tun als Lernen. Lernen umschreibe ich als den Versuch, immer wieder neue Erfahrungen zu machen, schon verfügbare Erfahrungen zu verändern, sie in andere Zusammenhänge und Umgebungen zu stellen, mit ihnen auf vielfältige Weise kreativ umzugehen, in immer neue Beziehungen zu den Dingen zu treten.

Es geht um die Bereitschaft, um die Lust und die methodische wie erfinderische Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit Neuem, Unbekanntem und Unverstandenem – auf der Basis von schon Bekanntem, Erlebten, Verstandenem, von verfügbarem Wissen und Können.

Im Sinne meines Themas frage ich im folgenden nach den im Musikunterricht gelernten und betriebenen Voraussetzungen für eine Beschäftigung mit Musik, die 'lebenslang' offen ist für die eigenständige Eroberung von Neuem und Unbekanntem: für neue Musik, für neue Weisen im Umgang mit bekannter Musik, für neue Arten des Hörens und des Musizierens, für Umgangsweisen mit Musik wie Bewegung, Erfindung, Basteln, Verändern; auch für Versuche, Musik in und aus verschiedenen

Kontexten zu verstehen. Am wichtigsten jedoch für lebenslanges Lernen scheint mir das Bestreben, vielfältige persönliche Beziehungen zu Musik aufzubauen und zu pflegen, die als bleibende und abrufbare Erinnerungen, als biographische Beziehungen, als ein Teil der Lebensgestaltung fungieren.

In der Kürze der Zeit wende ich mich drei Bereichen zu, in denen 'lebenslanges Lernen' im Musikunterricht vorbereitet werden kann. Diese Bereiche sind:

- der Erwerb und die Pflege einer bestimmten Haltung der Musik und dem Musizieren gegenüber;
- der auf dem Prinzip der eigenen Entdeckung beruhende Aufbau einer einfachen musikalischen Elementarlehre und der Umgang mit ihr (nach Martin Wagenschein: das Prinzip 'des zugrunde liegenden Einfachen' der Erscheinungen und Ereignisse);
- das Bewusstsein davon, dass jede Musik von kulturellen, gesellschaftlichen, geistigen und historischen Kontexten geprägt ist und umgekehrt sie mitprägt und Zeugnis von ihnen ablegt.

#### 1. Lernen als Haltung

Die Haltung, welche lebenslanges Lernen ermöglicht, besteht aus:

- einer wachen, überdauernden Neugier und Offenheit, weil jede Begegnung mit Musik stets eine neue Begegnung ist oder sein kann;
- einer Entdeckerfreude und -beharrlichkeit, gerade auch im Umgang mit angeblich Vertrautem und Bekanntem:
- der Skepsis gegenüber den bisherigen Erfahrungen sowie gegenüber Begriffen und Erklärungen, die eine Sache abstempelnd erledigen und in Schubladen einordnen – in selbst gezimmerte Schubladen und in solche, welche die Schule, die Wissenschaft, die Medien oder andere bereitstellen, verpflichtend erlassen und überprüfen;
- dem kritischen Durchsichtigmachen der angeblich üblichen Betrachtungsweisen und der vorschnellen Beurteilungen;<sup>1</sup>
- dem Erproben, was man alles mit einer Sache anstellen kann, wozu man sie gebrauchen kann und auf welche Weise;
- dem Bemühen, den Umgang mit Musik zum veränderlichen Teil der eigenen Lebensgestaltung zu machen.

Diese Haltungen stehen, obwohl sie seit langem eingefordert und sowohl lerntheoretisch wie anthropologisch begründet werden, in zum Teil krassen Widerspruch zum üblichen Lernen in der Schule mit seinen 'von oben' verordneten Zielen, Kompetenzen und Standards. Beispiele für die Erledigungsmaschine 'Schule', die lebenslanges Lernen behindern, sind:

<sup>1</sup> So nennt Martin Heidegger die Haltung, die Grundlage für Verstehen. Martin Heidegger, *Phänomenologische Interpretationen zu Aristoteles (Anzeige der hermeneutischern Situation*), in «Dilthey-Jahrbuch» VI (1989), hrsg. von Frithjof Rodi, S. 237-254.

- lebendige, erstaunliche und herausfordernde Sachverhalte durch Definitionen und wissenschaftlich geordnete Einordnungen passend zurecht zu schneiden;
- vorgestanzte Ziele durch festlegte Kriterien zu überprüfen;
- Auseinandersetzung und Kommunikation auf vorbereitete Ergebnisse zuzuspitzen anstatt sie für eigenes und zunächst disparates Erleben, Verstehen und Handeln zu öffnen:

Es geht jedoch keineswegs darum, Offenheit, Nichtfestgelegtheit, langsam und gründlich entdeckendes Lernen, Mut zu Veränderung, Bereitschaft zu Skepsis und zum kritischen « Durchsichtigmachen der Üblichkeiten und des 'man' » – einfach nur an die Stelle des vorgeordneten, von irgendeinem 'oben' erlassenen und definierten schulischen Lernens zu setzen – sei es eine Schulbehörde, eine Eintagsfliegen-ähnliche Bildungspolitik oder die Fachwissenschaft (vgl. Fußnote 1).

Es geht vielmehr um eine Umkehr der Beschäftigung und der Auseinandersetzung mit Musik, wenn es denn lebenslange Wege und nachhaltig lebensgestaltende Wege werden sollen.

Nicht in die durch gesicherte Fahrrinnen zu erreichenden Häfen des Fachwissens müsste das Lernen führen, an deren Pfosten man das Schiff des Erlebens, Verstehens und Handelns fest vertäuen kann. Sondern es gilt, aus dem eigenen, ungesicherten Hafen der immer schon vorläufig erlebten und genutzten Fähigkeiten zu neuen Reisen, in neue Gewässer, zu neuen Häfen aufzubrechen. Die bisherigen Erfahrungen und Fähigkeiten sollten dabei freilich als Navigationshilfen verfügbar sein.

Die wissenschaftlichen Ordnungen und Definitionen der Musiktheorie und der Musikwissenschaft zu kennen und verstehen, sind nicht etwa die Ziele des Lernens; sondern sie sind Dienstleistungen und zugleich Anregungen für die eigenen Entdeckungs- und Wege-Anstrengungen. Sie haben die Funktion der Hilfestellung, von denen man sich frei machen kann für eigenes Verstehen und Handeln, das aus der eigenen Wahrnehmung und aus dem eigenen Erleben kommt und sie ins eigene Musikleben einfügt.

Das geht – aller Erfahrung nach am erfolgreichsten, wenn der so geschilderte Unterricht auf 'Vorzeigbares' zielt, auf Produkte und Produktionen, in Projekten erarbeitet, an deren Ergebnissen das 'eigene Lernen' und die Verantwortung dafür herausgestellt werden.

# 2. Auf der Suche nach dem zugrunde liegendem Einfachen als Quelle für lebenslanges Lernen

Das 'zugrundeliegende Einfache', das in den Erscheinungen und Vorgängen der Natur verborgen ist und sich in ihr reich entfaltet, ist für den Physiker Martin Wagenstein der Schlüssel für das Erleben und Verstehen der Natur, der Schlüssel für die

Naturwissenschaft und das naturwissenschaftliche Denken. Naturwissenschaftlich zu denken, heißt: das der Natur zugrunde liegende Einfache zu entdecken. Wagenschein bezeichnet es als 'das Elementare' (nicht zu verwechseln mit den Elementen!). <sup>2</sup>

Ich habe die Erfahrung gemacht, dass das auch für die Musik gilt: Der Musik aller Zeiten, aller Arten und aller Kulturen liegen, als dem ihr zugrunde liegenden Einfachen, einfache musikalische Phänomene, Ereignisse und Wirkungen zugrunde. Aus ihnen wird das vielfältige, reiche, bunte und spannende Eigenleben der Musik gebaut und auf die Reise geschickt – als ein eigener Mikrokosmos – in Tongestalten, rhythmisch-melodisch-harmonischen Figuren, Klängen und Zusammenklängen, in Formideen, musikalischen Kommunikationsspielen, harmonischen Spannungen und Wegen, in metaphorischen Bildern, kontrastierenden Figurationen.

Das der Musik zugrunde liegende Einfache symbolisiert (also: vergegenwärtigt) zugleich Grunderfahrungen, mit denen wir alle leben: etwa die Erfahrung von Bewegtheit und Ruhe, von Anfangen und Schließen, jene des Kontrastes, der Störung, der Kommunikation ... <sup>3</sup> Das Entdecken des 'zugrunde liegenden Einfachen' in der Musik ist deshalb der Schlüssel zum Erleben und Verstehen der Musik. Zu verstehen ist dieses zugrunde liegende Einfache – das Elementare – weniger und nicht sogleich durch sprachliche Erklärungen, sondern vielmehr zunächst durch das erlebte und erst später reflektierte Prinzip der Ähnlichkeit – metaphorisch, als Geste, Bewegung, Bild, seelisch-körperliche Spannung ...<sup>4</sup>

Die einfachen Phänomene der Musik sind (potentiell) vierfach qualitativ bestimmt. Sie verfügen über vier Eigenschaften und Wirkungskräfte: als 1) *Tongestalten* (Motiven, rhythmischen Figuren, als ein Oboenklang, als eine Akkordverbindung) lösen sie 2) *Ausdruck* und *Emotion* aus. Sie werden als 3) *Bewegungsenergie* und als *Gesten* erlebt und verstanden; und sie generieren 4) *Bedeutung* – innermusikalisch als Funktionen und als Zeichen (Bilder, Metaphern) für etwas außerhalb der Musik. <sup>5</sup>

Das zugrunde liegende und derart vierfach bestimmte Einfache bildet das Fundament einer Musik und steht keineswegs immer an ihrem Beginn. Aus ihm und von ihm aus modellieren Komponisten, Musizierende und nicht zuletzt auch die Hörer die kleineren oder größeren Gestalten und Werke.

Etwa: Beethoven aus dem signalhaften Beginn seine fünfte Sinfonie, Alban Berg aus der Gestalt und Bedeutung der vier Ganztonschritte sein Violinkonzert, Leonard Bernstein aus der lockeren und zugleich bedrohlichen rhythmischen Figur am Anfang die *West Side Story*, Beethoven aus dem Kontrast zwischen vier Paukenschlägen und einfacher Liedweise sein Violinkonzert.

<sup>2</sup> MARTIN WAGENSCHEIN, Zum Begriff des Exemplarischen Lernen, in Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken I, Klett, Stuttgart 1970, S. 297-316.

<sup>3</sup> CHRISTOPH RICHTER, Lebensweltliche Orientierung des Musikunterrichts, in «Musik und Bildung» VI (1993), S. 24-29.

<sup>4</sup> URSULA BRANDSTÄTTER, Grundfragen der Ästhetik, Böhlau, Köln 2008, S. 17-38

<sup>5</sup> URSULA BRANDSTÄTTER, Grundfragen a. a. O., S. 80-97.

Das zugrunde liegende Einfache verleiht einer Musik strukturell, emotional, als Bewegung und bedeutungsvoll ihren inneren Zusammenhang (nach Eggebrecht: den 'Sinn' und ihren kulturell-gesellschaftlichen 'Gehalt'6). Es ist in der Musik versteckt. Es kommt in den vielen Varianten, Nuancen und Entwicklungen vor, die eine Musik ausmachen, und muss erst – potentiell vierfach – entdeckt, erobert und schließlich benannt werden, z.B. durch analytische Untersuchung, durch genaues Hören, durch Bewegung, durch bildhaft-metaphorische Vorstellung oder durch waches Musizieren. Deshalb nennt Wagenschein das Elementare, das den Dingen zugrunde liegt, das 'Letzte', das sich in einer Untersuchung oder in der Anwendung ergibt' – versteckt in den Formen, in den Gattungen, in den harmonischen Modellen, in den Mustern …

Die aus dem einfachen Zugrundeliegenden aus- und aufgebaute Musik nimmt entsprechend ihren vier Qualitäten bestimmte Charakterzüge an und bildet Wirkungen, Bewegungen und Atmosphären aus – heiter, stolz, bedrückt, aufgeregt, tändelnd, schreitend ...

Am Anfangsmodell des ersten Satzes aus Beethovens Streichquartett op. 18, Nr. 1 kann man dies verdeutlichen:

Die vier Spieler haben sich auf ein Motto geeinigt, das aus einem veränderlich fallenden Intervall besteht und einen harmonischen Weg in Gang setzt. Sie tragen es zunächst verhalten und ausprobierend vor. Dann versehen sie es mit ein wenig pathetischer Hingabe bis zum einem Halbschluss. Der Nachsatz steigert das sehnsuchtsvolle Drängen und braucht vier Takte mehr. Danach beginnen sie mit ihrem Einfall, der als einfache und vieldeutige Formel dem ganzen Satz zugrunde liegt, zu spielen ...

Eine Elementarlehre, die nach dem zugrunde liegenden Einfachen sucht, darf nicht aus vorgegebenen Elementen und Modellen bestehen, die dann – von außen – als Maßstab an die Musik angelegt werden. Es geht nicht darum, eine Elementarlehre gleichsam im Trockenkurs allmählich systematisch auf- und auszubauen und die lebendige Musik lediglich als Beispiele und Beweismaterial heranzuziehen.

Um lebenslanges Lernen, gespeist aus Neugier, Entdeckerfreude, Gestaltungslust konstruktiver Haltung lebendig und lohnend zu machen, ist es hilfreich, im Musikunterricht die Suche nach dem jeweils zugrunde liegendem Einfachen zu initiieren und von den Schülern selbst entdecken zu lassen, es als Schlüssel für das Erleben und Verstehen zu gebrauchen und dann als Gestaltungsmittel anzuwenden, beim Hören, beim Musizieren und Interpretieren, beim Erfinden und Basteln. Würde in der Schule so gelernt, könnte die Freude am Entdecken der Schlüssel für lebenslanges Lernen werden, bis ins hohe Alter.

Auf dieser Suche nach dem einfachen Zugrundeliegenden gewinnt man Musik als einen persönlichen Besitz, wird eine persönliche Beziehung gestiftet, wird eine Musik eingereiht in den schon gespeicherten musikalischen Schatz, der als ein Teil der

<sup>6</sup> HANS HEINRICH EGGEBRECHT, z.B. in Musik im Abendland, Piper, München 1991, S. 677-693.

<sup>7</sup> CHRISTOPH RICHTER, Das Elementare ist das Letzte, in «Musik und Bildung» III (1996), S. 37-41.

Lebensgestaltung verfügbar ist. Dabei wird der bisher gewonnene Schatz entweder bestätigt und verdichtet, oder er wird verändert, transparent gemacht, kritisiert – auf jeden Fall aber erweitert und bereichert. Aus dem Spiel und aus der Spannung des schon Bekannten mit dem Neuen oder neu Verstandenem entsteht 'meine' Musik. 'Meine' Musik aber lebt in einer offenen Landschaft, in der es immer etwas zu entdecken gibt – vertraute, gealterte und vielleicht weisere Erfahrungen, Neues, Befremdliches, Altes im Neuen, Neues im Alten, Bekanntes im Fremden, Fremdes im Bekannten. Die Auseinandersetzung mit der ewigen Baustelle des zugrunde liegenden Einfachen kann als Quelle und Motor für lebenslanges Lernen gelten. Die Arbeit mit Senioren zeigt mir: lebenslang entdeckendes Lernen erhält jung.

#### 3. Musik im Kontext menschlicher Kultur

Das zugrunde liegende Einfache, das als Schlüssel für die Machart und den Ausdruck einer Musik gelten kann, oder, wie Hans Heinrich Eggebrecht sagt, für 'Sinn und Gehalt', findet sich – oder verbirgt sich – in jeder Musik, zum Teil in strukturell, kulturell, historisch und ethnisch verschiedener, ähnlicher, zum Teil aber auch in übereinstimmender Weise – als eine Art musikalischer Weltsprache mit vielen Dialekten, Mundarten und Grammatiken (als Tonstufen, -sprünge, als Rhythmen und Klänge).

Diese Weltsprache erstreckt sich außerdem über die Musik hinaus in die anderen Künste, in die verschiedenen Lebensformen und Verhaltensweisen. Die Liste der vergleichbaren Beschreibungen und Deutungen der Ähnlichkeitsbeziehungen etwa in den verschiedenen Künsten verweist darauf, dass und wie die verschiedenen Kulturen, Zeiten und Lebensweisen auf vergleichbaren Grundlagen stehen, sich ähneln, sich aufeinander beziehen, miteinander zusammenhängen und sich gegenseitig anregen. In jeder Kunst und Lebensform gibt es die Darstellung des Getragenen, des Feierlichen, der Trauer, der Gewalt, der Kommunikation, der fröhlichen Bewegung, gibt es die Struktur der Wiederholung, des Kontrastes, der Formbildung- und -gliederung ...

Von Kultur reden wir in einem engeren und speziellen Sinne, etwa als Gesprächskultur, als Esskultur, als Kultur von Umgangsformen; ferner in einem weiteren Sinne als die Kultur der Griechen, des Mittelalters, der Technik und Forschung, und drittens in einem allgemeinen, anthropologischen Sinn, nämlich als jene Weise, in der Menschen ihr Leben fristen und gestalten müssen, als jene Lebewesen, die zur Kontrolle, zur Reflexion, zur Veränderung ihrer Lebensgestaltung fähig und gezwungen sind.<sup>10</sup>

<sup>8</sup> HANS HEINRICH EGGEBRECHT, Musik a. a. O., S. 677-717.

<sup>9</sup> Vgl. hierzu: URSULA BRANDTSTÄTTER, Grundfragen, a. a. O., «Kann man auch in Ähnlichkeiten denken?», S. 21-33.

Diese Situation wird besonders eindrücklich entfaltet in Helmuth Plessners These von der 'exzentrischen Positionalität' des Menschen, verstanden als die dreifache Charakterisierung des Menschen «[...] als Körper, im Körper (als Innenleben oder Seele) und außer dem Körper als Blickpunkt, von dem aus es beides ist. Ein Individuum, welches positional derart dreifach charakterisiert ist, heißt Person. Es ist das Subjekt seines Erlebens, seiner Wahrnehmungen und seiner Aktionen, seiner Initiative. Es weiß und es will. Seine Existenz ist wahrhaft auf Nichts gestellt [...]», HELMUT Plessner, Die Stufen des Organischen und der Mensch (1926), in Gesammelte Schriften IV, Suhrkamp, Frankfurt 1981, S. 365.

Kultur als Bezeichnung und Ausdruck der Lebensgestaltung entwickelte sich gemäß der Lebensbedingungen, welche vom Klima, von der Natur, von physischen und psychischen Bedingungen und der Geschichte bestimmt und angeregt wurden. Von Kultur als allgemeiner Weise menschlicher Lebensgestaltung, welche in jedem Kulturkreis unterschiedlich ausgeprägt sein kann, soll hier die Rede sein. Jede Kultur ist mit Musik durchsetzt, und zwar in gegenseitiger Abhängigkeit: Jede Kultur prägt Arten, Funktionen und Umgangsweisen der Musik aus, und die Musik prägt das kulturelle Leben – z.B. als religiöse Musik, als herrschaftliche Musik, als Musik zur Arbeit, zur Geselligkeit und Unterhaltung, als Musik des Selbstausdrucks, als Volkskunst und als sich verselbständigende künstlerische Konstruktion und Wirkung.

Das Musikleben einer Kultur wird aus zwei Quellen gespeist:

- aus dem körperlich-seelischen Bedürfnis, klanglich geformt zum Ausdruck zu bringen, was Menschen bewegt, erfüllt, umtreibt, erfreut, zu Beziehungen antreibt – über die Möglichkeiten sprachlicher Verständigung hinaus und vermutlich anthropologisch vor der Entwicklung von Sprache und Logos liegend;
- aus dem Interesse, die von der Natur angeregte Welt des Klingens zu einer geordneten und musterhaften Eigenwelt zu gestalten, um sodann die Welt beschreiben, deuten, verändern zu können.

Diese zwei Ausdrucks- und Handlungsquellen sind die Grundlagen von Musik. Sie erzählen vom Leben der Menschen; sie deuten es, sie bereichern es, und sie gestalten es.

Wie Musik das kulturelle Leben prägt, bezeugt und füllt, zeigt sich in mehrfacher Weise:

- 1) Musik erfüllt viele gesellschaftliche und private Funktionen, seelische wie kommunikative, spielerische wir meditative. Die verschiedenen Arten und Funktionen durchdringen sich, regen sich gegenseitig an, entwickeln sich auseinander.
- 2) Zwischen den Strukturen, Charakteren und Botschaften der Musik und jenen der anderen Künste, der Technik, des Alltagslebens, der Wissenschaft und anderer Lebensbereiche bestehen und entwickeln sich mannigfache Beziehungen und Einflüsse. So kommt es zu kunstspartenübergreifenden Zusammenhängen, sowohl strukturell als auch hinsichtlich ihrer Wirkungen und Mitteilungen.<sup>11</sup>
- 3) Als Folge von Reisen, Globalisierungsvorgängen, Berichten, Migration und Völkerbeziehungen (feindlichen wie freundlichen), Interesse und Bewunderung für andere, fremde Kulturen entsteht eine interkulturelle Welt von Beziehungen, von neuen Einsichten, Erlebnissen und Lebensweisen, auch von anderen/neuen Strukturen, Theorien und praktischen Anwendungen der verschiedenen Künste. Diese Beziehungen bereichern, erweitern, verwässern und verändern die Kulturen und das kulturelle Leben.

Weil Musik in dieser vielfachen Weise eingebettet ist in die Gestaltung des Lebens,

<sup>11</sup> URSULA BRANDSTÄTTER, Bildende Kunst und Musik im Dialog, in «Forum Musikpädagogik», LX (2004).

ist es nützlich und geboten, Musik in und aus ihren historischen, aus ihren intraund interkulturellen Gegebenheiten zu erklären und zu verstehen und sie in diesem Bewusstsein zu betreiben, d.h. zu hören, zu musizieren, zu untersuchen. Freilich kann und muss man Musik – wie alle anderen Bereiche und Zeugnisse der Kultur und der Kulturen – gelegentlich aus den Lebenszusammenhängen isolieren, um sie auch 'für sich' in ihrer Machart, Wirkung, Funktion und Gestaltung zu betrachten und zu verstehen. Im Sinne der anfangs formulierten Bedingungen und Chancen des lebenslangen Lernens ist es jedoch geboten und zu empfehlen, die Musik dann wieder zurückzustellen oder einzufügen in den Zusammenhang jener Lebensgestaltung, welche die Kultur des Lebens ausmacht, also Musik zu verstehen im Kontext von Geschichte, von Kunst, von Lebenserfüllung und -bewältigung und sie auch auf diesem Hintergrund und in diesem Sinne zu betreiben.

Dieser Zusammenhang trägt zur Beschäftigung mit der Frage bei, wie Menschen ihr besonderes Schicksal des als eigen zu gestaltenden Lebens bewältigen und immer schon bewältigt haben. Die lebenslange Beschäftigung mit Musik hat dabei die Funktion, selbst eine Möglichkeit und ein Bereich erfüllender Lebensgestaltung zu sein oder zu werden. Dies erfüllt sich nicht oder weniger im bloßen Genuss von Musik und musikalischer Wissensbildung, sondern in jenem Verhalten, das wir 'lebenslanges Lernen' nennen, mit Neugier, Entdeckerlust, mit vielfältigen Erprobungen und Veränderungen. Damit dies möglich wird, sollte der Musikunterricht von dieser Art Lernen bestimmt sein.

# 4. Das zugrunde liegende Einfache und der kulturelle Kontext der Musik als Grundlage des lebenslangen Lernens

Diesen Zusammenhang versuche ich abschließend an der Gegenüberstellung zweier Beispiele zu verdeutlichen, am Menuett aus Joseph Haydns Streichquartett op. 77, Nr. 2 und am Beginn der zweiten Streichquartetts von Sofia Gubaidulina.

#### Zum Menuett von Joseph Haydn

Einer der Sätze eines Streichquartetts ist der Form und zumeist auch seinem Charakter nach ein Tanz, das Menuett. Das Menuett blickt zum Zeitpunkt der Komposition von Haydn bereits auf eine längere Geschichte zurück, die den Weg von der Volks- und Gebrauchsmusik zur sogenannten Kunst- oder Hörmusik durchschritten hat. Von den frühen Beispielen eines Bauerntanzes mit raschen, kleinen Schritten über die Nobilitierung als eines der beliebtesten Tänze am Hof Ludwig IVX, nunmehr gebraucht als Darstellung gemessenen-stolzen oder- zierlich-verführerischen Rollenspiels, hat das Menuett einen festen Platz in der höfischen Konzertmusik, der Suite, erorbert. Als Haydn seine Kompositionsexperimente, vor allem mit dem Streichquartett, unternimmt, benutzt er die Form und den Charakter des Menuetts für witzige, überraschende, streitbare Spiele mit einzelnen kleinen Figuren. Es sind ihrer zwei, die aus dem Volks- Hof- und Suitentanz eine Art Experimentalmusik machen:

Dieses Beispiel zeigt deutlich, wie die Entwicklung und Veränderung gesellschaftlicher Lebensweisen an der Entwicklung des Komponierens und Musizierens zu beobachten sind. Ohne den Hintergrund dieser Entwicklungsstufen, die hier nicht ausgemalt werden können, ist nur eine sehr oberflächliche Beschäftigung mit dieser Musik möglich. Als Modell lebenslangen Lernens bietet sich dieses Beispiel an, wenn einerseits das streitbare oder fröhliche Spiel aller Beteiligten mit den kleinen Tonfiguren in ihrer vierfachen Qualität als das 'zugrunde liegende Einfache' und andererseits der historisch-gesellschaftliche Kontext-Weg entdeckt und in der Anwendung realisiert werden – im Hören, Musizieren, experimentellen Bewegen, Beschreiben.

#### Zum zweiten Streichquartett von Sofia Gubaidulina

Der Tradition folgend und sie weiter entwickelnd, geht es in dieser Komposition noch immer um Spiel und Streit der vier Protagonisten und der Stimmen. Das Stück beginnt in besonders eindrücklicher Weise 'elementar': Die zweite Geige exponiert das 'kleine G' und zeigt eine Fülle von Möglichkeiten auf, diesen einen Ton auf der Geige hervorzubringen, spieltechnisch, ausdrucksmäßig, klanglich. Der musikalische Inhalt des Stückes besteht darin, dass die anderen Spieler die Entfaltung und das Singen des Tones G mit vorwiegend aggressiven Spieltechniken zu stören sich bemühen. Musizieren als das Spiel von Krieq und Frieden, von Bösartigkeit und ruhige Gestaltung prägen den Ausdruck. Gleichzeitig aber, sozusagen als Spiel von einem doppelten Boden aus, reichern die erste Geige und das Cello den Gesang des einen Tons im Verlauf des Spiels mit ganz eng in der Nähe liegenden Tönen an, nach oben mit As, unten mit Fis. Diese ausweichenden bereichernden Töne weiten sie zu immer längeren Bögen und Melodien aus, im Spiel des Nachahmens, Veränderns, Umkehrens ... bis der Anfangsgesang der zweiten Geige zu einer Fundament- oder Bassstimme geworden ist. Auf diese Weise entwickelt sich die an den Klangmöglichkeiten und an den Spieltechniken orientierte elementare Benutzung der Instrumente zu einem traditionellen Streichquartettspiel, zu einem vierstimmigen Satz und zu einer Durchführungsarbeit, das an die Tradition der Streichquartettmusik von Beethoven, Brahms, Bártok und der zweiten Wiener Schule erinnert. Auch bei diesem Beispiel bedeutet lebenslanges Lernen die Beschäftigung mit Streichquartettgeschichte, Instrumentenbenutzung, Durchführungsarbeit, Rückgriff zu elementaren Klängen, die an Schnebel, Kagel, Globokar und viele andere erinnern.



### VOM VOGELGEZWITSCHER ZUM KUNSTGESANG – EVOLUTIONSBIOLOGISCHE UND NEURONALE GRUNDLAGEN DER ENTWICKLUNG VON SINGEN UND SPRECHEN

WILFRIED GRUHN - EMERITUS, HOCHSCHULE FÜR MUSIK, FREIBURG

Durante la fase della comunicazione preverbale, le forme primitive dello sviluppo del canto e della parola non hanno proceduto separatamente. Entrambe le forme di articolazione si basano su un meccanismo neurologico che hanno in comune gli uomini, a pochi mammiferi e agli uccelli. L'apprendimento vocale si basa sulla capacità di imitare i suoni attraverso l'ascolto. Nella prima parte del contributo vengono passate in rassegna le basi biologico-evoluzionistiche dello sviluppo della musica e della lingua. Partendo dalle prime forme di comunicazione biologica in una seconda parte dello studio si cerca di ripercorrere l'immenso sviluppo vocale dagli inizi del canti fino al canto colto esteticamente consapevole. Poiché canto e parola derivano da una medesima radice evolutivo- biologica, nell'utilizzo della voce dell'avanguardia musicale della fine del XX secolo si ritrovano funzioni biologiche originarie con nuove intenzioni estetiche. Così tecniche vocali colte in un un grado di comprensione più esteso vengono nuovamente riportare ai loro fondamenti evoluzionistici e biologici.

## 1. Evolutionsbiologische Grundlagen der Entwicklung von Musik und Sprache

Es ist eine alte Frage der Menschheit, ob Musik oder Sprache zuerst entstanden sind. Die Überlegung zum Ursprung von Gesang und Rede macht zugleich deutlich, dass beide Formen einige Gemeinsamkeiten hinsichtlich ihrer strukturellen Merkmale und ihrer kommunikativen Funktion aufweisen. Es ist dabei immer wieder darauf hingewiesen worden, dass auch Tiere vokale Ausdrucksmöglichkeiten haben; aber diese spielen sich in dem engen Rahmen der genetisch bedingten Tierrufe ab. Hunde können nur bellen, auch wenn sie durch Jaulen Schmerz ausdrücken können. Sie können auch lernen, sprachliche Signale zu verstehen und sich demgemäß zu verhalten, was man als auditorisches Lernen bezeichnet. Ein gut erzogener Hund wird sich z.B. bei der Aufforderung 'Sitz!' hinsetzen, aber er wird niemals diesen Befehl wiederholen oder mit 'Ja, mein Herr!' beantworten können. Auch die meisten anderen Säugetiere einschließlich der höheren Primaten mögen einzelne Wörter verstehen, können aber nicht symbolische Sprache erwerben und artikulierte Laute hervorbringen. Aber sie können sich durchaus protomusikalisch verhalten und 'singen', wie wir es von dem 'Gesang' der Wale oder der Gibbons und Bonobos kennen. Erst recht sind Vögel als Prototypen des Gesangs fähig, höchst melodiös und variantenreich zu singen, und sie lernen die Struktur und den Klang der jeweiligen artspezifischen Melodie von ihren Eltern. Aber zum Erwerb der Sprache, die eine spezifische Domäne des Menschen ist, bedarf es besonderer Voraussetzungen.

Daher stellt sich die evolutionsbiologische Frage nach dem funktionellen Sinn der Sprach- und Gesangentwicklung. Zwei gegensätzliche Hypothesen sind dabei diskutiert worden. Charles Darwin¹ ging davon aus, dass der Gesang eine wichtige Rolle bei der Partnerwahl spiele und daher ein Ziel der natürlichen Selektion sei. Die These, dass Musik eine evolutionäre Adaptation darstelle und in dieser Funktion der Entwicklung der Sprache ähnlich sei, wird von vielen Evolutionsbiologen, Anthropologen, Ethnomusikologen und Biomusikologen vertreten.² Demgegenüber sehen andere Forscher die Musik lediglich als angenehmes Nebenprodukt der kognitiven Entwicklung an, die nichts anderes als eine funktional nutzlose Verzierung darstelle, also gewissermaßen ein 'auditory cheesecake' sei.³

Daraus ergeben sich verschiedene Hypothesen, wonach entweder die Sprache der Musik vorangegangen sei und erst die prosodischen Elemente emotionalen Sprechens zur musikalischen Melodik und damit zum Gesang geführt haben,<sup>4</sup> oder umgekehrt der Gesang eine Grundlage der natürlichen Selektion bei der Partnerwahl darstelle<sup>5</sup> und daher einen Vorläufer der Sprache bilde. Demgegenüber verweisen andere Forscher heute auf die gemeinsamen phonologischen und neurobiologischen Wurzeln der Lautproduktion und gehen von einer prototypischen 'musilanguage' aus,<sup>6</sup> aus der sich dann Musik und Sprache gemeinsam entfaltet und nebeneinander in verschiedener Weise entwickelt haben. Diese phylogenetische Entwicklung lässt sich auch anhand der Ontogenese der vokalen Entwicklung des Säuglings nachvollziehen, bei der in den ersten Lebensmonaten noch nicht deutlich zwischen präverbaler und prämusikalischer Vokalisation im Rahmen der Mutter-Kind-Interaktion unterschieden werden kann.<sup>7</sup>

Dabei ist es notwendig, zwei Arten imitatorischen Verhaltens zu unterscheiden, nämlich ein instrumentelles und ein rituelles Verhaltensmuster. § Instrumentelle Imitation zielt auf ein funktionales Ergebnis, wobei es unerheblich ist, auf welche Weise dieses Ergebnis zustande kommt. Demgegenüber ist *rituelles Verhalten* auf die genaue Imitation oder Reproduktion der Form eines beobachteten Verhaltens ge-

- 3 STEVEN PINKER, How the Mind Works, Norton, New York-London 1997, S. 534.
- 4 HERBERT SPENCER, The Origin and Function of Music, «Fraser's Magazine» LVI (1857), S. 396-40.
- 5 Vgl. CH. DARWIN, The Descent a. a. O.
- 6 S. Brown, The 'musilanguage' model of music evolution, in The Origins a. a. O., S. 271-300.

<sup>1</sup> CHARLES DARWIN, The Descent of Man, and Selection in Relation to Sex, Princeton University Press, Princeton 1871-1981.

STEVEN BROWN, The 'musilanguage' model of music evolution, in The Origins of Music, ed. by Nils L. Wallin, Björn Merker, Steven Brown, MIT Press, Cambridge MA 2000, 271-300; IAN CROSS-IAIN MORLEY, The Evolution of Music: Theories, Definitions and the Nature of the Evidence, in Communicative Musicality, ed. by Stephen Malloch and Colwyn Trevarthen, Oxford University Press, Oxford 2008; W. TECUMSEH FITCH, The biology and evolution of music: A comparative perspective, «Cognition» C(2006), S. 173-215; STEVEN MITHEN, The Singing Neanderthals: The Origins of Music, Language, Mind, and Body, Weidenfels&Nicolson, London 2005; The Origins of Music, ed. by Nils L. Wallin, Björn Merker, Steven Brown, MIT Press, Cambridge (MA) 2000.

KERSTIN LEIMBRINK, Die Entwicklung der präverbalen Interaktion. Eine Verhaltensbeobachtungsstudie an vier Säuglingen, PhD-Diss., Technische Universität Dortmund 2008 (i.Dr.). Hinzuweisen ist hier aber auf eine Studie von António Rocha an der New University of Lisbon, der unterschiedliche vokale Reaktionen auf Sprache und Musik bei 9- bis 11-monatigen Säuglingen untersucht. Vgl. António Rocha, Joao P. Reigado & Helena Rodrigues, Vocalisations in regard to, music and language stimuli by 9-11 months old infants, in Proceedings of the 22. International ISME Research Seminar, Porto 2008, S. 32-38.

<sup>8</sup> BJÖRN MERKER, The conformal motive in birdsong, music, and language: an introduction, in The Neurosciences and Music II, ed. by GIULIANO AVANZINI-LUISA LOPEZ-MARIA MAJNO, New York 2005 (Annals of the New York Academy of Sciences, MLX), S. 17-28.

richtet. Letzteres ist in hohem Maße der Fall, wenn kleine Kinder den Gestus einer Handlung oder die Tonhöhe eines Lautes präzise imitieren.



Abb. 1

Rituelle, d. h. allein auf die Form gerichtete Nachahmung einer Haltung durch das Kind, das Inhalt und Funktion des Gesprächs der Erwachsenen gar nicht zu verstehen braucht.<sup>9</sup>

Dies geschieht auch bei der vokalen Interaktion zwischen Mutter und Säugling, wenn sich beide Kommunikationspartner im gleichen, eng begrenzten Frequenzbereich bewegen.

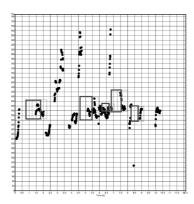


Abb. 2

Vokale Mutter-Kind-Interaktion eines zweimonatigen Mädchens.<sup>10</sup> Sieht man von den drei vereinzelten Tonhöhen-Ausbrüchen ab, die dem übersteigerten kindgerichteten Sprechen geschuldet sind, bewegen sich Mutter und Kind (rot eingerahmt) im gleichen Frequenzbereich zwischen 220 und 420 Hertz.

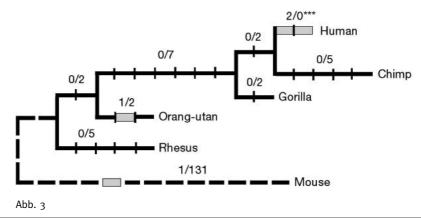
#### 2. Neuronale Grundlagen des audio-vokalen Lernens

Diese Beobachtung verweist auf eine Besonderheit menschlichen vokalen Lernens. Wie eingangs bereits erwähnt, verfügen auch Tiere über ihnen artgemäße Lautäußerungen, sind aber nicht zu artikulierter Rede fähig. Man hat dies zunächst darauf zurückgeführt, dass dazu der Stimmapparat der Tiere nicht entsprechend ausgerüstet ist, dass sich nämlich der Kehlkopf senken muss, um einen größeren Artikulations- und Resonanzraum zu schaffen, der damit zugleich als Formantfilter dient. Man kann aber nachweisen, dass sich z.B. auch bei Tieren (z.B. beim röhrenden Hirsch oder bellenden Hund) deutlich der Kehlkopf senkt, was aber keine Auswirkungen auf deren Artikulationsfähigkeit hat.

Daher hat man angenommen, dass ein spezielles (Sprach)Gen den menschlichen Sprachinstinkt als genetische Anlage die Sprechfähigkeit des Menschen ermöglicht. 

<sup>11</sup> Mit der Entdeckung eines Gens aus der Gruppe der Forkhead Box Proteine (FoxP2) schien ein solches Gen tatsächlich nachgewiesen zu sein, das einen Transkriptionsfaktor darstellt und der Regulation der Gen-Expression dient. In den Basalganglien, in denen Bewegungen moduliert werden und wo dieses Gen in großem Umfang hergestellt wird, bildet es ein Protein, das für die Motorik der Lautbildung notwendig ist und bei Abwesenheit zu Sprachstörungen führt. 

<sup>12</sup> Ein Gen der Forkhead Box Gruppe, das somit indirekt für das vokale Lernen zuständig ist, findet sich aber auch in vielen anderen Wirbeltieren und unterscheidet sich nur in wenigen Bausteinen vom menschlichen FoxP2-Gen.



<sup>10</sup> Aus K. LEIMBRINK, Die Entwicklung a. a. O.

<sup>11</sup> Steven Pinker, The language instinct, William Morrow & Co., New York 1994.

<sup>12</sup> ALEC MACANDREW, FOXP2 and the Evolution of Language (2007), www.evolutionpages.com/FOXP2\_language.htm

Phylogenetischer Stammbaum des FoxP2 Gens. Die grauen Felder zeigen die durch Mutation erzeugten Änderungen in den Aminosäuren an. 13

Man muss also feststellen, dass weder die periphere Anatomie der Lautbildung noch der Nachweis eines Gens, das die Bewegungsmodulation bei der Laufbildung reguliert, eine ausreichende Erklärung für die Besonderheiten bei dem Musik- und Spracherwerb beim Menschen liefern. Vielmehr erlaubt erst die Unterdrückung des angeborenen Systems der Tierrufe eine Zunahme der corticalen Steuerung der Vokalisation mithilfe einer direkten neuronalen Verbindung zwischen auditorischer Verarbeitung und motorischer Reaktion.<sup>14</sup>

Genau diese neuronale Verbindung ermöglicht es dem Kind, die gehörten Laute, also seine perzeptiv gewonnene Empfindung bzw. seine akustische Wahrnehmung in eine motorische Steuerung der Muskeln im Kehlkopf umzucodieren. Denn nur über das Hören der selbst hervorgebrachten Eigenklangs und dessen Vergleich mit dem gehörten Fremdklang wird eine so unglaublich feine Kehlkopfsteuerung ermöglicht, dass schließlich der gleiche Ton oder die gleiche Tonhöhe hervorgebracht werden kann. Diesen Vorgang der Integration auditorischer Wahrnehmung in motorische Steuerung bezeichnet man als audio-vokales Lernen, dem ein ganz spezifischer neuronaler Mechanismus zugrunde liegt, über den nur ganz wenige Lebewesen verfügen, darunter neben dem Menschen am prominentesten die Singvögel, deren Singverhalten auch am besten untersucht und verstanden ist. 15 Auch Vögel lernen durch Memorieren der gehörten Melodien und während einer sensiblen Phase durch ständiges Üben kleiner Abschnitte, die dann variabel kombiniert werden können. Bei Zebrafinken und Kanarienvögeln wurde festgestellt, dass in der Zeit des Melodielernens neue Nervenzellen im vorderen Nucleus des Gehirns entstehen, der als high vocal center (HVC) die melodische Produktion steuert. In diesem Teil des Vogelhirns befinden sich sowohl motorische Neurone zur Gesangsproduktion als auch auditorische Neurone zur Wahrnehmung, die immer dann feuern, wenn die Vögel die Stimmen ihrer Eltern hören. Beide Neuronen regen sich untereinander an und sind so vernetzt, dass auditorische und motorische Erregungen zusammenwirken können.<sup>16</sup>

Ein ähnlicher Mechanismus, der aber noch nicht vollständig untersucht und verstanden ist, dürfte auch die menschliche Lautproduktion durch audio-vokale Ver-

<sup>13</sup> WOLFGANG ENARD, MOLLY PRZEWORSKI & SIMON E. FISHER-CECILIA S. L. LAI-VICTOR WIEBE-TAKASHI KITANO-ANTHONY P. MONACO-SVANTE PÄÄBO, *Molecular Evolution of FOXP2: a Gene Involved in Speech and Language*, «Nature» CDXVIII (2002), S. 869-872: 871.

W. TECUMSEH FITCH, The Phonetic Potential of Nonhuman Vocal Tracts: Comparative Cineradiographic Observations of Vocalizing Animals, «Phonetica» LVII (2000), S. 205-218; DERS., The Biology and Evolution of Music: A Comparative Perspective, «Cognition» C (2006), S. 173-215 und W. T. FITCH-DAVID REBY, The Descended Larynx is not Uniquely Human, «Proceedings of The Royal Society London» CCLXVIII (2001), S. 1669-1675.

<sup>15</sup> PETER MARLER, Origins of Music and Speech: Insights from Animals, in The Origins of Music, ed. by Nils L. Wallin-Björn Merker-Steven Brown, MIT Press, Cambridge (MA) 2000, S. 31-48; Behavioral Neurobiology of Birdsong, ed. by H. Philip Zeigler-Peter Marler, Academy of Sciences, New York 2004 (Annals of the New York Academy of Sciences, MXVI).

<sup>16</sup> CAROL WHALING, What's behind a Song? The Neueral Basis of Song Learning in Birds, in The Origins of Music a. a. O., S. 65-76.

netzung steuern. Daher orientieren sich die Modelle der neuronalen Vernetzung an den Strukturen, die beim Lernen des Vogelgesangs beteiligt sind. Entscheidend ist dabei außer der Hörbahn eine anteriore Nervenbahn, die einen Teil des prämotorischen Cortex mit dem dorsalen Thalamus verbindet, und eine posteriore Nervenbahn, deren Nervenstränge vom 'face motor cortex' (FMC) in den vokalen Teil des Stammhirns und zum 'nucleus ambiguus' führt, wo die Stimmproduktion kontrolliert wird. Mit Hilfe dieser neuronalen Verschaltung werden der Erwerb und die Produktion der komplexen Strukturen von Musik und Sprache erst möglich.

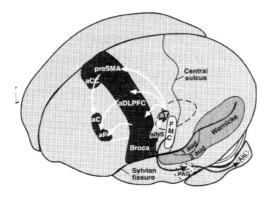


Abb. 4

Modell der Verarbeitungsbahnen beim vokalen Lernen im menschlichen Gehirn. Dunkelgraue Felder und weiße Pfeile zeigen die anteriore Nervenbahn; helle Flächen und schwarze Pfeile zeigen die *posteriore* Bahn.<sup>17</sup>

Die Schaltstelle, in der auditorische und motorische Reize miteinander neuronal kommunizieren, liegt im Bereich des Thalamus und der Basalganglien. Die Integration auditorischer und motorischer Reize dürfte aber bereits in noch tieferen Strukturen des colliculus inferior angelegt sein. Abb. 5 zeigt einen axialen Schnitt durch das Gehirn mit der Schleife (phonologische Schleife) zwischen corticalen Arealen der Hörverarbeitung, Basalganglien, Thalamus (Bewegungskoordination), und zurück zum motorischen Cortex.

<sup>17</sup> ERICH D. JARVIS, Learned Birdsong and the Neurobiology of Language, in Behavioral Neurobiology a. a. O., S. 749-777: 754.

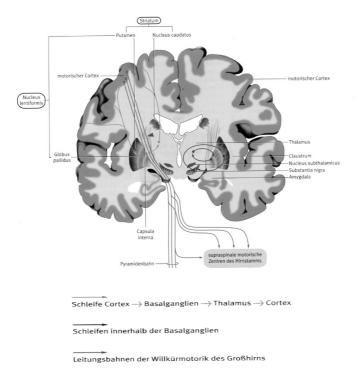


Abb. 5 Axialer Hirnschnitt mit der Schleife Cortex – Basalganglien – Thalamus – Cortex.<sup>18</sup>

#### 3. Wer sprechen kann, kann auch singen

Anhand evolutionsbiologischer Untersuchungen bei Tieren und der vergleichenden Entwicklungsforschung konnte hinsichtlich der Entstehung von Musik und Sprache, oder genauer: von Singen und Sprechen, gezeigt werden, dass bei beiden Formen vokaler Artikulation grundsätzlich die gleichen neuronalen Mechanismen verwendet werden. Wenn dies so ist, wird man folgern müssen, dass derjenige, der sprechen kann, zeigt, dass dieser Mechanismus grundsätzlich intakt ist und daher auch für das Singen zur Verfügung steht, dass also, wer sprechen kann, grundsätzlich auch singen kann.<sup>19</sup> Wo dies anscheinend nicht der Fall ist, liegt vermutlich an erster Stelle ein Defizit in der frühzeitigen und stetigen Übung der oben beschriebenen phonologischen Schleife vor. Dies legt auch eine jüngst veröffentlichte Studie zum Phänomen des 'Brummers' ('poor pitch singer') nahe, <sup>20</sup> in der nachgewiesen werden konnte, dass in

<sup>18 «</sup>Gehirn und Geist» X (2006), S. 69.

<sup>19</sup> WILFRIED GRUHN, Who Can Speak Can Sing, Referat gehalten im Rahmen des Internationalen ISME-Research Seminar, Porto (2008).

<sup>20</sup> PETER Q. PFORDRESHER-STEVEN BROWN, *Poor-pitch singing in the absence of 'tone deafness'*, «Music Perception» XXV/2 (2008), S. 95-115.

den meisten Fällen sog. 'poor pitch singer' kein Defizit in der differenzierten Unterscheidungsfähigkeit der Wahrnehmung, also kein perzeptives Problem bestand, sondern dass bei diesen Personen die auditorische Repräsentation der Tonhöhen nicht mit einer korrekten motorischen Repräsentation zur Bewegungssteuerung im Kehlkopf verbunden werden konnte, die zur genauen Phonation notwendig ist. Die Autoren favorisieren daher 'a sensorimotor model of mistranslation in which poor pitch singing is viewed as a deficit in converting heard notes to phonation targets'.<sup>21</sup>

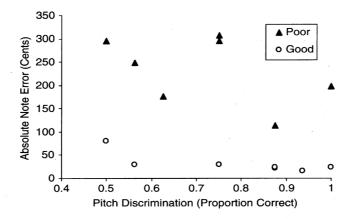


FIGURE 10. Scatterplots relating pitch discrimination accuracy to mean absolute note error for good and poor-pitch singers in Experiment 2.

Abb. 6

Der Scatterplot der *poor* und *good singers* zeigt eine gleichmäßige Verteilung in der Tonhöhenunterscheidungsfähigkeit (x-Aschse), aber eine deutliche Abgrenzung in der absoluten Treffsicherheit der Tonhöhen (y-Achse). <sup>22</sup>

Kinder lernen also nur dadurch präzise Tonhöhen hervorzubringen, dass sie ihre eigene Lautproduktion von Anfang an üben und dabei einem anderen (in der Regel einem Erwachsenen: dem Vater oder der Mutter) und sich selber zuhören, damit sie lernen können, die eigene Lautproduktion der gehörten anzupassen – oder neurobiologisch ausgedrückt, damit sie lernen können, die neuronale Integration von auditorischen Reizen und motorischen Reaktionen optimal zu entwickeln. Notwendige Voraussetzung dafür ist die elementare Unterscheidungsfähigkeit zwischen 'gleich' und 'verschieden', mit der alles Lernen beginnt.<sup>23</sup> Nichts kann die kindgerichtete

<sup>21</sup> Peter Q. Pfordresher & Steven Brown, *Poor-pitch singing in the absence of "tone deafnes"*, «Music Perception» XXV (2007), S. 95-115: 114.

<sup>22</sup> P. Q. PFORDRESHER & S. BROWN, Poor pitch a. a. O. S. 111.

<sup>23</sup> WILFRIED GRUHN, JULIA KIESEWALTER, CHRISTINE JOERGER & FRIEDERIKE BORTH, What is "same" and "different" in Pattern Recognition by Young Children, Vortrag im Rahmen von Research in Music Education (RIME) IV, Exeter (2005), in Behavioral Neurobiology a. a. O., S. 749-777.

Vokalisation (*infant directed speech and song*) gleich wirksam ersetzen. Über die Grundausstattung zum richtigen Singen verfügt jedes Kind; Fehlentwicklungen sind meist sozial vermittelt – oder wie es Donata Elschenbroich ausdrückt: «'Nicht musikalisch' zu sein ist erlernt».<sup>24</sup>

#### 3. Von der biologischen Kommunikation zur künstlerischen Expression

Es ist ein evolutionsgeschichtlich weiter Weg, der von den elementaren Formen der artspezifischen Tierlaute zum audio-vokalen Lernen des Vogelgesangs bis hin zum Erwerb von Sprache und Musik beim Menschen geführt hat. Denn das, was wir heute im klassischen Kunstbetrieb als Kunstgesang (Belcanto) pflegen, steht der biologischen Kommunikation mit ihrer kreatürlichen expressiven Vermittlung polar gegenüber. Auf einer lernpsychologisch frühen Stufe der vokalen Lautproduktion und Bewegungskoordination geht es dabei um folgende Prinzipien, die ebenso für die präverbale Lautentwicklung als auch bei der Sprachentwicklung wichtig sind:

- das Treffen von Tonhöhen (Singen) und Vokalformaten (Sprache) = 'pitch/sound matching';
- das Einhalten eines linear durchlaufenden Puls ('horizontal time keeping');
- das zeitliche Alternieren in der sprachlichen Kommunikation (Sprecherwechsel)
- die melodische, harmonische und rhythmische Integration der Einzelstimme in einen Gesamtklang ('vertical integration').

Allerdings kommt diesen Fähigkeiten unterschiedliches Gewicht für das Singen und Sprechen zu. Während musikalische Fähigkeiten das 'pitch matching', 'time keeping' und die 'vertical integration' erfordern, nehmen für den Spracherwerb diese Merkmale in dem Maße ab, wie die symbolische Bedeutungszuordnung zwischen Klang und Zeichen zum Aufbau eines symbolischen Zeichensystems wichtig wird. Für das Verstehen der Mitteilung in gesprochener Sprache ist das kommunikative Alternieren, also der Wechsel von Rede und Gegenrede wichtig, während beim Musizieren es gerade darauf ankommt, nicht wie beim Geheul eines Wolfrudels parallel bzw. heterophon nebeneinander zu vokalisieren, sondern die eigene Produktion melodisch und rhythmisch in einen mehrstimmiges Gefüge harmonisch zu integrieren.

#### Integration vs. Alternation

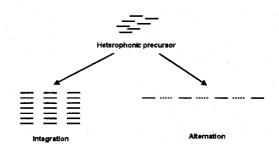


Abb. 7 Prinzipien der vokalen Entwicklung.25

Zum Erwerb von Sprache und Musik sind daher gleichermaßen die Beherrschung der Funktionen des Vokaltrakts zur Darstellung distinkter Laute und deren zeitlich rhythmische Koordinierung erforderlich. Im Kunstgesang wird darüber hinaus die Beherrschung der Vitalfunktionen biologischer Kommunikation ästhetisch überformt und verfeinert, um dadurch zu künstlerischem Ausdruck fähig zu werden, ohne Reste ursprünglicher biologischer Kommunikation ganz preiszugeben. Mit Atem, Stütze, Vokalausgleich etc. vermag der Sänger seine Stimme in jeder Weise zu kontrollieren, aber als körpereigenes Instrument haftet an ihr immer noch ein Restbezug auf die ursprünglich biologische, kreatürlich vitale Funktion, z. B. im keuchenden Atem, in der sich überschlagenden Kopfstimme, im Tremolo, im Stimmtimbre etc.

Schauen wir auf die Geschichte der Vokalmusik, so ist sie durch eine immer weitere Beherrschung virtuoser Stimmtechniken gekennzeichnet, die den ursprünglich artspezifischen Schrei vergessen – oder nur noch erahnen – lässt. Meine These wäre daher, dass sich das eigentlich musikalisch Relevante im Instrumentalsatz oder in der harmonischen Struktur der Mehrstimmigkeit abgespielt hat. Erst die avantgardistische Stimmbehandlung seit den 1960er Jahren hat die Stimme als Instrument wieder vom Text und seinem Bedeutungsgehalt emanzipiert und dabei alle Facetten der biologischen Kommunikation ästhetisiert. Die Stimmbehandlung wird so zu Lasten eines ästhetischen Ideals – des Belcanto – instrumentalisiert und gewinnt dadurch wieder an unmittelbar körperlicher Ausdrucksqualität. Stellvertretend für viele Beispiele einer 'Musik für Stimmen' sei Luciano Berios Sequenza III per voce femminile (1966) genannt, in der die Stimme selber zum Inhalt der Komposition wird und deren Form hervorbringt, indem verschiedene Grade zwischen Singen und Sprechen strukturbildend wirken.<sup>26</sup>

<sup>25</sup> S. Brown, Contagious a. a. O., S. 10.

<sup>26</sup> W. Gruhn, Luciano Berio: Sequenza III, in Perspektiven Neuer Musik, hrsg. von Dieter Zimmerschied, Schott, Mainz 1974, S. 234-249.

Die Liedkunst in der europäischen Tradition leistet somit eine dreifache Vermittlung,

- von der biologischen Stimmkommunikation zum künstlerischen Ausdruck,
- von unmittelbar biologischer Äußerung zur ästhetischen Überformung im (Kunst) Lied,
- von der kompositorischen Vergangenheit in die rezeptive Gegenwart.

Indem Singen und Sprechen evolutionsbiologisch aus einer gemeinsamen Wurzel hervorgegangen sind und zum Teil gemeinsame neuronale Netzwerke benutzen, treffen sich in der Stimmbehandlung der Avantgarde wieder ursprüngliche biologische Funktionen mit ästhetischen Intentionen. So besehen steht künstlerischer Gesang heute in einer erweiterten Dimension, die durch neurobiologische Grundlagen, evolutionäre Entwicklungen und künstlerische Intentionen bedingt ist und damit sich selbst und dem Publikum neue Sinnhorizonte eröffnet.

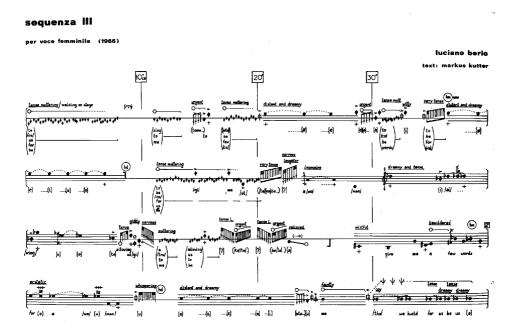


Abb. 8 Luciano Berio: Sequenza III, UE, Wien 1966



# DIE AUSWIRKUNGEN MUSIKALISCHER FÖRDERUNG IN DER FRÜHEN KINDHEIT AUF DIE ENTWICKLUNG SCHULRELEVANTER BASISKOMPETENZEN – EIN PRÄVENTIVER ANSATZ ZUR VERMEIDUNG VON DROHENDEN LERNSCHWIERIGKEITEN

MARTINA MÄRZ – LUDWIG-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT, MÜNCHEN

All'inizio della scuola molti bambini mostrano deficit in settori di sviluppo fondamentali come percezione, attività motoria, lingua e comportamento. Simili competenze di base possono aggravare parecchio l'inizio della scuola. Per questa ragione è necessario prendere provvedimenti per il miglioramento dell'apprendimento e per l'integrazione nella normale attività quotidiana dei ragazzi. In base all'esperienza, l'interazione di musica, lingua e movimento della 'musica elementare' da una parte e dall'altra in base alla conoscenza delle più nuove acquisizioni nel settore dell'apprendimento musicale e linguistico è dimostrato che una simile attività nei primi anni di vita influisce positivamente sullo studio e sulle competenze scolastiche. La presente relazione sostiene la tesi del possibile influsso positivo sulle prestazioni scolastiche di un'educazione musicale mirata. Nella parte pratica viene dimostrato come la 'musica elementare' attraverso un percorso didattico possa migliorare significativamente tale potenziale migliorativo.

## 1. Zusammenhang zwischen schulrelevanten Basiskompetenzen und Lernschwierigkeiten (LS)

Bei Schuleintritt entwickeln nach Breuer und Weuffen etwa 12 bis 25% aller Schulkinder Lernschwierigkeiten (LS) unterschiedlichen Ausmaßes.¹ Da es sich bei LS um ein Phänomen mit progressiver Tendenz handelt, verfestigen sich anfänglich leichte Störungen in einzelnen Bereichen nicht selten und enden in umfangreichen und langandauernden Störungen. So weisen ca. 6-15% der Schüler einen umfangreichen Förderbedarf in Mathematik² und ca. 10-15% eine isolierte Lese-Rechtschreibschwäche³ auf. Etwa 20% aller Schüler entwickeln im Laufe ihrer Schulkarriere eine gravierende, allgemeine Lernstörung.⁴

<sup>1</sup> HELMUT BREUER & MARIA WEUFFEN, Lernschwierigkeiten am Schulanfang – Lautsprachliche Lernvoraussetzungen und Schulerfolg, Beltz, Weinheim und Basel 52004, S. 14.

<sup>2</sup> Ulrich Heimlich, Lernschwierigkeiten, in Konrad Bundschuh, Ulrich Heimlich & Rudolf Krawitz, Wörterbuch Heilpädagogik, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2007, S. 87-90

<sup>3</sup> KARLHEINZ BARTH, Lernschwächen früh erkennen, Reinhardt, München-Basel 42003, S. 33

<sup>4</sup> GERHARD LAUTH, MATTHIAS GRÜNKE & JOACHIM BRUNSTEIN, Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis, Hogrefe, Göttingen 2004, S. 14.

Häufig sind die Eltern der betroffenen Kinder von der Tatsache überrascht, dass bei ihrem Kind LS auftreten, war doch die Entwicklung der Kinder nach ihren Angaben bis zum Schuleintritt unauffällig. Doch muss man aus fachdidaktischer Sicht klar dagegenhalten, dass LS wohl erst bei Schuleintritt sichtbar werden. Erste Vorzeichen lassen sich aber bereits früher ausmachen. Denn das Kind entwickelt in der frühen Kindheit (o-6 Jahre) in der Interaktion mit seiner Umwelt Kompetenzen im emotionalen, sozialen, sprachlichen, kognitiven und (senso-)motorischen Bereich, die als Vorläuferkompetenzen für schulisches Lernen zusammengefasst werden können.

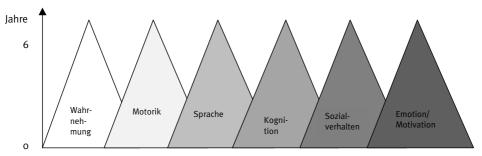


Abb. 1 Entwicklungsbereiche in Bezug auf schulrelevante Kompetenzen

Die Entwicklung dieser schulrelevanten Kompetenzen bedarf sowohl der vertikalen als auch horizontalen Ausgeglichenheit. Bei einer allzu großen Inhomogenität der Niveaustufen könnten rasch erschwerte Lernsituationen entstehen, die zu LS führen. Je inhomogener das Bild ist (vgl. Abb. 2), desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass LS entstehen. Kinder mit einem solchen Leistungsprofil werden als 'Risikokinder' d.h. als Kinder mit drohenden LS eingestuft. Deshalb ist es unter förderpädagogischen Gesichtspunkten unbedingt notwendig, schulrelevante Basiskompetenzen bereits vor Schuleintritt zu fördern, um eventuell auftretenden LS präventiv begegnen zu können.

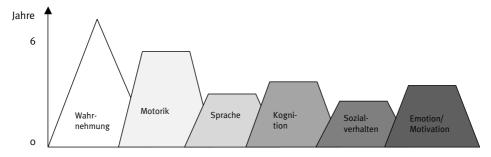


Abb. 2: Inhomogenes Kompetenzprofil schulrelevanter Basiskompetenzen

### 2. Definition bzw. Eingrenzung schulrelevanter Basiskompetenzen für die vorliegende Arbeit

Wie aus der Darstellung (Abb.1) hervorgeht, sind schulrelevante Basiskompetenzen in verschiedenen Bereichen anzusiedeln. Beim Versuch, sie genau zu umschreiben, gerät man aber aufgrund ihrer Anzahl schnell in Bedrängnis. Der Blick in die Fachliteratur ist nur bedingt hilfreich, da jeder Autor die Vorläuferkompetenzen im Blick auf seinen fachdidaktischen Hintergrund benennt. Vertreter des Teilleistungskonzeptes verstehen unter schulrelevanten Basiskompetenzen solche, die als Grundlage für höhere kognitive Funktionen angesehen werden und noch fach-unabhängig sind. Damit sind allgemein sensomotorische Fähigkeiten, wie auditive und visuelle Differenzierungsfähigkeit und Gliederungsfähigkeit, taktil-kin-ästhetische Fähigkeiten, Raum-Lage-Orientierung etc. gemeint. Vertreter der Elementarpädagogik formulieren die Kompetenzen bereits inhaltlich und zeitlich näher am Schuleintritt mit seinen speziellen Anforderungen. Zu nennen wären hier personale Kompetenzen, Handlungskompetenzen im sozialen Kontext, lernmethodische Kompetenzen usw.. Krenz nennt Basiskompetenzen in Verbindung mit Schulfähigkeit. Er unterscheidet die emotionale, die soziale, die kognitive und die motorische Schulfähigkeit und ordnet jedem Bereich einen Katalog von Einzelkompetenzen zu.5 Aus fachdidaktischem Blickwinkel sind schulrelevante Kompetenzen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die als unmittelbare Voraussetzung für den Aufbau fachspezifischer Kompetenzen des Rechnens, Lesens und Schreibens angesehen werden. Hier wird zwischen fernen (fach-relevanten) und näheren (fach-spezifischen) Kompetenzen unterschieden (vgl. Abb. 3). Zu nennen wäre hier die phonologische Bewusstheit im engeren und weiteren Sinn mit ihren visuellen und auditiven Diskriminationsleistungen, die bereits im Hinblick auf das Lesenlernen die Unterscheidung buchstabenähnlicher Zeichen bzw. die Diskrimination von Lauten im Lautstrom eines Wortes fordert.

In der vorliegenden Arbeit wurde ein kleines Spektrum aus der breiten Palette schulrelevanter Basiskompetenzen untersucht. Es wurden aus verschiedenen Gründen, wie beispielsweise das Alter und die vorherrschende Entwicklungsverzögerung der Kinder, fach-unabhängige und fach-relevante Kompetenzen untersucht. Zu den fach-unabhängigen Kompetenzen zählen auditive und visuelle Diskriminations- und Gedächtnisleistungen, motorische Fertigkeiten, Reihenbildungen u.a.m.. Als fach-relevante Kompetenzen werden die Sprachwahrnehmungsleistungen nach Breuer und Weuffen, die mit ihren fünf Differenzierungsleistungen (optisch-graphomotorisch, phonematisch-akustisch, kinästhetisch-artikulatorisch, melodisch-intonatorisch, rhythmisch) ein Bindeglied zwischen fach-unabhängigen und fach-spezifischen Kompetenzen bilden, herangezogen.

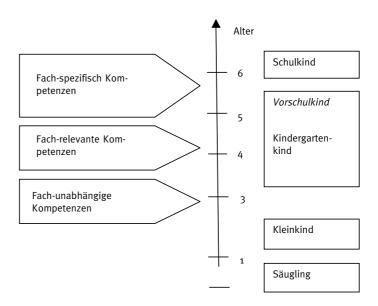


Abb.3 Kompetenzstufen für den Schriftspracherwerb in Anlehnung und Ergänzung an Ausführungen von Marx 1997

## 3. Förderung der Ausbildung schulrelevanter Basiskompetenzen durch Musikalische Früherziehung

Nach der Darstellung schulrelevanter Basiskompetenzen liegt der Schluss nahe, dass diese schulischen Vorläuferkompetenzen durch eine frühe musikalische Förderung beeinflussbar sein müssten. Gestützt wird diese Annahme durch verschiedene Argumentationslinien.

Die erste Argumentationslinie erwächst aus der Tatsache, dass Musizieren zum natürlichen Verhaltensrepertoire des Kindes gehört: In der Regel entwickelt ein Kind in der frühen Kindheit die notwendigen Voraussetzungen, um den schulischen Anforderungen gerecht werden zu können. Dies geschieht in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt innerhalb seiner kindlichen Bewegungs- und Handlungsformen, also im Spiel. Nach Oerter und Bruhn gehört dazu bei jungen Kindern das aktive Musizieren. Im Vorschulalter findet sich «aktives Musizieren bei praktisch allen Kindern um Singen und singenden Improvisieren, in rhythmischen Produktionen (...) und in Bewegungsäußerungen wie dem Tanzen zur Musik. Vor Schuleintritt ist Musizieren weitgehend ein Element kindlichen Spiels».<sup>6</sup> Das bedeutet, dass das Kind in elementaren Formen des Musizierens seine Koordination, seine sensorischen Fer-

<sup>6</sup> ROLF OERTER & HERBERT BRUHN, Musizieren, in Musikwissenschaft. Ein Grundkurs, hrsg. von Herbert Bruhn- Helmut Rösing, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1998, 330-347.

tigkeiten, die grob- und feinmotorische Geschicklichkeit, rhythmische Strukturen etc. schult.

Die zweite Argumentationslinie ergibt sich aus der inhaltlichen Überschneidung schulrelevanter Basiskompetenzen und der Lerninhalte, wie sie im Lehrplan<sup>7</sup> der Musikalischen Früherziehung (MFE) ausgewiesen sind: Im Lehrplan MFE sind fachspezifische Lerninhalte in operationalisierter Form aufgelistet. Darin verbirgt sich eine Vielzahl von Förderressourcen, die bei genauer Betrachtung und einer Gegenüberstellung mit schulrelevanten Basiskompetenzen zum Vorschein gelangen. Man kann Entsprechungen für die Förderung der phonlogischen Bewusstheit finden. Durch Reimen, Klatsch- und Sprachspiele (Lehrplan 1.1.1.) wird die Strukturierung der Sprache gefördert. Eine Intensivierung erfolgt beim Übertragen von gesprochenen rhythmischen Verläufen auf Instrumente (Lehrplan 1.2.3.). Mathematische (pränumerische) Kompetenzen, wie Reihenbildung oder Klassifikation lassen sich ebenfalls in den Lehrplaninhalten wiederfinden, wenn beispielsweise Instrumente nach unterschiedlichen Kriterien geordnet werden (Lehrplan 3.2.) oder einfache musikalische Ordnungs- und Formprinzipien erkannt und dargestellt werden (Lehrplan 1.2.5.). Am deutlichsten und umfassendsten zeigt sich ein inhaltlich Annäherung von Lehrplaninhalten und sprachbezogenen Wahrnehmungsleistungen nach Breuer und Weuffen. Hier können jeweils den einzelnen Differenzierungsleistungen Sachbereiche aus dem Lehrplan zugeordnet werden. Der phonematisch-akustischen Differenzierungsleistung, die die Unterscheidung bedeutungstragender Elemente innerhalb eines Wortes zum Gegenstand hat, lassen sich folgende Sachbereiche des Lehrplans zuordnen: 2. Musikhören (Geräusche der Umwelt bewusst wahrnehmen, imitieren und erklären (2.1.)/ Hörerfahrungen durch Sprache und graphische Notation wiedergeben (2.2.)/Bewusstes Erfassen von musikalischen Parametern und Formen (2.3.) und 3. Instrumenteninformation: Elementare Instrumente kennen lernen und ordnen (nach Spielweise und Art der Tonerzeugung bzw. nach Klangeigenschaften) (3.2.)

Die dritte Argumentationslinie ist aus musikpädagogischen und –psychologischen Forschungsergebnissen abzuleiten: Verschiedene musikpädagogische Studien konnten, trotz der durchaus berechtigten Kritik an ihnen, zeigen, dass bei intensiver Musikausübung Transferleistungen auf andere Bereiche zu erwarten sind. Die einzelnen Studien versuchten jeweils eine spezifische Fragestellung zu klären. Im Fokus stand dabei die Intelligenz, die Konzentration, der Schriftspracherwerb, die Kreativität, das Sozialverhalten, schulische Leistungen, die Emotionalität usw.. Einige für die vorliegende Arbeit wichtigen Ergebnisse lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Es zeigt sich, dass kognitive Fähigkeiten durch einen langfristigen Einsatz von Musik beeinflussbar sind.<sup>8</sup> Dabei ist zu vermuten, dass v.a. die Intelligenzentwicklung junger Kinder beschleunigt wird (ebd.) und hierbei profitieren Kinder mit

<sup>7</sup> Es wird hier auf den Lehrplan Musikalische Früherziehung des Verbandes deutscher Musikschulen e. V. (Bosse Verlag, Kassel 1994) Bezug genommen.

<sup>8</sup> HANS-GÜNTHER BASTIAN, Kinder optimal fördern – mit Musik, Schott, Mainz 2001.

schwachen Ausgangswerten am meisten von der Förderung.<sup>9</sup> Weiter kann eine Verbesserung von sensorischen und sprachlichen Leistungen durch musikalische Förderung erreicht werden.<sup>10</sup> Rosbach gelang es, einen Zusammenhang zwischen tonalen und rhythmischen Fähigkeiten und Rechtschreibleistungen zu belegen.<sup>11</sup>

Musikpsychologische (neurologische) Forschungsergebnisse beweisen einen engen Zusammenhang zwischen sprachlichen und musikalischen Prozessen. Koelsch konnte in verschiedenen Untersuchungsreihen zeigen, dass sowohl die in der Musik innewohnende Syntax als auch die Semantik von sog. Nichtmusikern (d.h. Personen ohne formales musikalisches Training) entschlüsselt werden können. Weiter konnte er nachweisen, dass Kinder Musik nahe an der Sprache verarbeiten, was sich durch eine verstärkte neuronale Aktivität in stark überlappenden Arealen zeigt. Bei jungen Kindern werden Musik und Sprache nicht als separate Domänen verstanden sondern eher Sprache als eine spezielle Art von Musik. Diese Ergebnisse interpretiert Koelsch dahingehend, dass Musik und Sprache einen gemeinsamen Ur-sprung im Gehirn haben und Musik eine entscheidende Rolle beim Erwerb der Sprache spielt. Er folgert daraus, dass eine musikalische Förderung die Sprachentwicklung unterstützt. «This relationship might at least partly account for influences of musical training on verbal abilities».

Diese Zusammenhänge führen zu der begründeten These, dass eine musikalische Förderung in der frühen Kindheit die Ausbildung schulrelevanter Basiskompetenzen positiv unterstützt, was zur Durchführung einer empirischen (Pilot-)Studie geführt hat.

#### 4. Empirische Untersuchung

Nachdem einerseits der Zusammenhang zwischen LS und schulrelevanter Basiskompetenzen geklärt ist und andererseits die These der Beeinflussbarkeit dieser Kompetenzen durch musikalische Förderung im Raum steht, wurde eine empirischen Untersuchung mit der Fragestellung «Kann eine musikalische Förderung in der frühen Kindheit die Ausbildung schulrelevanter Basiskompetenzen positiv beeinflus-

<sup>9</sup> HEINER GEMBRIS, Musik, Intelligenz und Persönlichkeitsentwicklung, in Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte, hrsg. von Heiner Gembris-Rudolf-Dieter Kraemer-Georg Maas, Wißner, Augsburg 2001, S. 173-187.

<sup>10</sup> GERHARD KLEMM, Untersuchung über den Zusammenhang musikalischer und sprachlicher Wahrnehmungsfähigkeiten, Peter Lang, Frankfurt 1987.

<sup>11</sup> ANKE ROSBACH, Schriftspracherwerb und Musik: Theorie und Unterrichtsmaterialien eines Ansatzes zur Verringerung von Leserechtschreibschwächen, Wißner, Augsburg 1995.

<sup>12</sup> STEFAN KOELSCH, Ein neurokognitives Modell der Musikrezeption, «Musiktherapeutische Umschau» XXVI (4 2005), S. 365-381: 370.

<sup>13</sup> Stefan Koelsch et al., Children processing music: Electric brain responses reveal musical competence and gender differences, «Journal of Cognitive Neuroscience» XV/5 (2003), S. 683-693: 683.

<sup>14</sup> STEFAN KOELSCH, Ein neurokognitives Modell der Musikrezeption. Musiktherapeutische Umschau 26,4,(2005), S. 365-381: 372.

<sup>15</sup> STEFAN KOELSCH et al., a. a. O., S. 688-9.

<sup>16</sup> Stefan Koelsch, Burkhard Maess, Thomas C. Gunter & Angela D. Friederici, *Musical Syntax is Processed in Broca's Area. An MEG study*, «Nature neuroscience» IV (2001), S.540-545: 543.

sen?» durchgeführt. Es handelt sich dabei um eine Pilotstudie, die im Schuljahr 2004/2005 in München stattgefunden hat.

- Dazu wurden in zwei Kindertagesstätten eine Versuchsgruppe und eine Kontrollgruppe zusammengestellt. Aufgrund der sonderpädagogischen Fragestellung
  wurde dabei noch einmal der Fokus auf zwei (nach Intelligenz, Alter, Geschlecht)
  parallelisierte Risikokinderpaare d.h. auf Kinder mit einem sog. Risikofaktor für
  die Ausbildung von LS gerichtet.17
- Die Kinder wurden zu drei Zeitpunkten untersucht. Die erste Messung fand vor Beginn der Studie statt, die zweite direkt nach Ablauf des Unterrichts und die dritte nach einem weiteren halben lahr ohne Musikunterricht.
- Es wurden folgende Verfahren angewendet: K-ABC (Kognition), 'Katze Miau' (Verfahren zur Feststellung von Teilleistungsschwächen für Vorschulkinder), Differenzierungsprobe (DPo, DP1; Sprachwahrnehmungsleistungen)
- Unterrichtet wurde nur die Versuchsgruppe. Der Unterricht fand einmal wöchentlich über den Zeitraum eines halben Jahres statt.
- Bei der durchgeführten musikalischen Förderung handelte es sich um eine MFE, bei der sich die Themenauswahl und methodisch-didaktische Aufbereitung an den Bedürfnissen der beiden Risikokinder der Versuchsgruppe orientierte. D.h. es wurden aus dem Lehrplan MFE v.a. die Themen ausgewählt, wo die Risikokinder nach den durch die Eingangsdiagnose festgestellten Kompetenzprofile den größten Förderbedarf aufwiesen. Es wurde allerdings darauf geachtet, dass alle Lehrplanbereiche abgedeckt waren, so dass keine einseitige Förderung stattfand.

#### 5. Die musikalische Förderung in der vorliegenden Studie

Die durchgeführte musikalische Förderung ist in den Unterricht der Musikalischen Früherziehung eingebettet und steht im Spannungsfeld zwischen musikalischem Wissenserwerb und sonderpädagogischer Förderung. Deshalb orientiert sich die durchgeführte musikalische Förderung inhaltlich am Lehrplan der Musikalischen Früherziehung und bezieht alle dort verankerten Lernbereiche (1. Musikpraxis: Singen und Sprechen, Elementares Instrumentalspiel, Bewegung, Tanz und szenisches Spiel, 2. Musikhören, 3. Instrumenteninformation und 4. Musiklehre) mit ein. Die daraus ausgewählten Themen werden dann in Zielsetzung und Methoden (Prinzip der Bewegung, ... der Strukturierung, ... Wiederholung ...)<sup>18</sup> an die Bedürfnisse der Risikokinder angepasst.

<sup>17</sup> FRANZ WEMBER, Die quasi-experimentelle Einzelfallstudie als Methode der empirischen sonderpädagogischen Forschung, in «Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete», LXVIII (1989), S. 176-189.

<sup>18</sup> Franz Amrhein, Sensomotorisches Lemen als Basis für musikalisches Lemen, «Diskussion Musikpädagogik» VIII (2000), S. 12-25, 18.

#### Verteilung der Themenschwerpunkte

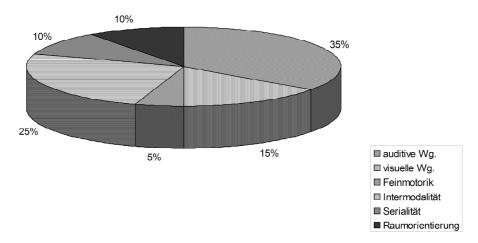


Abb. 4: Förderbedarf der beiden Risikokinder aus der Versuchsgruppe zum Messzeitpunkt t

Die Risikokinder der Studie zeigten zum Messzeitpunkt 11 einen erhöhten Förderbedarf in den Bereichen auditive Wahrnehmung, Intermodalität und visuelle Wahrnehmung (vgl. Abb. 4). Daneben musste auf die Serialität (beinhaltet rhythmische Differenzierung) und Raumorientierung geachtet werden.

Dementsprechend wurde bei der methodischen Ausarbeitung der Stundeneinheiten versucht, ein Höchstmaß an Verbindung von auditiven und visuellen Komponenten zu erreichen. Folglich wurde der graphischen Notation ein breiter Raum eingeräumt. Auditive Eindrücke wurden in optische Zeichen übersetzt und umgekehrt. So konnten sowohl die einzelnen Wahrnehmungsbereiche (visuell, auditiv) als auch die Intermodalität (visuell-auditiv / auditiv-visuell) in vielfältiger Weise (Prinzip der Wiederholung) gefördert werden. Bei Themen zur Raumorientierung wurde das Prinzip der Strukturierung angewendet. Der Weg führte von der Dreidimensionalität in die Zweidimensionalität. Der aktuelle Raum wurde für die Kinder gemäß ihrer Lebenswirklichkeit in verschiedene Lagen eingeteilt: Himmel – Wiese – Erde. Den einzelnen 'Räumen' wurden dann Tiere und denen wiederum Töne zugeordnet, um eine erste Vorstellung von hoch - tief zu wecken. Beim Übergang in die Zweidimensionalität wurde diese Strukturierung beibehalten und durch farbige Tücher unterstützt. Musikalisch wurden dabei die Parameter 'hoch-tief' und 'lang-kurz' bearbeitet.

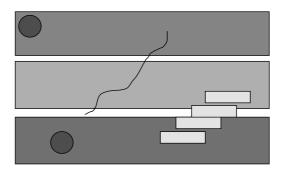


Abb. 5 Strukturierungshilfe für Übungen zur Raumorientierung bzw. zum Tonraum

Themen zur Förderung der Serialität und der rhythmischen Differenzierung waren eingebettet in optische und auditive Reihenbildungen: Höre, welche Instrumente nacheinander spielen! Erarbeitung von Spielpartituren wie z.B. 'Schmackl bunz' etc. und eigenen Produktionen. Aber auch in Tänzen wie dem Siebensprung (in abgewandelter Form) oder Bingo etc. wurden Reihen gebildet.

Das zeigt, dass in vielen musikpädagogischen Themen förderpädagogische Ressourcen stecken, die bei geeigneter methodischer Aufbereitung zum Tragen kommen.

#### 6. Ergebnisse und Zusammenfassung

Die Pilotstudie gibt Hinweise darauf, dass die Ausbildung der hier ausgewählten schulrelevanten Basiskompetenzen durch eine musikalische Förderung beeinflussbar ist. Alle Kinder der Versuchsgruppe profitierten von der Förderung, d.h. die Versuchsgruppe schnitt insgesamt deutlich besser als die Kontrollgruppe ab. Die höchsten Verbesserungsraten zeigten sich bei den Risikokindern, also den Kindern mit zunächst schwachen Ausgangswerten. Sie konnten ihr Kompetenzniveau in fast allen Bereichen deutlich und über die Zeit stabil verbessern. Bei der genauen Analyse der Niveauveränderungen kann ein Zusammenhang zwischen den Themen- und Förderbereichen erkannt werden. Die besten Ergebnisse konnten demnach in den Bereichen 'auditive und visuelle Wahrnehmung' erzielt werden, gefolgt von den Bereichen 'Intermodalität' und 'Raumorientierung' ('Serialität').

Daraus ist vorsichtig abzuleiten, dass eine musikalische Förderung in der frühen Kindheit für alle Kinder positive Auswirkungen hat. Eine Verallgemeinerung der Ergebnisse ist jedoch aufgrund des geringen Umfangs der Studie nicht möglich. Dazu bedarf es einer breiter angelegten Langzeitstudie, die eine größere Probandenzahl, weitere Testverfahren sowie das erste Schulbesuchsjahr der Kinder mit einbezieht.

Trotzdem hat sich deutlich gezeigt, dass in einer frühen Elementaren Musikerziehung förderpädagogische Ressourcen zu finden sind, die bei einer geeigneten förderpädagogisch orientierten Didaktik und Methodik zu Tage treten können. Daraus erwächst ein doppelseitiger Gewinn: Auf der musikpädagogischen Seite zeigt sich ein fachlicher Lernzuwachs; auf der sonderpädagogischen Seite eine wertvolle Fördermöglichkeit, mit der notwendige Entwicklungsschritte angestoßen und unterstützt werden können.

## LA MUSICA NEUROLOGICA: DAL MITO ALLA SCIENZA E VICEVERSA

ANTONIO MONTINARO – OSPEDALE VITO FAZZI, LECCE

«Quando ascolto musica, non temo pericoli, sono invulnerabile, non vedo nemici, sono in rapporto con i primi tempi e con gli ultimi» (Thoreau, Journal 1857)

Musik und Gehirn: Begegnung-Auseinandersetzung zwischen zwei hervorragenden Wesen, je unverständlicher und geheimnisvoller, umso näher und ähnlicher sind sie sich in ihrer inneren Struktur und ihrem Erscheinungswesen; sie sind unermesslich und unergründlich, unveräußerliches Erbgut eines jeden menschlichen Wesens, aber doch flüchtig in dem Augenblick, in dem man bestrebt ist, einen wenn auch nur minimalen Versuch einer Definition, einer Katalogisierung oder einer Interpretation zu geben.

Dank neuer außergewöhnlicher Diagnose- und Forschungsmöglichkeiten widmet sich die Neurowissenschaft in den letzten Jahren mit Leidenschaft dem Studium der komplexen Beziehung Musik-Gehirn, um die anatomischen und funktionellen Zusammenhänge zu entschlüsseln und gleichzeitig die therapeutische Möglichkeit der Musik zu erforschen.

Da uns die Musik zur Wiederversöhnung mit unseren verlorenen vitalen Rhythmen führt, unterstützt sie eine Metamorphose, eine Wiedergeburt, eine Veränderung, so dass wir uns selbst und den nächsten in der Auseinandersetzung mit dem Leben wahrzunehmen vermögen. Die therapeutische Aufgabe der Musik ist in ihrer kommunikativen Kraft zu finden, in ihrer Fähigkeit, Tore zu einer nicht verbalen Kommunikation zu öffnen, im Ausdrücken eines Bereiches des mentalen Lebens, dem die Leistungsfähigkeit des Wortes fremd ist. In der Musik kann man einen Zusammenhang zwischen der Fähigkeit uns selbst wahrzunehmen und jener, in der wir etwas von uns selbst ignorieren herzustellen; das ist der Grund, warum die Klangwelt eine therapeutische Kehrseite hat.

Die faszinierenden laufenden klinischen Studien zeigen, dass der musikalische Anreiz im Gehirn mehr Endorphine ausschütten lässt, jener opiumhaltige Stoff, der den Schmerz zu lindern, das Gleichgewicht der Hormone und die Reaktion des Immunsystems zu beeinflussen vermag.

#### **Introduzione**

«La musica è la signora che placa il dolore, mitiga l'ira, frena l'imprudenza, attenua il desiderio, guarisce il dispiacere, allevia la miseria della povertà, disperde la debolezza e lenisce le pene d'amore»¹. In queste parole bellissime e rivelatrici è racchiuso il mistero della musica che aiuta a vivere, che può guarire, e che può diventare persino maestra di vita e guida suprema nel momento in cui «mitiga l'ira e frena l'imprudenza». Solo nella seconda metà del secolo scorso l'esplorazione del rapporto musica-cervello è diventato materia di studio e di approfondita ricerca, in continua evoluzione grazie al supporto dell'*imaging* diagnostico (Risonanza magnetica e PET in primis). Oggi le neuroscienze guardano alla musica con interesse cre-

<sup>1</sup> PONTUS DE TYRAD, Solitaire Second ou Prose de la musique, Jean de Tournes, Lyon 1555.

scente, finalizzato alla comprensione di quanto si è sempre solo intuito, in assenza cioè di una ricerca dedicata e con risultati non validati. L'approccio interdisciplinare appare indispensabile nel momento in cui mito e scienza devono di necessità trovare un comune filo conduttore, soprattutto nell'epoca in cui sempre più stretta appare la correlazione fra soma e psiche.

Tamino e Pamina, nell'atto di affrontare le terribili prove iniziatiche della *Zauberflöte* KV 620 di Wolfgang Amadeus Mozart, esclamano: «Grazie alla potenza della Musica andremo con gioia attraverso le tenebre della morte».Pure ancora oggi la musicoterapia stenta ad affermarsi come accettata terapia di supporto, mentre Novalis (*Enciclopedia*) tanto tempo fa asseriva: «Ogni malattia ha una soluzione musicale. Maggiore è il talento musicale del medico, tanto più breve e completa è la soluzione».

#### La musica e il cervello

Musica e cervello: la loro somiglianza è impressionante: un fugace sguardo ad un pentagramma solcato dalle numerose note di una fuga bachiana rimanda immediatamente alla citoarchitettonica della corteccia cerebrale, dove l'ordinamento di migliaia di milioni di neuroni risponde ad esigenze che non si fa difficoltà a definire musicali. (Fig.1-2) È di fatto un percorso musicale quello che tramuta il pensiero in azione, gesto, linguaggio: proviamo a pensare al corpo dell'atleta nel salto con l'asta, alle dita del pianista che infiammano la tastiera con progressioni vertiginose di terze, alle mani del neurochirurgo che preparano il colletto di un aneurisma per apporvi la clip ed escludere così l'aneurisma dal circolo, agli arti dell'organista che agisce contemporaneamente su tastiera e pedaliera; ma gli esempi potrebbero moltiplicarsi all'infinito.

La genesi e la programmazione precisa di ogni gesto risiedono, com'è noto, nel cervello: fornito sia dei centri corticali che generano il movimento (centri di elaborazione del comando e centri di partenza degli stimoli motori) sia dei centri sottocorticali che modulano il movimento stesso e gli conferiscono il suo carattere inconfondibile, geneticamente determinato. La melodia e l'armonia di qualsiasi attività motoria somatica – *la musica del corpo* – sono perciò riproduzione fedele della melodia e dell'armonia dei pentagrammi cerebrali: *la musica del cervello*. <sup>2</sup> Ma c'è di più: come la musica per esistere ha bisogno di un interprete, così il cervello isolato e privato delle sue connessioni di fatto non esiste. Deve per essere nel mondo rapportarsi da una parte all'ambiente circostante, dall'altra riuscire ad essere interprete di se stesso. Deve cioè riuscire a leggere di volta in volta e con precisione assoluta le migliaia di pentagrammi dove sono segnati i suoi ritmi, le sue melodie, le sue affascinanti realizzazioni armoniche. Che gli derivano chissà da dove, segni e significanti di un ritmo primordiale, perduto ai sensi ma immanente nel complesso genico che sottende la vita e tutte le espressioni dell'umana esistenza.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Don Campbell, L'Effetto Mozart, Baldini & Castaldi, Milano 1999.

<sup>3</sup> Antonio Montinaro, Musica, Cervello, Neurochirurgia, in Atti del XII Congresso dell'Associazione italiana di Neuro-oncologia, «Rivista Medica» XIII/2 (2007), pp. 13-22.

La vita finisce quando la musica del cuore si interrompe privando le fragilissime cellule cerebrali dell'indispensabile apporto di tutti quei fattori nutritivi (ossigeno e glucosio in primis) che consentono di avviare e mantenere attivi i processi di scambio fisico-chimico che regolano i rapporti inter-neuronali e i sistemi di collegamento fra le diverse regioni encefaliche. È in realtà la musica del cervello che si arresta, interrompendo definitivamente il suo legame, tanto vitale e tangibile quanto misterioso e lontano, con il ritmo dell'universo. Se guardiamo al sistema nervoso come ad una grande orchestra capace di esprimere la più completa gamma di ritmi e melodie e le più complesse combinazioni armoniche, risulta più agevole pensare come una qualsiasi lesione possa tradursi in una alterazione dei sistemi ritmici che tengono sincronizzato il cervello, dove i neuroni possono attivarsi al momento sbagliato o instaurare connessioni errate o non attivarsi affatto.<sup>4</sup>

Poiché la musica diffonde fin negli angoli più remoti del cervello e del corpo e può far riemergere quanto appartiene al mondo dell'inconscio, la musica esterna può contribuire a rimettere in tono la musica neurologica. La musica conserva questo potere magico perché indissolubilmente collegata al «bagno di suoni primordiali nella vita endouterina»<sup>5</sup> e quindi «preesistente alla separazione».<sup>6</sup> Essa è dunque rievocazione di una simbiosi mitica; nostalgia oggettivata di un mondo perduto ai sensi, ma ricostruito dolorosamente nel sogno, il sogno impossibile di una velleitaria reinfetazione, rifugio in un antro profondo che l'onda marina protegge dal frastuono della violenza e delle passioni del mondo.

#### Fisiologia della ricezione musicale

La percezione della musica comprende tre livelli: il primo si identifica con la percezione elementare dello stimolo uditivo musicale; il secondo corrisponde all'analisi strutturale della musica, sia elementare (altezza, intensità, ritmo, durata, timbro) che elaborata (frase, tempi, temi); il terzo è l'identificazione dell'opera che si ascolta.<sup>7</sup> Per ognuna di queste funzioni esistono centri corticali differenti.

Le ricerche anatomiche e fisiologiche da tempo hanno identificato un centro di proiezione acustica primaria localizzato nelle aree 41 e 42 dei lobi temporali, che corrispondono alle circonvoluzioni trasverse di Heschl. L'adiacente area 22 rappresenta la proiezione uditiva secondaria. È stata dimostrata una organizzazione tonotopica all'interno di queste aree. Gli stimoli uditivi sono proiettati dai corpi genicolati mediali alle aree corticali relative attraverso le radiazioni uditive che attraversano la capsula interna. Le aree primarie e secondarie sono a loro volta collegate con quasi tutto l'encefalo, con connessioni bidirezionali che realizzano complessi circuiti di associazione e feed-back.

<sup>4</sup> D. CAMPBELL, L'Effetto cit.

<sup>5</sup> Augusto Romano, Musica e Psiche, Bollati Boringhieri, Torino 1999.

<sup>6</sup> A. Romano, Musica cit.

<sup>7</sup> BERNARD LECHEVALIER, FRANCIS EUSTACHE & YVETTE ROSSA, Les troubles de la perception de la musique d'origine neurologique, Masson, Paris 1985.

Le nuove tecniche di neuroimmagine (tomografia a emissione di positroni, PET; Risonanza Magnetica funzionale, fMR) permettono di visualizzare quelle aree cerebrali che si attivano in risposta agli stimoli musicali e di seguire infine le modalità con cui le diverse regioni cerebrali danno la percezione della musica ed evocano le emozioni.

Le tecniche elettroencefalografiche (potenziali evocati, elettroencefalografia quantitativa, l'event related desyncronization, ERD) e magnetoencefalografiche sono più limitate della PET sul piano della risoluzione spaziale, ma presentano in compenso una eccellente risoluzione temporale, ciò che le rende particolarmente adatte allo studio della percezione uditiva, per le sue caratteristiche intrinsecamente temporali e sequenziali. Utilizzando l'EEG quantitativa Auzou e collaboratori hanno dimostrato che l'ascolto passivo di suoni musicali provoca delle modificazioni elettrofisiologiche nelle regioni temporali con prevalenza destra e che tale prevalenza veniva accentuata con coinvolgimento anche del lobo frontale nella discriminazione dell'altezza e del timbro.<sup>8</sup>

Recentemente è stato riportato il caso clinico di una donna mancina, senza alcuna educazione musicale, che durante le crisi epilettiche cantava una canzone folkloristica portoghese battendo simultaneamente le mani a ritmo. La zona epilettogenica era localizzata nell'emisfero sinistro, e venne trattata con successo con una amigdaloippocampectomia selettiva, mentre la zona da cui scaturivano le crisi non era stata localizzata tramite EEG. Questo raro caso di canto ictale suggerisce che la produzione della musica necessiti del coinvolgimento simultaneo dei due emisferi. 9

Con la magnetoencefalografia Pantev et al. hanno dimostrato che l'organizzazione tonotopica della corteccia uditiva viene modificata dalla esperienza musicale, tanto più quanto questa è precoce, e che la localizzazione delle risposte della corteccia uditiva a suoni puri o complessi è identica nei non musicisti, mentre si differenzia nettamente nei musicisti. La riposta della corteccia uditiva dei musicisti è ancora più ampia quando essi presentano l'orecchio assoluto.<sup>10</sup>

La Tomografia ad Emissione di Positroni (PET) effettuata su persone sane durante l'ascolto di pezzi musicali ha evidenziato che in ascoltatori inesperti l'ascolto della musica attiva la parte destra del cervello, quella più intuitiva, mentre nei musicisti si attiva la parte più razionale, cioè quella sinistra. Inoltre attraverso il coinvolgimento di aree tipicamente deputate a funzioni diverse, l'emisfero destro 'creativo' coglie il timbro e la melodia, il sinistro 'logico' analizza il ritmo e l'altezza dei suoni, interagendo con l'area del linguaggio che sembra capace di riconoscere anche la 'sintassi' musicale.

Lo studio neuropsicologico di pazienti epilettici sottoposti a cortectomia temporale

<sup>8</sup> PASCAL AUZOU, FRANCIS EUSTACHE & AL., Topographic EEG activations during timbre and pitch discrimination tasks using musical sounds, «Neuropsychologia» XXXIII (1995), pp. 25-38.

<sup>9</sup> CARLA BENTES, JOSÉ PIMENTEL, JOÃO COSTA, ROSA SANTOS & VASCO ROLO, *Ictal singing: case report and reappraisal of the literature*, «Epileptic Disord» X/2 (2008), pp. 113-118.

<sup>10</sup> C. PANTEV, M. HOKE, B. LUTKENHONER & K. LEHNERTZ, Tonotopic organization of the human auditory cortex; pitch versus frequency representation, «Science» CCXLVI (1989), pp. 486-488.

monolaterale terapeutica ha contribuito notevolmente alla conoscenza della localizzazione delle funzioni musicali: una cortectomia temporale destra altera sia la percezione delle melodie che la percezione degli intervalli, mentre la stessa lesione a sinistra altera solo l'analisi degli intervalli. Lo stato attuale delle conoscenze ci consente quindi di dire che l'emisfero dominante identifica il ritmo, gli intervalli, le altezze e che la percezione del timbro ha sede invece nella regione temporoparietale destra, e così pure l'aspetto emozionale e edonistico della musica.

Si è cercato di capire se il training musicale sia capace di modificare l'organizzazione delle aree sottocorticali sensoriali, in maniera confrontabile al processamento del linguaggio. Si è rilevato che nei musicisti, le risposte elettrofisiologiche del tronco encefalico allo stimolo uditivo sono più ampie, hanno minor latenza rispetto ai non musicisti e che queste risposte sono correlate anche al numero di anni di training, ed inoltre che queste modifiche si estendono anche alle aree deputate al processamento del linguaggio, fornendo ai musicisti un effettivo vantaggio nella elaborazione delle informazioni relative ai toni e agli intervalli.<sup>11</sup> (Questo risultato non solo implica un ruolo comune sottocorticale per il processamento del linguaggio e della musica solitamente attribuito unicamente alla corteccia, ma aiuta anche a spiegare il motivo neurofisiologico per cui i musicisti mostrano una maggiore abilità nell'apprendimento della lingua.<sup>12</sup>

In uno studio recente sono stati utilizzati due specifici ERP (*event-related brain potential*), ERAN (*early right anterior negativity*) e N5, per studiare nei bambini il processamento cerebrale delle strutture sintattiche della musica e del linguaggio. Poiché si ritiene che nel cervello queste due funzioni siano almeno in parte sovrapposte, gli Autori si aspettavano di riscontrare difficoltà nel processamento della sintassi musicale nei bambini con difficoltà linguistiche. I risultati hanno confermato le attese. Nei bambini con difficoltà di sintassi linguistica non erano evocati dallo stimolo musicale né ERAN né N5, al contrario di quanto invece accadeva nel gruppo di controllo. Questi risultati suggeriscono una stretta inter-relazione tra il sistema di processamento della musica e del linguaggio e pongono le basi per una possibile utilità dell'insegnamento musicale nei bambini con difficoltà del linguaggio. <sup>13</sup>

Gran parte delle ricerche attuali è rivolta allo studio di tutti quegli aspetti della funzione musicale per i quali non è stato ancora identificato il substrato anatomo-fisiologico. La memoria musicale o il cosiddetto talento musicale ad esempio sono collegabili in qualche modo alla dominanza emisferica o ad un particolare sviluppo funzionale di alcune aree cerebrali? Forse nelle persone dotate di talento o musicalmente preparate si stabiliscono più facilmente e più velocemente rispetto ad altre persone degli speciali circuiti neuronali e la stessa dominanza emisferica può mutare nel tempo in funzione della specializzazione musicale.

<sup>11</sup> GABRIELLA MUSACCHIA, MIRKKO SAMS, ERIKA SKOE & NINA KRAUS, Musicians have enhanced subcortical auditory and audiovisual processing of speech and music, «PNAS» CIV/40 (2007), pp. 15894-15898.

<sup>12</sup> PATRICK C. M. WONG, ERIKA SKOE, NICOLE M. RUSSO, TASHA DEES, NINA KRAUS, *Musical experience shapes human brainstem encoding of linguistic pitch pattern*, «Natural Neuroscience» X/4 (2007), pp. 420-422.

<sup>13</sup> SEBASTIAN JENTSCHKE, STEFAN KOELSCH, STEPHAN SALLAT, ANGELA D. FRIEDERICI, Children with specific language impairment also show impairment of music-syntactic processing, «Cognitive Neuroscience» o/1 (2008), pp. 1-12.

È stato condotto uno studio per indagare i correlati neurali della memoria musicale utilizzando la fMRI evento-correlata. Per evitare che i dati fossero falsati dall'esperienza del soggetto, si è utilizzato come stimolo un brano completamente nuovo. I dati suggeriscono che nel ricordo del brano musicale sia coinvolta l'area destra dell'ippocampo, le regioni temporali bilateralmente, il giro frontale inferiore sinistro e il precuneo sinistro. Inoltre, l'attività dell'area destra dell'ippocampo risultava correlata con la percentuale di successo nel richiamare alla memoria il brano musicale dimostrando che quest'area esercita un ruolo importante nella memoria musicale.<sup>14</sup>

È stato dimostrato che per meglio adattarsi a una stimolazione sensoriale costante, i neuroni del sistema uditivo si «sintonizzano» su alcune caratteristiche acustiche dello stimolo uditivo. Uno studio recente ha indagato se nei musicisti questa particolare programmazione dei neuroni acustici possa essere influenzata dalla propria esperienza musicale. A questo scopo due gruppi di musicisti esperti, suddivisi in violinisti e flautisti, sono stati sottoposti all'ascolto selettivo di alcune Partite di Bach per violino solo e per flauto solo mentre veniva registrato il loro flusso ematico cerebrale attraverso la fMRI. Le immagini hanno mostrato un esteso network neuronale che sottintende la propria area di esperienza musicale e che implica una maggiore sensibilità alla sintassi musicale, al timbro, e alle interazioni suono-movimento (giro precentrale) quando la musica viene suonata con il proprio strumento. Questi risultati dimostrano che l'esperienza musicale personale è in grado di modulare la plasticità neuronale e che l'adattamento dei neuroni uditivi si estende ben al di là delle strutture acustiche e di comunicazione. <sup>15</sup>

Le aree cerebrali in cui si processano i toni e le frequenze sono fondamentali per la comprensione del linguaggio, la percezione della musica e la discriminazione spaziale delle sorgenti di suoni contemporanei. Uno studio ha cercato di individuare queste aree utilizzando un test basato su stimoli in cui il tono (periodicità) e la frequenza venivano dissociati, e conclude che la rappresentazione neurale dei toni sembra essere localizzata al margine laterale della corteccia uditiva primaria in una regione che risponde alle basse frequenze, coerentemente con quanto suggerito da recenti studi di *neuroimaging* e che si estende anche alla corteccia uditiva non primaria.<sup>16</sup>

La fMRI (associata alla VAS, visual analogue score) con misurazione del BOLD (the blood oxygenation level dependent signal contrast) è stata usata per indagare i circuiti neurali coinvolti nella percezione di sensazioni di gioia o tristezza durante l'ascolto di musica classica. Secondo lo studio il processamento delle emozioni in risposta alla musica, oltre che nelle aree temporali mediali tradizionalmente chiamate in causa, avverrebbe in un network che integra lo striato ventrale e dorsale,

<sup>14</sup> T. WATANABE, S. YAGISHITA, H. KIKYO, Memory of music: Roles of right hippocampus and left inferior frontal gyrus, «Neuroimage» XXXIX (2008), pp. 483-491.

<sup>15</sup> PATRICK C. M. WONG, ERIKA SKOE, NICOLE M. RUSSO, TASHA DEES, NINA KRAUS, Musical experience cit.

<sup>16</sup> D. A. HALL, A. M. EDMONDSON, JONES J. FRIDRIKSSON, *Periodicity and frequency coding in human auditory cortex*, «Neurosciences» XXIV/12 (December 2006), pp. 3601-3610.

zone coinvolte nel rinforzo e nel movimento e nel cingolato anteriore, zona importante nel focalizzare l'attenzione. <sup>17</sup>

È un problema ancora aperto se le emozioni e i contenuti percettivi cui si riferiscono vengano processati da aree differenti o se le regioni cerebrali che mediano le
emozioni siano anche coinvolte nel processamento dei contenuti ad esse associati.
Con la fMRI è stato dimostrato che quando la musica è associata ad un film che mostra azioni reali si riscontra una maggiore attivazione dell'amigdala, dell'ippocampo
e delle aree laterali prefrontali, un'attivazione differenziale che non si raggiunge invece quando l'emozione è provocata solo dalla musica. Se ne conclude che l'amigdala, il centro delle emozioni umane, è maggiormente stimolata quando le emozioni sono evocate anche da contenuti che si riferiscono al mondo reale. 18

Ma la sensibilità musicale è innata? In parte lo è: il ricorso a Mozart appare naturale quando si affronta un simile argomento. Ma si potrebbero citare altri celebri esempi di precocità musicale: la famiglia Bach, Händel, Mendelssohn, Schubert.

Le ricerche attuali d'altronde supportano l'ipotesi di una origine congenita per le abilità musicali e per la capacità di modificarle in risposta agli stimoli ambientali. Ed è noto che alcuni sono in grado di esprimere le loro emozioni più agevolmente attraverso la musica che attraverso i simboli verbali. Ciò è possibile anche senza il feedback sensoriale che è una conditio sine qua non nelle altre forme artistiche. Difficile immaginare un pittore cieco, mentre un compositore può comporre opere di grande complessità anche dopo che l'organo dell'udito sia stato inattivo per anni (Beethoven, Šmetana, Fauré). Come non ricordare l'episodio, che ha il sapore dell'aneddoto, ma è storia vera, di Beethoven che, affiancando il direttore Umlauff nella prima esecuzione della Nona Sinfonia, traduce in gesti la lettura della partitura senza essere in grado di udire nulla, e che viene invitato dalla giovane soprano Unger a girarsi verso il pubblico viennese in tripudio che sventolava bianchi fazzoletti perché l'Autore vedesse l'entusiasmo non potendo percepirlo acusticamente.

Finora solo sporadicamente la percezione e la performance musicale erano state affrontate sotto il profilo genetico. Un recentissimo studio finlandese ha pubblicato i risultati di uno studio sul substrato genetico della percezione musicale. 234 individui appartenenti a 15 gruppi familiari finlandesi sono stati reclutati e sottoposti a due test specifici per definire le loro attitudini musicali: il test finlandese KMT (Karma Music test), per valutare la capacità di strutturare le informazioni uditive, e the Seashore pitch and time discrimination subtests (SP and ST respectively) usati internazionalmente, per valutare la capacità di discriminazione dei toni e dei tempi. Gli Autori hanno poi eseguito un'analisi sull'intero genoma utilizzando 100 marcatori per verificare l'ereditabilità di questi tratti. È stata rilevata una percentuale del 42% per il KMT, del 21% per il ST, del 58% per il SP e del 48% per i test combinati. L'analisi di linkage rivela inoltre un possibile contributo alla predisposizione gene-

<sup>17</sup> M. MITTERSCHIFFTHALER, CH. Fu, J. A. DALTON, C. M. ANDREW, F. WILLIAMS, SCA functional MRI study of happy and sad affective states induced by classical music, «Human Brain Mapp» VIII (2007).

<sup>18</sup> ERAN ELDAR, ORI GANOR, ROEE ADMON, AVRAHAM BLEICH, TALMA HENDLER, Feeling the Real World: Limbic Response to Music Depends on Related Content, «Cerebral Cortex» XXIX (2007), 1093-1106.

tica per le attitudini musicali di numerosi geni, tra i quali una porzione del genoma precedentemente associato alla dislessia, il DYX6, quando si usa una combinazione di musica e testo.<sup>19</sup>

#### Patologia della ricezione musicale

Gli individui affetti da amusia congenita sono caratterizzati da una alterata percezione e produzione della musica. È stata descritta per la prima volta nel 1752 da J. Ph. Rameau che raccontò delle difficoltà incontrate nell'insegnamento del canto ad un giovane incapace di riconoscere l'unisono, l'ottava e l'altezza dei suoni. È una condizione più frequente di quanto si ritenga dal momento che non è facile individuarne la presenza. Lo stesso 'amusico' spesso non sa di esserlo. Studi quantitativi sull'amusia sono stati condotti dal linguista inglese Tennis Butler Fry nel 1948 e nel 1980 (la seconda volta insieme con il genetista ceco Hans Calmus), arrivando alla conclusione che gli 'amusici' rappresentano circa il 5% della popolazione.

I disturbi della ricezione musicale sono stati speso assimilati ai disturbi della sfera del linguaggio (afasia), dal momento che spesso coesistono. Ma già nel 1922 Henschen asserì, constatando l'esistenza di molti casi di 'amusia' senza afasia e viceversa, che il substrato cerebrale del linguaggio e della musica dovesse essere differente. E l''amusia' non accompagna necessariamente l'afasia: è noto il caso di Shebalin, compositore e direttore di conservatorio, che ha continuato a comporre e supervisionare il lavoro dei suoi allievi malgrado un grave disturbo del linguaggio (Luria,1965).<sup>20</sup> Così come sono stati riportati casi di pianisti, organisti e direttori d'orchestra che hanno continuato la loro carriera pur in presenza di una afasia di Wernicke conseguente ad una lesione ischemica temporale sin che aveva determinato un'alessia verbale e lasciato integra la lettura musicale.

In uno studio condotto su un gruppo di 'amusici' (voxel-based morphometry, VBM) si era osservato che essi presentavano una ridotta quantità di sostanza bianca a livello del giro inferiore frontale destro rispetto ai controlli e una maggiore presenza di materia grigia. Una seconda ricerca ha approfondito i risultati precedenti, ottenuti attraverso la misura dello spessore della materia grigia in tale area. Nei soggetti affetti da 'amusia' congenita gli Autori hanno rilevato un ispessimento significativo della materia grigia a livello della corteccia nel giro frontale inferiore destro, suggerendo che la presenza di questa malformazione corticale, dovuta forse ad un alterato pattern di migrazione neurale, potrebbe essere alla base del difetto caratteristico Di questo tipo di 'amusia', compromettendo il normale sviluppo della via frontotemporale. <sup>21</sup>

<sup>19</sup> K. Pulli, K. Karma, R. Norio, P. Sistonen, H. H. Göring, I. E. Järvelä, Genome wide linkage scan for loci of musical aptitude in finnish families: evidence for a major locus at 4q22, «Journal of Medical Genetic» XLV 45/7 (2008), pp. 451-456.

<sup>20</sup> CRITCHLEY MACDONALD, RICHARD A. HENSON, La musica e il cervello, Piccin, Padova 1987.

<sup>21</sup> KRISTA L. HYDE, JASON P. LERCH, ROBERT J. ZATORRE, TIMOTHY D. GRIFFITHS, ALAN C. EVANS, ISABELLE PERETZ, Cortical thickness in congenital amusia: when less is better than more, «Journal of Neuroscience» XXVII/27 (2007), pp. 13028-13032.

Musiche inesistenti di ogni genere vengono avvertite nel corso delle allucinazioni musicali. Sono state descritte soprattutto in persone anziane con importante deficit dell'udito. La PET ha dimostrato che nel corso delle allucinazioni vengono attivate le stesse aree cerebrali che si attivano quando si ascolta musica con l'eccezione della corteccia uditiva primaria. In assenza quindi di un stimolo acustico reale si attivano unicamente le aree uditive secondarie. Non è chiara la causa della loro comparsa. Probabilmente si tratta di impulsi caotici autogenerati che vengono interpretati come suoni e poi elaborati dalle aree associative che gestiscono la memoria musicale ottenendone melodie familiari a forte contenuto emotivo.

Per quanto riguarda la epilessia musicogena si è cercato recentemente di localizzarne i correlati neurali conducendo uno studio su una donna colpita da frequenti crisi musicogene. Ella è stata sottoposta a FDG-PET (*fluorodeoxyglucose positron emission tomography*) e SISCOM (SPECT con sottrazione ictale co-registrata con RM). Ella presentava crisi comiziali parziali complesse consistenti in palpitazioni e senso di malessere, occhi sbarrati e automatismi oroalimentari. L'EEG ictale mostra onde theta originate dal lobo temporale destro; la SISCOM mostra iperperfusione ictale a livello della porzione destra dell'insula, dell'amigdala, e della testa dell'ippocampo e del lobo temporale destro; la FDG-PET mostra ipometabolismo interictale nella stessa regione cerebrale. Il quadro suggerisce un'attivazione anomala delle strutture temporali-limbiche collegate alla risposta emozionale alla musica. <sup>22</sup>

## La Musica come terapia, ovvero Apollo, Davide, Orfeo, Mozart: per quale effetto?

Nell'antica Grecia, Apollo era considerato il dio sia della Medicina che della Musica. F. Bacon nella sua opera fondamentale *The Advancement of Learning* afferma: «I poeti fecero bene a unire la musica e la medicina in Apollo perché il compito della medicina non è altro che intonare quella strana arpa che è il corpo umano e riportarla all'armonia».

Il mago cantore, nelle culture primitive, deve, per poter esercitare un'influenza diretta sui fenomeni della natura o sugli spiriti che li governano, imparare a conoscere la musica interna delle cose e non solo i rumori che tutti colgono. Egli è dunque un 'risuonatore cosmico'<sup>23</sup> che chiama e risveglia nell'altro il suo dio. Ogni uomo ha infatti ricevuto dagli dei una 'canzone individuale' che è una melodia che esprime il suo ritmo individuale e un suono fondamentale che costituisce la realtà metafisica ultima e personale del suo possessore. <sup>24</sup>

«La malattia va considerata come un errore che getta l'uomo in balìa di uno spirito la cui voce rotta si nutre succhiando la sostanza sonora del corpo umano; essa si dà alla fuga quando sente cantare il proprio nome o la propria voce. Scopo dell'in-

<sup>22</sup> J. W. Cho, D. W. SEO, E. Y. Joo, W. S. TAE, J. LEE, S. B. Hong, Neural correlates of Musicogenic epilepsy: SISCOM and FDG-PET, «Epilepsy Research» LXXVII/2-3 (2007), pp. 169-173.

<sup>23</sup> MARIUS SCHNEIDER, Il significato della musica, Rusconi, Milano 1970.

<sup>24</sup> AUGUSTO ROMANO, Musica e Psiche, Bollati Boringhieri, Torino 1999.

tervento terapeutico è quindi 'ripristinare la musica originaria'. Questo corrisponde, in un approccio analitico, a sentire la musica dell'altro, il suono ed il ritmo che sono la sua essenza, qualcosa che sta nelle parole ed oltre le parole. ... Se sentiamo l'altro come musica, allora egli diventa per noi una realtà, un valore affettivo, e quindi un obbligo morale. Altrimenti resta un aggregato atomistico di segnali, tutti singolarmente interpretabili, ma come un esercizio scolastico, senza musica, senz'anima. Al terapeuta spetta di suonare la musica che manca al paziente, ma che pure è nascosta dentro di lui.» <sup>25</sup>

Il suono della lira di Orfeo, sceso nell'Ade alla ricerca della sua Euridice, commuove alle lacrime le terribili Furie e l'amata gli viene restituita; la lira di Orfeo anestetizza dunque il male, frena le passioni, e spiana la via alla realizzazione di un percorso che, per quanto sia tinto di dolore e disperazione, condurrà all'unione definitiva della coppia, pur fuori dal mondo dove il tempo non è più un valore e dove regnano la grande pace e l'armonia del silenzio. «La musica congiunge perché porta a consuonare tutto ciò che è capace di vibrare». <sup>26</sup>

È l'utopia illuministica che il percorso iniziatico di Mozart-Tamino-Pamina mira a realizzare sulla terra, approdando con l'aiuto della musica nel mondo della pace e della luce di Sarastro. <sup>27</sup>

Nel libro di Samuele si narra: «Lo spirito del Signore si era allontanato da re Saul ed uno spirito malvagio di Dio lo aveva invaso»; «Davide prendeva la cetra e suonava con la sua mano, Saul trovava la calma». Davide può essere quindi considerato il primo musicoterapeuta. Il rapporto tra Saul e Davide altro non è che il rapporto fra paziente e terapeuta, e la musica è il farmaco. Il dramma che affligge il re è il senso di solitudine del malato; il senso di isolamento che impedisce la comunicazione. Da ciò la necessità di utilizzare un mezzo che metta in comunicazione Saul con Davide. La scelta della musica non è casuale, essa parla infatti il linguaggio delle emozioni e come tale svela il dolore e rivelandolo lo risolve.

L'utilizzazione della musica a scopo terapeutico risale dunque a tempi antichissimi, sebbene manchi, allo stato attuale, una descrizione scientifica dei meccanismi mediante i quali la musica stessa esercita i suoi effetti. La musica infatti è stata per troppo tempo trascurata dalle neuroscienze, sia perché la cultura medica si è sempre indirizzata alla forma di comunicazione più comune, cioè il linguaggio verbale, sia perché la musica non ha mai ricevuto l'attenzione che meritava in un mondo che ha sempre più guardato ad essa come strumento edonistico e non come elemento essenziale di vita. La funzione terapeutica della musica risiede nel suo potere comunicativo, nella sua capacità di aprire canali di comunicazione non verbali. Nella musica si stabilisce una relazione tra la nostra capacità di percepirci e quanto di noi stessi ancora ignoriamo; ecco perché il mondo sonoro possiede un risvolto terapeutico, una relazione che si origina sicuramente dai suoni, ma che trascende poi gli stessi.

<sup>25</sup> A. ROMANO, Musica cit.

<sup>26</sup> A. ROMANO, Musica cit.

<sup>27</sup> A. MONTINARO, Musica cit.

«La musica è in grado di evocare e stimolare nell'individuo una serie di reazioni il cui fine, la cui tensione ultima è quella di avvicinarci a qualcosa di assoluto, di appagarci, redimerci sia pure per un istante dal nostro straordinario senso di incompletezza. Il grande potere della musica è proprio quello di mettere in relazione finito e infinito (la stessa dicotomia che alcuni definiscono corpo-anima, altri natura-cultura), facendoli danzare attorno ad un tempo storico e psichico quale è la vita». <sup>28</sup>

La musica, guidandoci verso la riconciliazione con i nostri ritmi vitali perduti, i ritmi vitali specifici di ognuno di noi, può favorire una metamorfosi, una ri-nascita, un cambiamento nel modo di percepire noi stessi e l'altro, nel modo di rapportarsi alla vita. <sup>29</sup>

«È nella musica e attraverso la musica che ci troviamo più direttamente in presenza di quell'energia dell'essere che è logicamente e verbalmente inesprimibile, ma perfettamente tangibile, e che comunica ai nostri sensi, alla nostra riflessione il poco che possiamo afferrare del puro miracolo della vita. Si tratta, al di là di ogni specificità liturgica o teologica, di un movimento sacramentale. O, come dice Leibniz: la musica è un'aritmetica segreta dell'anima che non sa di contare («exercitium arithmeticae occultum nescientis se numerari animi», [...] Epistolae ad Diversos, lettera 154 a Goldbuch, 1712)»<sup>30</sup>

«[...] La capacità della musica di decodificare le emozioni o queste di decodificarsi attraverso il suono ha una motivazione ben più profonda. Nella musica esiste qualcosa di non musicale, legato alla pre-musica; alla spiritualità dell'uomo. Questa coscienza esistenziale resa possibile dalla musica è una manifestazione della psiche, che si rivela a se stessa attraverso i suoni, che all'origine ne erano parte [...]». <sup>31</sup>

#### Gli studi clinici sugli effetti della Musica

I numerosi studi clinici in corso sugli effetti della musica dimostrano con sempre maggiore affidabilità come essa migliori la precisione dei movimenti fini, la deambulazione, il controllo della postura, ma anche lo stato di benessere affettivo e comportamentale nei malati affetti da alterazioni della sfera motoria. È stata ampiamente documentata l'influenza della musica sul miglioramento dei parametri motori in pazienti con Morbo di Parkinson, Alzheimer, Sclerosi Multipla, atassia, spasticità. Le persone malate si sottopongono volentieri a incontri di attività motoria accompagnata dalla musica e da altri stimoli emotivamente coinvolgenti (danza, ritmi, giochi) in cui la musica svolge un ruolo dominante.<sup>32</sup> Il ruolo potenziale della musica nella riabilitazione neurologica non è stato finora studiato sistematicamen-

<sup>28</sup> Boris Luban Plozza, Carlo Delli Noci, Davide Ielmini, La forza che guarisce, Centro Scientifico Editore, Torino 2005.

<sup>29</sup> A. MONTINARO, Musica cit.

<sup>30</sup> G. Steiner, cit. in: A. Romano, Musica cit., p. 21.

<sup>31</sup> B. LUBAN PLOZZA-C. DELLI NOCI-D. IELMINI, La forza cit.

<sup>32</sup> N. BANNAN, C. MONTGOMERY-SMITH, 'Singing for the brain': reflections on the human capacity for music arising from a pilot study of group singing with Alzheimer's patients, «The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health» CXXVIII/2 (2008), pp. 73-78.

te. Ma recenti pubblicazioni hanno portato un grosso contributo in questo specifico settore. <sup>33</sup> In 20 pazienti colpiti da ictus (10 con paresi dell'arto superiore destro e 10 con paresi dell'arto superiore sinistro) è stata attuata una strategia di riabilitazione basata sulla musica per evocare risposte sensomotorie. La terapia consisteva in un training guidato all'uso di una tastiera o della batteria, per tre settimane, che coinvolgeva prima l'arto paretico e poi il controlaterale, in aggiunta alla terapia convenzionale. Il gruppo di controllo riceveva solo la terapia convenzionale. Tutti i pazienti sottoposti a training musicale hanno mostrato un significativo miglioramento nella velocità, precisione e scioltezza dei movimenti rispetto al gruppo di controllo, confermando l'efficacia di questo approccio per la riabilitazione neuromotoria dei pazienti con ictus.

Un recentissimo report finlandese<sup>34</sup> ha indagato se l'ascolto sistematico e quotidiano della musica possa facilitare il recupero delle funzioni cognitive e del tono dell'umore dopo ictus cerebrale. 60 pazienti, ricoverati in fase acuta per una lesione ischemica nel territorio dell'arteria cerebrale media dx o sx, sono stati suddivisi in tre gruppi: musicale, linguaggio e controllo. Per i successivi due mesi il 'gruppo musica' ha ascoltato quotidianamente musica selezionata personalmente; il 'gruppo linguaggio' si è concentrato sull'ascolto di audiolibri, mentre al 'gruppo controllo' non sono stati dati compiti di ascolto. Tutti e tre i gruppi partecipavano al programma standard di riabilitazione e cura. I test effettuati (una settimana, 3 mesi e 6 mesi dopo l'ictus) per verificare il tono dell'umore e il recupero cognitivo indicano che il gruppo che ha ascoltato musica mostra miglioramenti cognitivi (memoria verbale e attenzione focalizzata) più significativi e rapidi, sperimentando una depressione minore rispetto agli altri due gruppi.

Si è voluto verificare se ed in che misura l'ascolto di alcuni tipi di musica possa aiutare i pazienti ipertesi a tenere sotto controllo la pressione sanguigna. Trenta soggetti di età compresa tra i 63 e i 93 anni sono stati divisi in due gruppi, uno dei quali è stato sottoposto ad ascolto selettivo della musica 25 minuti al giorno per 4 settimane. Al termine del periodo di studio si è osservato un decremento della pressione sistolica e diastolica, rispettivamente di 11,8 e 4,7 mmHg, mentre nel gruppo di controllo non si è osservata alcuna variazione significativa. La musicoterapia potrebbe costituire quindi un valido supporto nel trattamento dell'ipertensione. 35

Nell'intento di capire i meccanismi fisiologici attraverso i quali la stimolazione musicale condiziona in senso positivo gli stati di depressione e ansia. Una ricerca, effettuata sui topi, ha cercato di stabilire se la musica sia in grado di modulare la produzione di neurotrofine nella regione ipotalamica (NGF, nerve growth factor e BNDF,

<sup>33</sup> S. Schneider, P. W. Schonle, E. Altenmuller, T. F. Munte, *Using musical instruments to improve motor skill recovery following a stroke*, «Journal of Neurology» CCLIV (2007), pp. 1309-1311.

TEPPO SÄRKÄMÖ, MARI TERVANIEMI, SARI LAITINEN, ANITA FORSBLOM, SEPPO SOINILA, MIKKO MIKKONEN, TAINA AUTTI, HELI SILVENNOINEN, JAKKO ERKKILÄ, MATTI LAINE, ISABELLE PERETZ, MARJA HIETANEN, *Music listening enhances cognitive recovery and mood after middle cerebral artery*, «Brain. A Journal of Neurology» CXXXI/3 (2008), pp. 866-876.

<sup>35</sup> X. F. Teng, M. M. Wong, Y. T. Zhang, *The effect of music on hypertensive patients*, «Conference Proceedings of English medical Biology Society» (2007), vol. I, pp. 4649-4651.

brain-derived neurotrophic factor), notoriamente coinvolta negli stati d'ansia determinati dall'asse ipotalamo-ipofisi-surrene. Un gruppo di topi adulti sono stati esposti per 21 giorni consecutivi a 6 ore quotidiane di musica di sottofondo a volume compreso tra 50 e 60 dB. Alla fine del trattamento il dosaggio delle neurotrofine nel cervello degli animali ha consentito di osservare nell'ipotalamo un significativo aumento del BNDF e una diminuzione del NGF, suggerendo che la modulazione delle neurotrofine può, almeno in parte, spiegare gli effetti della musica sul cervello.<sup>36</sup>

Ma fino a che punto la musica è capace di alleviare lo stress? L'effetto di un'attività musicale ricreativa su alcuni *markers* di stress è stato valutato in un gruppo di giapponesi maschi impiegati in una grande azienda. I volontari sono stati divisi in due gruppi uno dei quali è stato impegnato per un'ora al giorno in un'attività musicale ricreativa mentre l'altro è stato impegnato per lo stesso periodo in una lettura ricreativa. I gruppi venivano invertiti a metà studio e i dati analizzati per la fase pre e post-trattamento. L'effetto dell'attività sullo stress è stato valutato sia attraverso test di autovalutazione sia attraverso *markers* biochimici di attivazione del sistema immunitario. In questo modello, l'attività musicale si è dimostrata in grado di ridurre oggettivamente il livello di stress anche dal punto di vita biochimico riducendo i *markers* infiammatori e migliorando l'attivazione delle cellule «natural killer» del sistema immunitario.<sup>37</sup>

In uno studio dieci pazienti in condizioni critiche sono stati sottoposti a uno studio randomizzato per identificare se e quali siano i meccanismi biochimici attraverso i quali la musica può indurre il rilassamento. Come test sono stati selezionati alcuni movimenti lenti dalle sonate di Mozart. Prima dell'ascolto e un'ora dopo sono state monitorate l'attività elettrica cerebrale, i livelli sierici di ormoni dello stress e delle citochine, ed è inoltre stata registrata la dose di sedativo necessaria per ottenere il rilassamento del paziente. I risultati mostrano che l'ascolto della musica è in grado di ridurre notevolmente la dose di sedativo utilizzata, e mostrano che nei campioni di sangue dei pazienti sottoposti alla terapia musicale si rileva un livello più alto di ormone della crescita e una diminuzione dell'interleukina-6 e dell'epinefrina. Questa riduzione nei livelli ematici degli ormoni dello stress si associa anche a una diminuzione della pressione arteriosa e del ritmo cardiaco. Lo studio delinea quindi una via neuro-ormonale dipendente dall'asse ipotalamo ipofisi surrene attraverso il quale la musica sarebbe capace di indurre effetti benefici.<sup>38</sup>

Sono stati studiati gli effetti delle tonalità maggiore e minore sulla riduzione dello stress attraverso la topografia ottica e l'osservazione di un *marker* endocrinologico di stress, il cortisolo salivare. La musica nella tonalità maggiore riduce significati-

<sup>36</sup> Francesco Angelucci, Marco Fiore, Enzo Ricci, Luca Padua, Andrea Sabino, Pietro Attilio Tonali, *Investigating the neurobiology of music: brain-derived neurotrophic factor modulation in the hippocampus of young adult mice*, «Behavioural Pharmacology» XVIII (2007), pp. 491-496.

<sup>37</sup> MASATADA WACHI, MASAHIRO KOYAMA, MASANORI UTSUYAMA, BARRY BITTMAN, MASANOBU KITAGAWA, KATSUIKU HI-ROKAWA, Recreational music-making modulates natural killer cell activity, cytokines, and mood states in corporate employees, «Journal of medical and dental sciences» LVI/2 (2007), pp. 79-90.

<sup>38</sup> CLAUDIUS CONRAD, HANNO NIESS, KARL-WALTER W. JAUCH, CHRISTIANE J. BRUNS, WOLFGANG H. HARTL, LORENZ WELKER, Overture for growth hormone: requiem for interleukin -6?, «Critical Care Medicine» XXXV (2007), pp. 2709-2713.

vamente i livelli di cortisolo nelle ghiandole salivari durante la fatica mentale. Questo suggerisce che la musica sia in grado di indurre una risposta emozionale simile a quella del piacere o della felicità. Inoltre, gli Autori osservano il tipico pattern asimmetrico di risposta allo stress nella corteccia temporale superiore e suggeriscono che il processamento di emozioni di tristezza e felicità possa essere correlato alla capacità della musica di ridurre lo stress.<sup>39</sup>

Una recente ricerca ha voluto verificare se l'ascolto di un brano de *Le quattro stagioni* Op. 8 di Antonio Vivaldi abbia un effetto sulla capacità di eseguire dei test di memoria da parte di alcune persone anziane. La ricerca ha mostrato un significativo incremento nella performance dei soggetti sottoposti all'ascolto della musica in confronto a un gruppo di controllo e a un gruppo esposto a rumore di fondo. Gli Autori commentano i risultati nell'ambito dell'ipotesi di un aumento della vigilanza e del tono dell'umore nell'anziano.<sup>40</sup>

Altri autori hanno studiato l'effetto della Sonata KV 448 (375a) di Mozart sull'attenzione volontaria e involontaria attraverso il rilevamento di dati comportamentali e dei potenziali evocati visivi con il paradigma *oddball*. Sono state registrate le componenti P3a (relativa all'attenzione involontaria) e P3b (relativa all'attenzione volontaria). L'effetto Mozart è stato evidenziato nei dati relativi ai potenziali evocati ma non nei dati comportamentali. La latenza della P3b veniva influenzata dalla sonata citata mentre non si aveva alcun effetto sulla P3a. Nella condizione di stimolo musicale si osservava piuttosto una diminuzione delle ampiezze di entrambi i segnali. Gli Autori interpretano queste variazioni come un effetto Mozart positivo sull'attenzione involontaria e negativo su quella volontaria, ma attribuiscono a questi effetti meccanismi diversi.<sup>41</sup> La stessa Sonata è stata utilizzata per valutarne l'effetto sull'abilità di ragionamento spazio-temporale attraverso la spettroscopia «*near infrared*». Gli Autori hanno rilevato all'ascolto di Mozart (rispetto al silenzio e alla musica di Beethoven) una più spiccata attivazione della corteccia prefrontale dorsolaterale e occipitale, entrambe ritenute fondamentali per il ragionamento spazio-temporale.<sup>42</sup>

Può la musica essere utilizzata come strumento per migliorare le capacità di lettura di studenti delle scuole di secondo grado, e in particolare di ragazzi affetti da disturbo specifico di lettura? Questo test effettuato su ragazzi delle scuole medie ha dimostrato che l'utilizzo del training musicale ha permesso di raggiungere un significativo miglioramento nei subtest di decodifica e vocabolario sia nei ragazzi con problemi specifici che, mediamente, in tutti gli studenti esaminati.<sup>43</sup>

<sup>39</sup> MIYUKI SUDA, KANEHISA MORIMOTO, AKIBOB OBATA, HIDEAKIB KOIZUMI, ATZUSHIB MAKI, *Emotional responses to music: towards scientific perspectives on music therapy*, «NeuroReport» XIX/1 (8 gennaio 2008), p. 75-78.

<sup>40</sup> NICOLA MAMMARELLA, BETH FAIRFIELD, CESARE CORNOLDI, Does music enhance cognitive performance in healthy older adults? The Vivaldi effect, «Aging Clinical Experimental Research» XIX (2007), pp. 394-399.

<sup>41</sup> W. Zhu, L. Zhao, J. Zhang, Liu H. Ding, E. Ni, Y. Ma, C. Zhou, *The influence of Mozart's sonata K. 448 on visual attention: An ERPs study*, «Neuroscience Letters» CLXXXIV/1 (2008), pp. 35-40.

<sup>42</sup> MIYUKI SUDA, KANEHISA MORIMOTO, AKIKO OBATA, HIDEAKI KOIZUMI, ATZUSHI MAKI, Cortical responses to Mozart's sonata enhance spatial-reasoning ability, «Neurological Research» XXX/9 (2008), pp. 885-888.

<sup>43</sup> ALICE-ANN DARROW, JANE M. STANDLEY, OLIVIA SWEDBERG, The use of music to enhance reading skills of second grade students and students with reading disabilities, «Journal of Music Therapy» XLIV/1 (2007), pp. 23-37.

Un'altra ricerca che suggerisce come la terapia musicale possa essere uno strumento di valido ausilio per ridurre lo stress nei reparti di oncologia pediatrica, in particolare, in questo studio riporta l'esperienza relativa all'utilizzo della musica nei reparti di oncologia pediatrica per alleviare il disagio dei bambini sottoposti radioterapia. L'utilizzo della musicoterapia anche nelle sale d'aspetto rende possibile inoltre costruire un ponte di comunicazione creativa anche con i familiari.<sup>44</sup>

In uno studio controllato sono state esaminate oggettivamente le abilità musicali e la 'sensibilità' verso la musica dei bambini con Sclerosi Tuberosa, una malattia autosomica dominante che si manifesta con epilessia, lesioni cutanee, amatomi nel cuore, cervello e reni e soprattutto ritardo mentale che ne condiziona pesantemente le capacità verbali e di interazione sociale. Lo studio ha confermato la convinzione mai provata che le abilità musicali siano intatte e spesso maggiormente sviluppate nei bambini con sclerosi tuberosa rispetto alle altre abilità (linguaggio, cognizione e sviluppo motorio) e suggeriscono anche un potenziale campo d'azione in questi bambini per la riabilitazione attraverso la terapia musicale. <sup>45</sup>

La musica di W. A. Mozart è stata finora quella maggiormente utilizzata sia nelle sperimentazioni sui rapporti musica-cervello sia nella musicoterapia e pare che con essa si ottengano i migliori e più costanti risultati in genere e nello sviluppo delle capacità cognitive in particolare (il così detto effetto Mozart). L'ipotesi formulata da Gordon Shaw è che oltre alle incredibili doti logiche, mnestiche, e musicali di cui era dotato Mozart, il musicista componeva in giovane età, sfruttando al massimo le capacità di fissazione spazio-temporale di una corteccia cerebrale in fase evolutiva, cioè al culmine delle sue potenzialità percettive e creative. Tomatis sostiene invece che essendo la musica di Mozart la più conosciuta e la più amata, essa può esplicare il massimo effetto terapeutico sul corpo umano, favorendo l'organizzazione dei circuiti neuronali e rafforzando i processi cognitivi e creativi dell'emisfero destro.

La mia personale opinione è che solo le incomplete conoscenze musicali degli sperimentatori e la grande notorietà e familiarità di parte della vasta produzione mozartiana, soprattutto dopo l'effetto mediatico del pluripremiato *Amadeus* di Forman, abbiano in un certo senso 'guidato' le sperimentazioni e portato all'individuazione di un effetto Mozart piuttosto che di un effetto Haydn o di un effetto Vivaldi o di un effetto Mendelssohn. Inoltre i risultati assai contrastanti ottenuti con le sperimentazioni succedutesi negli ultimi 10 anni riguardo alla possibilità che l'ascolto sistematico della musica del genio salisburghese possa influenzare positivamente e soprattutto stabilmente la performance cognitiva sostengono la mia perplessità. Non a caso recentemente è stata coniata l'espressione «Requiem per l'effetto Mozart», in contrapposizione all'utilizzo smodato e soprattutto interessato che negli *States* si continua a fare di questo strumento.<sup>46</sup>

<sup>44</sup> CLARE O'CALLAGHAN, M. SEXTON, GREGORY WHEELER, Music therapy as a non-pharmacological anxiolytic for paediatric radiotherapy patients, «The Journal of Music Therapy» XLI/2 (2004), pp. 159-62.

<sup>45</sup> Kumi Matsuyama, Isao Ohsawa, Toyoaki Ogawa, *Do children with tuberous sclerosis complex have superior musical skill?- A unique tendency of musical responsiveness in children with TSC*, «Journal medical Science Monitor» XIII/4 (2007), pp. 156-164.

<sup>46</sup> A. Montinaro, Musica cit.

E tuttavia è innegabile che la musica di Mozart possegga caratteristiche peculiari, che fanno di essa il pressocché universale luogo ideale di ritorno. Mozart stesso d'altronde ci aiuta a capire perché quando nelle sue lettere scrive: «[...] nella mia opera la musica è per ogni genere di ascoltatori, tranne che per quelli con le orecchie lunghe»;<sup>47</sup> e a proposito dei Concerti KV 413 (387a), 414 (385p) e 415 (387b): «[...] essi sono una via di mezzo fra il troppo difficile e il troppo facile: sono molto brillanti, piacevoli all'orecchio, naturali senza cadere nella vuotezza, qui e là solo gli intenditori possono ricavarne soddisfazione, ma anche i non intenditori proveranno piacere pur non sapendo perché».<sup>48</sup>

Da circa 30 anni la nostra complessa e delicata attività chirurgica sul sistema nervoso centrale e periferico si svolge in presenza di musica diffusa a basso volume nella sala operatoria. L'effetto positivo è stato gradualmente avvertito dalla maggior parte degli addetti in sala e il 'rumore' di fondo ambientale, di grande disturbo per la concentrazione di chi lavora col microscopio operatore, si è come per incanto ridotto notevolmente, come d'altronde era già stato segnalato da altri Autori. <sup>49</sup>

La selezione dei brani utilizzati (Tab. I) rispetta naturalmente le preferenze e la cultura degli operatori. Ma varia anche a seconda delle procedure chirurgiche in corso (uso esclusivo del microscopio, particolare delicatezza della procedura). Ritengo personalmente che la musica dell'età barocca sia la più adatta ad accompagnare le più ardite sfide chirurgiche. I tre Concerti per violino di Bach hanno accompagnato in maniera straordinaria ed insostituibile il clippaggio di tutti gli aneurismi da me trattati finora infondendo la calma necessaria ed esaltando la precisione del gesto. La musica vocale è stata esclusa e così pure la musica romantica, cioè tutta la musica ricca di 'passione' e permeata di significati extramusicali. <sup>50</sup>

Non può la nostra essere definita una sperimentazione scientifica condotta con le regole che tale sperimentazione richiede, ma siamo certamente in grado di validare l'efficacia della presenza della musica durante gli interventi chirurgici. Con mia grande soddisfazione alcuni fra medici e paramedici, del tutto estranei alla musica colta, nel corso degli anni hanno imparato ad amare e a memorizzare i brani più frequentemente utilizzati, avvertendone evidentemente la bellezza e la validità.

Ritorno al Mito. L'uomo dell'organetto (Der Leiermann) Wunderlichter Alter, soll ich mit dir geh'n? Willst zu meinen Liedern deine Leier dreh'n? (E se venissi con te, vecchio misterioso? Accompagneresti i mie canti col tuo organetto?) (F. Schubert, 1827, da: Winterreise D 911 di W. Müller)

<sup>47</sup> Lettera di Mozart a proprio padre (Monaco di Baviera, 16 dicembre 1780), in: *Mozart. Briefe und Aufzeichnungen. Gesamtausgabe*, hrsg. von der ISM Salzburg, gesammelt und erläutert von Wilhelm A. Bauer, Otto Erich Deutsch und Joseph Heinz Eibl. Einführung und Ergänzungen hrsg. von Ulrich Konrad, Bärenreiter, Kassel 1962-2006, vol. III. p. 60.

<sup>48</sup> Lettera di Mozart a proprio padre (Vienna, 28 dicembre 1782), ivi, pp. 245-246.

<sup>49</sup> BENJAMIN HODGE, JOHN F. THOMPSON, Noise pollution in the operative theatre, «Lancet» CCCXXXV (1990), pp. 891-894.

<sup>50</sup> A. MONTINARO, Musica cit.

Chi si pone come traghettatore sperimentale tra due mondi apparentemente così lontani (Musica-Scienza e Musica-Mito) è pressoché impossibile che non venga contagiato dagli stessi mondi che ha attraversato. Si può parlare di basi scientifiche di un mito? Si può parlare di un mito che diviene strumento di una scienza che non ne ha ancora svelato gli elementi costitutivi e di conseguenza i correlati neurologici? Torniamo dunque al Mito, al profondo mistero di questa Musica che più s'impossessa di noi più assume i connotati dell'indicibile e dell'irraggiungibile nel momento in cui cessa di esistere e diviene un ricordo.

Mi domando da sempre se il messaggio presente nelle note (e voglio dare per scontato che un messaggio vi sia) in quale misura e con quale modalità raggiunga l'ascoltatore. La possibilità recettiva come pure la capacità di emozionarsi sono profondamente diverse da una persona all'altra, ma immaginando che si possa arrivare a realizzare una completa sintonizzazione con la mente – l'anima del compositore, consentirebbe ciò di rivelare, al di là della pura forma intelligibile, quel tramite attraverso il quale sono stati captati e fatti rivivere frammenti melodici e ritmi universali latenti? E, mi domando ancora, non è forse questa l'unica possibile modalità concessaci per accostarci alla soglia dell'atto creativo originario?

Il risultato non può che essere direttamente proporzionale alla capacità dell'ascoltatore di realizzare una solidale empatia con l'autore (un balzo nell'infinito?). Per approdare a questa soglia, assai remota invero, occorre una forte volontà ed un esercizio continuo che consentano di affinare la capacità all'ascolto e alla comprensione. Deve esserci cioè un allenamento costante della mente e dell'anima. Senza cedimenti e rinunce. Per sfidare l'impossibile. Ma è ugualmente indispensabile una profonda conoscenza del mondo del compositore, della sua storia, per poter cogliere appieno i significati nascosti dietro e dentro le note e poter accedere all'universale attraverso il particolare. Non si comprenderà la *Patetica* di Tchaikowskij, se non conoscendo ciò che questa estrema partitura sottende e di che tinte è fatta la sofferenza che trasuda dalle sue viscere. Né sarà possibile cogliere i segni del dramma che impregna il cammino del viandante schubertiano se non si è diventati suoi compagni di viaggio; viceversa tutti potranno con fatica approdare all'ultimo canto della *Winterreise*, il desolato *Leiermann*, ma pochi riusciranno a interiorizzarne il pesante fardello per farsene carico fino alle estreme conseguenze. 51

Difficile pensare ad un rapporto musica-cervello uguale per tutti: il corredo genetico, la sensibilità specifica, l'allenamento e soprattutto l'educazione all'ascolto realizzano la differenza. Poiché «[...] ascoltare significa mettersi in condizioni di decodificare ciò che è oscuro, confuso o muto, per far apparire alla coscienza il 'di sotto' del senso (ciò che è vissuto, postulato, voluto come nascosto). La comunicazione che implica questo secondo tipo di ascolto è religiosa: essa collega il soggetto ascoltatore al mondo occulto degli dèi che, come si sa, parlano una lingua di cui giunge agli uomini solo qualche enigmatico frammento, mentre – crudele situazione – è vitale per loro comprenderla. Ascoltare è il verbo evangelico per eccel-

lenza: la fede è tutta ricondotta all'ascolto della parola divina e attraverso l'ascolto l'uomo si lega a Dio». 52

Preferiamo affidarci alle parole di Wackenroder, che meglio di chiunque altro ha espresso quanto cerchiamo di affermare: «Fra le relazioni matematiche dei singoli suoni e le diverse fibre del cuore umano si è manifestata una inspiegabile simpatia, attraverso la quale l'arte dei suoni è divenuta un meccanismo ricco e agevole per la descrizione dei sentimenti umani. [...] Nessun altra arte sa fondere in maniera così misteriosa la profondità, la forza sensuale e i significati oscuri e fantastici [...] Nessun altra arte come la musica ha una materia prima, che è già in sé ricca di spirito divino».<sup>53</sup>

«Audacemente la musica tocca la misteriosa arpa, e traccia in questo oscuro mondo, ma con preciso ordine, precisi e oscuri segni magici, e le corde del nostro cuore risuonano, e noi comprendiamo la loro risonanza. Nello specchio dei suoni il cuore umano conosce se stesso».<sup>54</sup>

«Ma perché tento, io stolto, di sciogliere le parole in suoni? Non è mai come io sento. Venite voi, suoni, avvicinatevi, e salvatemi da questo doloroso sforzo terrestre verso le parole, avviluppatemi coni vostri raggi milliformi nelle vostre nuvole splendenti, e sollevatemi su, nel vecchio abbraccio del cielo che tutto ama!» 55

Il dramma della solitudine e della disperazione del viandante schubertiano approda oltre le parole alla desolazione del suono ininterrotto e sempre uguale del vecchio suonatore d'organetto.

Altro non gli è rimasto, se non la musica. La musica del silenzio: specchio fedele del suo destino.

#### Epilogo

Musica Dei donum optimum Trahit homines, trahit Deos. Musica torvos mollit animos. Tristesque mentes erigit Musica, vel ipsas arbores, Et horridas movet fera (Berardi, 1681-fine Dialogo I)

<sup>52</sup> B. LUBAN PLOZZA, C. DELLI NOCI, D. IELMINI, La forza cit.

<sup>53</sup> WILHELM WACKENRODER, Fantasie sulla musica, Discanto, Fiesole 1981.

<sup>54</sup> W. WACKENRODER, Fantasie cit.

<sup>55</sup> Ibid.

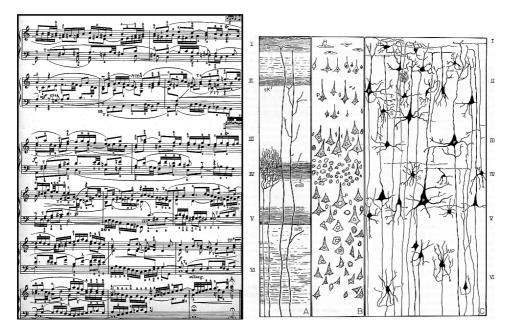


Fig. 1 J. S. Bach: Fuga in Do magg. dal "Clavicembalo ben temperato", a cura di G. Barblan, ed. Curci, Milano 1961, p. 1.

Fig. 2 Schema Corteccia Cerebrale in 6 strati da E. W. Crosby, E. C. Humphrey, T. Lauer, Correlative Anatomy of the Nervous System, Macmillan, London-New York 1962, p. 106.

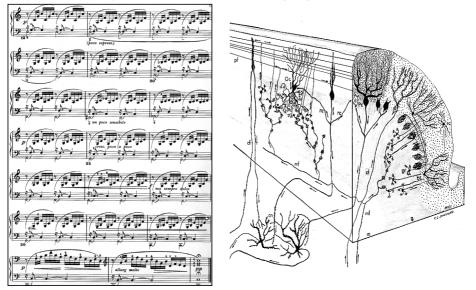


Fig. 3 J. S. Bach: Preludio in Do dal I Libro del "Clavicembalo ben temperato", a cura di G. Barblan, ed. Curci, Milano 1961, p. 1.

Fig. 4 Schema della Corteccia Cerebellare da E. W. Crosby, E. C. Humphrey, T. Lauer, Correlative Anatomy of the Nervous System, Macmillan, London-New York 1962, p. 106.



# DIE 'MUSICA HUMANA'-IDEE AUS MUSIKANTHROPOLOGISCH-PÄDAGOGISCHER PERSPEKTIVE

CHRISTOPH KHITTL - RUPRECHT-KARLS-UNIVERSITÄT, HEIDELBERG

Fare musica – tutta la vita: perché, con quali fini ed obiettivi? I seguenti pensieri e riflessioni in tale contesto vengono sviluppati da un approccio antropologico e collegati ai fondamenti teorici dell'apprendimento estetico così come all'approfondimento dell'esperienza estetica. In questo modo il tema viene aperto su questioni generali dell'educazione musicale nel settore scolastico-istituzionale così come in ambito extra-scolastico ed extra-istituzionale: poiché occuparsi di musica non necessita del contesto scolastico ed istituzionale, essa si ritrova in modo più o meno pianificato intenzionalmente come parte integrante della vita. La musica ha – questa la supposizione – in sé un certo potenziale educativo che, ovviamente, in condizioni generali professionalizzate musicologicamente che possono essere incrementate in modo diverso anziché in situazioni biografiche casuali. Parimenti non può essere tralasciato che una scuola musicale istituzionale è in grado di garantirer educazione musicale oppure l'aggiornamento permanente, limitandosi semmai troppo spesso alle reali necessità e interessi dell'interessato. Dal momento che occuparsi di musica conduce all'esperienze estetiche è una delle tesi di questo contributo. E questa necessità umana di un'esperienza estetica viene proprio sprigionata attraverso un'attività musicale permanente.

Die Beschäftigung mit Musik - ein Leben lang: wozu und zu welchem Zweck und Ziel? Die folgenden Ausführungen und Überlegungen in diesem Zusammenhang werden aus einem musikanthropologischen Ansatz entwickelt und mit den theoretischen Grundlagen der ästhetischen Bildung sowie der Frage nach der ästhetischen Erfahrung in Verbindung gebracht. Damit wird das Thema weit geöffnet für allgemeine Fragestellungen zur musikalischen Bildung im Bereich der institutionalisiertschulischen ebenso wie der nicht institutionalisiert-außerschulischen musikalischen Bildung; denn die Beschäftigung mit Musik bedarf nicht unbedingt des institutionalisierten oder ausschließlich schulischen Rahmens, sie findet mehr oder weniger geplant und absichtsvoll als Teil des Lebens und Lebensvollzugs statt. Musik hat so die Annahme – von sich aus ein gewisses Bildungspotential, das freilich unter professionalisierten musikpädagogischen Rahmenbedingungen ungleich besser gefördert werden kann als in zufälligen biographischen Konstellationen. Gleichwohl darf nicht übersehen werden, daß1 eine institutionalisierte Schulmusik keineswegs schon musikalische Bildung oder die lebenslange Beschäftigung mit Musik garantiert, vielmehr geht sie nur allzu oft an den realen Bedürfnissen und Interessen der Beteiligten vorbei, sodaß neben der Schulmusik eine Schülermusik bedeutsam wird, eben jene Musik, mit der man sich freiwillig, außerhalb der Schule sozusagen in der Freizeit und als wesentliche Dimension der Freizeit- und somit der Lebensgestaltung, oft intensiv beschäftigt.

<sup>1</sup> Dieser Beitrag ist absichtsvoll nicht nach den Regeln der gegenwärtigen Rechtschreibreform verfaßt.

Die Übernahme der bis in die Antike rückführbaren 'Musica humana'-Idee erfolgt hier daher nicht in historischer und auch nicht in pythagoräisch-harmonikaler Absicht, viel mehr knüpft sie an Wolfgang Suppans musikanthropologischen Ansatz der 1980er-Jahre an und entwickelt diesen in einer musikanthropologisch-pädagogischen Fragestellung weiter.<sup>2</sup> Analog zur 'Musica humana'-Idee wird das musikfähige Potential des Menschen selbst in den Fokus genommen. Musik aus anthropologischer Perspektive «fängt im Menschen an» und läßt sich an dessen psychophysische und mentale Konstitution binden: an Körper, Muskulatur, Sinnestätigkeit, an Periodizitäten und Körperrhythmen (die potentiell musikfähig sind), sowie an allgemeine Wahrnehmungs- und Denkschemata, die Musik rational faßlich und strukturiert in ihrer zeitlich-räumlichen Realisierung erscheinen lassen.3 Ein derart anthropologisch ausgeweitetes Musikverständnis bezieht sich daher nicht allein auf Kunstmusik, sondern auf die Vielfalt des Musikmachens und möglicher Musiken in nicht hierarchischer Perspektive. Untersucht wird zudem die Bildungsfähigkeit, und Bildungsmöglichkeit dieser musikalischen Potentiale, die es aus musikpädagogischer Sicht zu fördern und zu entwickeln gilt; in diesem Zusammenhang erscheint das Modell einer ästhetischen, autopoetischen Selbstbildung als angemessen.

Dies soll versuchsweise in den folgenden Abschnitten näher aufgeschlüsselt werden: 1) Der 'Musica humana'-Begriff im Wandel; 2) Die musikanthropologische Dimension des 'Musica humana'-Begriffs; 3) 'Aisthesis'-Potentiale und musikalische (Selbst-)Bildung; 4) Beschäftigung mit Musik als «Ästhetische Erfahrung» und «Existentielle Erfahrung».

#### 1. Der 'Musica humana'-Begriff im Wandel

Die musikanthropologische Umdeutung des 'Musica humana'-Begriffs sowie des gesamten damit verbundenen Systems einer 'Musica mundana' und 'Musica instrumentalis' führt zur folgenden musikanthropologisch gefärbten Paraphrasierung und Aktualisierung des antik-mittelalterlichen Bildes: Die realiter unhörbare 'Musica humana' entspricht den in der menschlichen Konstitution verankerten psychophysischen Bedingungen und Grundlagen des Musikalischen und führt zur real erklingenden Musik ('Musica instrumentalis'), also zu den verschiedenen Musiken und vielfältigen, kulturell unterschiedlichen Ausformung von Musik in den unterschiedlichen Sozietäten. Ein umdeutender Bezug läßt sich auch zur 'Musica mundana' herstellen: Weniger im Hinblick auf die Verbindung zur kosmischen Harmonie, wie sie das harmonikale Denken annimmt, sondern hinsichtlich der Entdeckung einer neuen, von F. Nietzsche angesprochenen innerweltlichen Unendlichkeit, einer in und durch Musik noch einmal unendlich gewordenen Welt.<sup>4</sup> Denn die Begegnung mit

<sup>2</sup> Wolfgang Suppan, Musica humana. Die anthropologische und kulturethologische Dimension der Musikwissenschaft, Böhlau, Wien 1986.

<sup>3</sup> Christoph Khittl, "Die Musik fängt im Menschen an". Anthropologische Musikdidaktik: theoretisch – praktisch, Peter Lang, Bern 2007, (=Interuniversitäre Schriften zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft hrsg. von P. M. Krakauer und C. Khittl, 1), S. 139f.

<sup>4</sup> FRIEDRICH NIETZSCHE, *Die fröhliche Wissenschaft*, in *Friedrich Nietzsche: Werke*, hrsg. von Karl Schlechta, Hanser, München 1955, Bd. 2, S. 250.

Musik ist von sich aus ein sich entwickelnder unabschließbarer und somit in gewisser Weise auch 'unendlicher' Bildungs- wie Interpretationsprozeß. Wenn nach U. Eco Kunst-, bzw. Musikwerke, die uns ein Leben lang begleiten, als «endlose Interpretationsmaschinen» zu verstehen sind,<sup>5</sup> läßt sich jede produktive wie rezeptive Beschäftigung mit welcher Musik auch immer, so verstehen, sich auf die Spur eines unendlichen Prozesses einzulassen, der uns ein Leben lang bilden kann.

Diese freie und vorweggenommene Umdeutung des 'Musica humana'-Begriffs soll jedoch nicht so isoliert und ohne kleinen Exkurs auf seine tatsächliche Begriffs- und Bedeutungsgeschichte stehen bleiben:

Während in der älteren Musikwissenschaft um 1950 die Wirksamkeit und Berechtigung des 'Musica humana'-Begriffs und des damit verbundenen Denksystems als historische Tatsache aufgeführt wird, spiegelt sich in der neueren Musikwissenschaft, gut ein halbes Jahrhundert später, eine gewisse Skepsis gegenüber dem Begriffssystem bzw. gegenüber dem gesamten Denkmodell, das einer eindeutigen wissenschaftlich exakten Begriffsbildung sperrig entgegensteht und sich dem Bedürfnis nach klar definierten Begriffen entzieht. Hans Joachim Moser kann 1950 ohne weitere Problematisierung behaupten:

«Von der Antike bis ans Ende des M.-A.s herrschte im Wesentlichen die durch Boethius überlieferte Dreiteilung in *Musica mundana* oder *coelestis* (=Sphären- oder Weltraummusik), *M. humana* (gleichnishaft Harmonik des menschl. Körpers) u. *M. instrumentalis* (Vokal – u. Instrumentalmusik).»<sup>6</sup>

Demgegenüber betont etwa Albrecht Riethmüller etwas später das Problematische eines Musikbegriffs, der – wie es für die 'Musica mundana' und 'humana' zutrifft –, nicht real hörbar ist:

«Jeder Versuch der Bestimmung von 'Musik' stößt dabei sogleich auf das Problem der Abgrenzung des Gegenstandsbereichs, der Kriterien (insbesondere des Kriteriums der Hörbarkeit) und der Opposition von Potentialität und Aktualität des Klingens.»<sup>7</sup>

Daher «wird es schwierig, eine klare Definition zu geben, wenn wie teilweise in Antike und MA. die unhörbare Sphärenharmonie als 'Musica mundana' und ein ebenfalls nicht wirklich klingender 'innerer' psychischer Harmonie-Zustand als 'Musica humana' in den Musikbegriff ebenso integriert werden soll wie die vokale und instrumentale Klangproduktion. Ob die 'Musica mundana' das Paradigma und Zentrum von Musik ist oder eine Metapher und ein Derivat, hängt von den jeweiligen Prämissen und Überzeugungen ab, von denen ausgegangen wird.»<sup>8</sup>

Während aus heutiger musikwissenschaftlich-musiktheoretischer Sicht das Begriffssystem ein theoretisches Ärgernis und Chamäleon darstellt, bleibt die historische Wirksamkeit und Weitergabe des Denkmodells durch die Epochen unbestritten. So betont etwa Paul von Naredi-Rainer, daß das Begriffssystem nicht etwa mit dem

<sup>5</sup> UMBERTO Eco, Das offene Kunstwerk, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1977, S. 30.

<sup>6</sup> HANS JOACHIM MOSER, Musik, in Musiklexikon, Sikorski, Hamburg 41955.

<sup>7</sup> ALBRECHT RIETHMÜLLER, Musiké – musica – Musik, in <sup>2</sup>MGG, Bd. 6 (Sachteil), Sp. 1205.

<sup>8</sup> ebda., Sp. 1205.

Mittelalter endet, sondern daß die Termini 'Musica mundana', 'humana' und 'instrumentalis' auch noch die Theoretiker der darauffolgenden Epochen immer wieder beschäftigen, und sei es auch nur, um kanonisiertes, ehrwürdiges Theoriewissen zu tradieren, selbst wenn es keine reale Auswirkungen auf die gegenwärtige Musikkultur hat: So spricht noch J. Mattheson im 18. Jahrhundert in Anlehnung an Boethius von einer «Welt-Music» bzw. einer «Mensch-Music» in Anlehnung an die antik-mittelalterliche Begriffssystematik.<sup>9</sup>

In Peter Gülkes lesenswertem und mehrfach wieder aufgelegtem Buch über die Musik des Mittelalters findet sich die folgende Abbildung aus einer Handschrift um 1300 zur Idee der 'Musica mundana'/'humana'/'instrumentalis', die hier kurz vorgestellt und erläutert werden soll.



Abb. 1 Musica mundana, musica humana und musica instrumentalis. Eröffnungsseite einer französischen (?) Handschrift, um 1300 (aus P. Gülke, 1975, S. xx, Tafel 18)

In der linken Spalte sieht man jeweils Frau Musica, die im oberen Bilddrittel auf die Gestirnekonstellation der 'Musica mundana' mit ihrem Stab hinweist, die in der Mitte dann die Menschen im Sinne der 'Musica humana' mit ihrem Stab zu führen scheint, und die schließlich im unteren Bilddrittel mit erhobenem Zeigefinger und Stab auf die real ertönende 'Musica instrumentalis' und ihre richtige Ausführung achtet. Peter Gülke schreibt zur Idee der 'Musica mundana'/'humana'/'instrumentalis':

«Danach kommt in der Musik, die wir hören, die Harmonie des Weltalls und seiner Sphären zu klingender Erscheinung. Nach Meinung der Pythagoreer entstehen durch die Bewegung der Gestirne ebenso Töne wie durch die Bewegung von Luft oder Saiten; nur kann man sie nicht hören – aus Gründen, über die hitzig diskutiert worden ist. Aber nicht nur die Harmonie der Sphären und der hörbaren Töne entsprechen sich, auch die menschliche Seele ist auf gleiche Proportionen gestimmt, nimmt also teil an ihrem Grundklang und kann durch Musik, die diesen Prinzipien folgt, beeinflußt werden. Dergestalt ließen sich psychische Wirkungen der Musik verstehen, die in der Antike der Macht des Ethos zugeschrieben waren und viel von dem enthalten, was wir als emotionelle Wirkungen beschreiben würden. (...) So steht das Lobpreis der Macht der Musik, die Herzen zu rühren, ja selbst zu heilen, dicht neben der Warnung vor ihrem verführerischen, unlauteren Wirkungen.»<sup>10</sup>

Während das Begriffssystem trotz der kontinuierlichen Tradierung in theoretischen Schriften an Bedeutsamkeit verliert, ändert sich dies durch das Neuaufleben und die Bemühungen neupythagoräisch-harmonikaler Forschungsrichtungen anfangs des 20. Jahrhunderts. Durch die Studien von A. von Thimus (1806-1878), insbesondere aber durch diejenigen H. Kaysers (1891-1964) und R. Haases wird ein interdisziplinär ausgerichteter Diskurs nachhaltig etabliert, der zwischen natur- und geisteswissenschaftlichen Ansätzen ebenso wie zwischen positivistisch-empirischem und spekulativem Denken vermittelt.<sup>11</sup>

Davon unabhängig und in absichtsvoller Umdeutung der Begrifflichkeiten greift das musikanthropologische Denken insbesondere den Begriff einer 'Musica humana' erneut auf. In Weiterführung der Ansätze aus dem 19. Jahrhundert, etwa bei Friedrich von Hausegger (1837-1899),¹² geht es in den Forschungen Wolfgang Suppans darum, Musikanthropologie wissenschaftstheoretisch zu untermauern, weiter zu entwickeln und in die neuere Musikwissenschaft zu integrieren (quasi auch als methodologischer Versuch einer Annäherung der systematischen und historischen Musikwissenschaft unter Einbeziehung auch der Musikpädagogik). Insbesondere die beiden Bücher Der musizierende Mensch sowie 'Musica humana' sind in diesem Zusammenhang erwähnenswert, was die Grundlegung einer neuen Musikanthropologie und die damit verbundene Neu- und Umdeutung des 'Musica humana'-Begriffs anbelangt.¹³

<sup>10</sup> PETER GÜLKE, Mönche, Bürger, Minnesänger. Musik in der Gesellschaft des europäischen Mittelalters, Böhlau, Wien 1975, S. 106.

<sup>11</sup> Vgl. z. B. Albert Freiherr von Thimus, *Die harmonikale Symbolik des Alterthums*, Du Mont-Schauenberg, Köln 1868-1876; Hans Kayser, *Bevor die Engel sangen. Eine harmonikale Anthologie*, Schwabe, Basel 1953; Rudolf Haase, *Geschichte des harmonikalen Pythagoreismus*, Lafite, Wien 1969; Ders., *Harmonikale Synthese*, Lafite, Wien 1980.

<sup>12</sup> FRIEDRICH VON HAUSEGGER, Die Musik als Ausdruck, C. Konegen, Wien 1885.

<sup>13</sup> WOLFGANG SUPPAN, *Der musizierende Mensch. Eine Anthropologie der Musik*, Schott, Mainz 1984 (=Musikpädagogik Forschung und Lehre, Bd. 10); DERS., *Musica humana. Die anthropologische und kulturethologische Dimension der Musikwissenschaft*, Böhlau, Wien 1986.

# Die musikanthropologische Dimension des 'Musica humana'-Begriffs

Eine eindrucksvolle, poetische Charakterisierung des '*Musica humana*'-Begriffs aus musikanthropologischer Sicht findet sich gleich am Beginn der Musikphilosophie Frnst Blochs:

«Wie hören wir uns zuerst?

Als endloses vor sich Hinsingen und im Tanz.

Diese beiden sind noch namenlos. Sie leben nicht an sich und niemand hat hier persönlich geformt. Sie besitzen, wo man sie vorfindet, den Reiz des ursprünglichen Anfangens.» <sup>14</sup>

Bei Bloch wird an den Beginn der Musikphilosophie, in der es hauptsächlich um die große abendländische Kunstmusik geht, eine primäre, musikfähige, im Menschen selbst angelegte Schicht als Ursprung des Musikalischen angenommen und beschrieben, die noch nicht als direkt geformte und bewußt gestaltete Musik anzusehen ist, die aber ihre Grundlage bildet und zu ihr hinführt. E. Bloch beschreibt damit eine Art umgedeutete 'Musica humana'-Idee und diejenigen menschlichen Potentiale und Grundlagen des Musikalischen, aus denen sich erst die Musik und weiter die musikalischen Kunstwerke entwickeln.

Die solcher Art anthropologisch umgedeute 'Musica humana'-Idee wird auf die organischen, physiologischen und auf die in der menschlichen Physis angelegten musikfähigen Potentiale projiziert. So nimmt z. B. Claude Lévi-Strauss an, daß Musik – anthropologisch verstanden – «anhand zweier Raster operiert»:

«Der eine ist physiologischer, also natürlicher Art; seine Existenz hängt mit der Tatsache zusammen, daß die Musik die organischen Rhythmen ausnutzt und auf diese Weise Diskontinuitäten festmacht, die sonst im Latenzzustand verharren würden, gleichsam in der Dauer versunken. Der andere Raster ist kultureller Art; es besteht in einer Leiter von musikalischen Tönen, deren Zahl und Intervalle je nach Kultur variieren.»<sup>15</sup>

Musik auf dieser 'primären' Ebene sei ein hörbares Analogon zur «Periodizität der Gehirnschwingungen und organischer Rhythmen», die auf sekundärer Ebene zu kulturspezifischer Ausprägung gelangt, wobei die primäre Schicht darin immer enthalten bleibt.<sup>16</sup>

Hier ergibt sich eine deutliche Parallele zum 'Musica humana'-Begriff in anthropologischer Deutung, handelt es sich doch bei den von C. Lévi-Strauss erwähnten physiologischen Grundlagen des Musikalischen um (in der Regel) nicht hörbare Prozesse und Abläufe, die noch nicht als Musik anzusehen sind, die gleichwohl aber auf sie hin orientiert sind und eine anthropogene Grundlage des Musikalischen bereitstellen.<sup>17</sup>

<sup>14</sup> ERNST BLOCH, Geist der Utopie, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1977, S. 50.

<sup>15</sup> CLAUDE LÉVI-STRAUSS, Mythologica I. Das Rohe und das Gekochte, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1994, S. 32.

<sup>16</sup> Ebda., S. 31.

<sup>17</sup> Freilich mangelt es nicht an diversen Versuchen einer Umsetzung der eigentlich unhörbaren Sphärenmusik in reale Klänge wie bei Johannes Kepler oder später bei Joachim Ernst Berendt. Dies gilt auch für physisch-organische Prozesse im Körperinneren, wie Herzschlag, oder andere Geräusche, die als eine Art 'Musica humana' als 'musique concrète' oder als 'Soundscaping' zum klingenden Gegenstand gemacht werden können.

All dies führt musikanthropologisches Denken zu der Annahme eines musikfähigen, entwickelbaren, ausbildungsfähigen Potentials in der körperlich-leiblichen Anlage des Menschen, das selbst zwar nichts mit tatsächlich erklingender Musik zu tun hat, das aber die Basis und Voraussetzung für musikalische Betätigung und für musikbezogene Bildungsprozesse darstellt. Auf dieser Grundlage und an dieser Primärschicht des Musikalischen setzen Prozesse musikalischer Bildung und gezieltes Musiklernen an. Diese primären Potentiale sind per se ausbildungsfähig, bildbar und entwicklungsfähig im Hinblick auf Musik. Je nach Art und Intensität der musikalischen Bildung ergeben sich aus diesen Potentialen musikalische Fähigkeiten sowie die jeweils kulturspezifischen Ausformungen des Musikalischen. Da Claude Lévi-Strauss wie auch andere Autoren<sup>18</sup> hier etwas vage bleiben und sich in der Charakterisierung des physiologischen Rasters ebenso allgemein äußern wie in den Ausführungen zur Leiblichkeit als Ort des Erwerbs, Speicherns und Abberufens von Bedeutsamem, sollen in einem nächsten Schritt diese physiologisch-körperlich-leiblichen Potentiale des Musikalischen, die hier dem 'Musica humana'-Begriff subsumiert werden, etwas näher betrachtet und konkretisiert werden. Dazu übernehme ich ein Modell ästhetischer Bildung, das von den Sinnen ausgeht und den Sinnen in Aktion einen eigenständigen Erkenntniswert zugesteht, was R. zur Lippe im Begriff 'Sinnenbewußtsein' pointiert zusammenfaßt. Dieses Sinnenbewußtsein wäre der Ort, wo Prozesse musikalischer Tätigkeit und musikalischer Bildung ansetzten, wo innere Latenzen zu real erklingenden Phänomenen werden und wo das Wahrgenommene sinnlich (als Musik) rezipiert wird.

## 3. 'Aisthesis'-Potentiale und musikalische (Selbst-)Bildung

Die Tradition der ästhetischen Bildung bzw. ästhetischen Erziehung leitet sich u. a. von Aristoteles und seiner Schrift *De Anima*, von Alexander Gottlieb Baumgartens *Aesthetica* (1750-1755), oder Friedrich Schillers Briefen *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* (1795) her. Im 20. und 21. Jahrhundert werden auf diesen Grundlagen weiterführend interdisziplinäre Ansätze für verschiedene Bildungsbereiche etwa von Hartmut von Hentig, Rudolf zur Lippe, Gunter Otto, Horst Rumpf, Wolfgang Roscher u. a. entwickelt, die neben speziellen Kunstdidaktiken auch eine sinnennahe ästhetische Lernkultur entwickeln.<sup>20</sup>

Ästhetische Bildung bloß auf die Ausbildung und Kultivierung der Wahrnehmung und Wahrnehmungsfähigkeit zu beziehen, wäre eine Verkürzung, die das Wahrnehmen zu einem rein passiven, rezeptiven Vorgang degradierte. Helmuth Plessner betont in seiner *Anthropologie der Sinne* (1923) die «rezeptiv-produktive Zweiseitigkeit» der Wahrnehmung.<sup>21</sup> Das Wahrnehmen ist somit nicht bloß rezeptiv, sondern immer zugleich auch ein wirklichkeitsherstellender, selbsttätig-autopoietischer Akt unserer Sin-

<sup>18</sup> Vgl. etwa die Ausführungen PIERRE BOURDIUES, Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1987, S. 127-9. Vgl. auch die beiden oben genannten Studien von Wolfgang Suppan (Der musizierende Mensch und Musica humana a. a.O.).

<sup>19</sup> RUDOLF ZUR LIPPE, Sinnenbewußtsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik, Rowohlt, Reinbek 1987.

<sup>20</sup> CHRISTOPH KHITTL, "Die Musik fängt", S. 90-2.

<sup>21</sup> HELMUTH PLESSNER, Anthropologie der Sinne, in Gesammelte Schriften, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1980, Bd. 3, S. 350.

nestätigkeit. Das Modell ästhetischer (Selbst-)Bildung nimmt daher bereits das Wahrnehmen als eine Form der Tätigkeit, des Handelns, Herstellens und Empfindens an.

Das Modell der ästhetischen Bildung bezieht neben der Kultivierung und Schulung der Wahrnehmung weitere sinnennahe Kategorien ein, die prinzipiell bildbar bzw. an ästhetischen Bildungs- und Lernprozessen beteiligt sind. In Anlehnung an die (auf die auf Aristoteles zurückgehende) Tradition und Terminologie ästhetischer Erziehung sind 'Aisthesis', 'Mimesis', 'Poiesis' und 'Katharsis' solche übergeordneten Kategorien sinnennahen und nicht primär begriffsgesteuerten Handelns. Diese Kategorien umschreiben nun die Potentiale und Dimensionen ästhetischer Bildung, die stets aufeinander bezogen sind und zusammenwirken. Insbesondere beschreibt Hans Robert Jauß diese Kategorien sehr ausführlich und bezeichnet die 'Aisthesis' als die «rezeptive Seite der ästhetischen Erfahrung»,²² die 'Poiesis' als «die produktive Seite der ästhetischen Erfahrung»,²³ und die Katharsis als deren «kommunikative Leistung»,²⁴ die der 'imaginativen' Funktion der Mimesis gegenüber steht.²⁵

In pädagogischer Absicht übernimmt u. a. Gerhard Velthaus genau diese Kategorien, um sie auf Bildungsprozesse und auf den pädagogischen Kontext zu übertragen: 'Aisthesis' bedeutet bei Velthaus das wirklichkeitsherstellende «Verstehen in der Gewinnung der Anschauung durch Verfremdung der Alltagswirklichkeit», <sup>26</sup> 'Poiesis' ein «Verstehen im Herstellen, Darstellen, Vorstellen», <sup>27</sup> und Katharsis – transformiert auf den Prozeß ästhetischer Bildung – bedeutet «Verstehen durch Identifizierungen im Lesen, Hören, Sprechen». <sup>28</sup>

Diese Kategorien sind nicht hierarchisch zu verstehen, «sondern als ein Zusammenhang von selbständigen Funktionen zu denken».<sup>29</sup> Sie sind die Grundlage und Voraussetzung des «Sinnenbewußtseins» (vgl. zur Lippe) und ergeben in ihrer Wechselwirkung und ihrem Zusammenspiel so etwas wie die Instanz einer Sinnesvernunft, einer Logik der Sinne bzw. eines «Sinns der Sinne» (wie der aristotelische Begriff vom «sensorium commune» oder «sensus communis» übertragen werden kann).<sup>30</sup>

Prozesse ästhetischer (Selbst-)Bildung entwickeln sich im Zusammenwirken dieser aufeinander bezogenen Kategorien in einem Diskurs der Sinne aus den Potentialen der 'Aisthesis' heraus, die von sich aus gleichermaßen rezeptiv wie produktiv ange-

<sup>22</sup> HANS ROBERT JAU, Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik, Suhrkamp Frankfurt a. M. 1982, S. 125.

<sup>23</sup> Ebda., S. 103.

<sup>24</sup> Ebda., S. 165.

<sup>25</sup> Ebda., S. 169.

<sup>26</sup> GERHARD VELTHAUS, Bildung als ästhetische Erziehung, Klinkhardt, Bad Heilbronn 2002, S. 176.

<sup>27</sup> Ebda., S. 172.

<sup>28</sup> Ebda., S. 185.

<sup>29</sup> H. R. Jau, Ästhetische a. a. O., S. 89.

Zum 'sensus communis' oder dem 'Sinn der Sinne', also jener imaginären psychischen Instanz, die die inneren wie äußeren Sinnesdaten vernetzt und ihnen eine Art Sinn verleiht noch bevor das begriffliche Denken einsetzt: vgl. H. PLESSNER, Anthropologie a. a. O.; WOLFGANG ROSCHER, Polyaisthesis – Polyästhetik - Polyästhetische Erziehung. Ein Beitrag zur Musikpädagogik seit Mitte der 80er-Jahre, in Musik, Kunst, Kultur als Abenteuer. Beiträge zur sinnlichen und künstlerischen Erfahrung, zur klangszenischen Darstellung, zur musikalischen und gesamtkünstlerischen Bildung, hrsg. von Wolfgang Roscher, Bärenreiter, Kassel 1994, S. 187-9.

legt ist. Das folgende graphische Modell versucht diesen Kern und Ausgangspunkt ästhetischer Bildungsprozesse abzubilden und mit möglichen musikdidaktischen Handlungsfeldern in Beziehung zu setzten, etwa mit musikalischer Rezeptions-, Produktions- und körperorientiert-leibbezogener Didaktik der Musik.

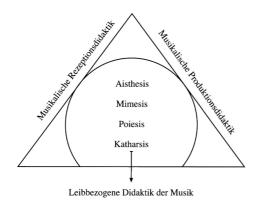




Abb. 2 (aus Khittl, 2007, S. 125)

Im Sinne und in der Tradition der ästhetischen Bildung sind somit die musikfähigen Kategorien etwas näher beschrieben, die in anthropologischer Deutung weitgehend der 'Musica humana'-Idee entsprechen: Selbst zwar nicht erklingende, nicht hörbare Potentiale und Kapazitäten, die in der menschlichen psychophysischen Konstitution angelegt sind, stellen sie in ihrem Zusammenspiel eine wesentliche Voraussetzung für musikalische Betätigung und Bildung dar, so etwas wie eine primäre Schicht des Musikalischen. Dabei wird dem Ansatz eines Entwicklungsdenkens gefolgt, also der Überzeugung, daß sich unter den gegebenen psychophysischen Voraussetzungen musikalische Bildung mehr oder weniger prozessual und 'von sich aus', also 'autopoietisch' ereignet:

Musikalische Bildung läuft ja mitunter und leider viel zu oft rein zufällig und ungeplant mehr als Sozialisation und Einpassung in eine Musikkultur ab, ohne institutionelle oder professionelle Betreuung. Gleichwohl nehmen auch musikalisch nicht geschulte Menschen Musik wahr, beschäftigen sich gerne mit ihr (auf welchem Niveau auch immer) und sind in gewisser, wenn auch musikpädagogisch besehen oftmals in unbefriedigender Weise in einer Musikkultur immerhin so verankert, daß Musik einen wesentlichen Bestandteil des eigenen Lebens ausmacht und ein ästhetisches Bedürfnis abdeckt.

Durch professionelle und musikpädagogisch begründete Interventionen kann die ihrer Struktur nach grundsätzlich 'autopoietisch' verlaufende ästhetisch-musikalische Bildung beschleunigt und ihr Entwicklungsgang gefördert werden, auch was etwa die Ausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten anbelangt. Dabei ist ästhetische Bildung durchlässig und offen für verschiedene Methoden und musikdidaktische Inszenierungsstile. Da Musiklernen auf der Grundlage der 'Aisthesis'-Potentiale weit-

gehend 'von sich aus' als Selbstbildung erfolgt, selbst dann, wenn absichtsvolle pädagogische Betreuung vorhanden ist, kann den diversen Methoden unpolemisch begegnet werden: Sofern sie nur der Grundbedingung ästhetischer Bildung folgen: das Musiklernen der Sinnenlogik der 'Aisthesis'-Potentiale unterstellen und dabei Spielraum für die musikalisch-ästhetische Selbstbildung gewähren.

## 4. Beschäftigung mit Musik als «Ästhetische Erfahrung» und «Existentielle Erfahrung»

### 4.1 «Ästhetische Erfahrung» durch die Beschäftigung mit Musik.

Beschäftigung mit Musik: wozu? Und zu welchem Zweck und Ziel? Wie zuvor skizziert, geht ästhetische Bildung davon aus, daß die 'Aisthesis'-Potentiale 'von sich aus', also 'per sé' bildungsfähig, entwicklungsfähig, bildbar und musikbezogen spezialisier- und schulbar sind. Eine zugegebenermaßen optimistische Sicht, die auch die professionell-institutionalisierte Musikpädagogik nicht aus dem Blick verlieren sollte. Freilich geht es in professionell ausgerichteten musikpädagogischen Prozessen um die beschleunigte, gezielte Entwicklung, um den soliden Auf- und Ausbau musikalischer Fähigkeiten in produktiver, rezeptiver, in theoretischer wie musikpraktischer Hinsicht. Dabei wird oft ausgeblendet, was jedoch der musikalisch ungeschulte Musikliebhaber mit dem musikalisch hochprofessionell gebildeten Experten gemeinsam haben sollte: aber was genau ist das?

Was verbindet bei der Beschäftigung mit Musik denjenigen, der gerade einmal so etwas wie eine musikalische Sozialisation erfahren hat, mit demjenigen, der eine gezielte, womöglich institutionalisierte musikalische Ausbildung durchlaufen hat, oder gar ein professioneller Musiker ist?

Etwa die Freude an der Musik? – Wäre diese Formulierung nicht so heillos abgedroschen und inflationär im Umlauf, und wäre sie nicht dem Verdacht zurecht ausgesetzt, neomusisch und ideologisch retrospektiv gefärbt zu sein, oder als pure Phrase zu fungieren, die kommerzielle Zwecke kaschiert, dann könnte man es ja dabei belassen, und zubilligen, daß die Beschäftigung mit Musik Freude oder Vergnügen bereitet und Spaß macht.

Oder ist das Verstehen von Musik der Grund, sich mit ihr zu beschäftigen? Hans Heinrich Eggebrecht setzt weniger bei der Freude oder dem Vergnügen an, die aus der Beschäftigung mit Musik erwachsen können. Ausgehend zwar von diesem Vergnügen hat er den Verstehensbegriff im Blickpunkt seiner Argumentation, allerdings einen durchaus vielschichtigen, wie das folgende Zitat zeigt:

«Wenn jemand sagt, 'ich höre Musik – ich höre sie gern', so sagt er damit zugleich, daß er sie versteht. Sonst würde er sie gar nicht hören! Nehmen wir an, jener Hörer hat über Musik, die er hört, noch nie etwas gelesen, noch nie über sie sprechen gehört, kennt nicht die Notenschrift, weiß absolut nichts über Harmonielehre, Kontrapunkt und Form, über Musikgeschichte und Musikästhetik – er hört die Musik, und er versteht sie doch. Vorausgesetzt natürlich, daß er durch die Kultur, der die Musik zugehört, zum Hören der Musik kultiviert wurde, sich kultivieren ließ.»<sup>31</sup>

Was für ein Verstehen zeichnet sich aber in den Ausführungen H. H. Eggebrechts ab, eines das begriffslos sich in die Musik einfühlt, wobei man dann etwa so viel (oder wenig) versteht, wie wenn man einer Textrezitation in einer Sprache lauscht, die man nicht beherrscht. Aber kann dabei von einem Verstehen die Rede sein, wenn man nur dem Stimmklang und der Tonlage atmosphärisch zu folgen imstande ist?

Bei Hartmut von Hentig etwa werden die «Ausbildung der Wahrnehmungsmöglichkeiten», des «Wahrnehmungsgenusses» sowie der «Wahrnehmungskritik» als Ziele ästhetischer Erziehung angeführt (wobei dies eine etwas plakative Zusammenfassung des Ansatzes H. von Hentigs bedeutet, der diese Ziele nicht so direkt formulierte, sondern sie indirekt durch seine Schriften schimmern läßt).<sup>32</sup> Alle diese zuvor erwähnten Aspekte, Freude und Vergnügen ebenso wie das (begriffslose) Verstehen, die geschärfte Wahrnehmungsfähigkeit, der Wahrnehmungsgenuß sowie die Wahrnehmungskritik spielen bei der Beschäftigung mit Musik in irgend einer Weise zusammen. Wie aber lassen sie sich miteinander sinnvoll in Beziehung setzen?

Folgt man den Ausführungen Martin Seels oder Bernd Kleimanns zum Begriff der ästhetischen Erfahrung, so finden sich die soeben aufgezählten Aspekte dort als Facette und Partialmoment der ästhetischen Erfahrung.

Eine Antwort auf die Frage – Beschäftigung mit Musik: wozu? – könnte somit lauten: Die Beschäftigung mit Musik kann zu ästhetischen Erfahrungen führen. Ästhetische Erfahrungen müßten somit etwas ganz Besonderes an sich haben, ein Mehr an Lebensqualität, an gesteigertem Lebensgefühl, an intensiver Erlebnisfähigkeit ermöglichen, einen Zustand also, den man gerne und immer wieder aufsuchen und durchleben möchte. Daher soll auf die Spielarten ästhetischer Erfahrung und auf einige Merkmale der ästhetischen Erfahrung in komprimierter Weise eingegangen werden, die diese Vermutungen bestätigen sollen.

Ästhetische Erfahrungen spielen sich relational in einem weithin offenen Rahmen und Bezugsfeld ab und sind nicht unbedingt an die Begegnung mit Kunstwerken gebunden. Zu den Spielarten und zahlreichen Facetten der ästhetischen Erfahrung gehört das an eine bestimmte Situation gebundene, simultane und oftmals flüchtige Zusammenwirken eines Gemischs von oft diffusen Sinneseindrücken, Empfindungen, Erlebnissen, Vorerfahrungen, Wissen, bewußten und nicht bewußten mentalen Prozessen, ebenso wie von kulturellen Einstellungen und Werthaltungen. Je nachdem, wie bewußt und begrifflich durchdrungen dieser Prozeß verläuft, haben Martin Seel und in der Folge darauf aufbauend Bernd Kleimann unterschiedliche Arten der ästhetischen Erfahrung benannt und umschrieben. Martin Seel spricht von der korresponsiven, der kontemplativen und imaginativen Spielart ästhetischer Erfahrung.<sup>33</sup>

<sup>32</sup> Vgl. dazu Gregor Pongratz, Spielfilm-Interpretation und "spielerische" Film-Gestaltung mit Musik. Filmpädagogik aus hermeneutisch-phänomenologischer Perspektive, Olms, Hildesheim 2006, S. 68-72.

<sup>33</sup> Vgl. Martin Seel, *Eine Ästhetik der Natur*, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1991. Prinzipiell ist jede ästhetische Erfahrung korresponsiv als eine Interaktion zwischen Subjekt und einem wahrgenommenen Phänomen.: «Unkontemplativ kann man leben, unkorresponsiv dagegen nicht», M. Seel, ebda., S. 117.

Bernd Kleimann modifiziert in Anlehnung an M. Seel diese Skala und unterscheidet eine kontemplative, eine impressive, eine ästhetisch-existentielle sowie eine komprehensive Erfahrensart, wobei die Übergänge naturgemäß fließend und nicht eindeutig sind, wie ja insgesamt sich ästhetische Erfahrung der totalen Durchrationalisierbarkeit geradezu notwendigerweise entzieht. <sup>34</sup>

In extrem verkürzter Zusammenfassung lassen sich folgende Merkmale herausarbeiten: Während etwa die kontemplative Erfahrungsart radikal sinnlich und sinnfrei verläuft, läßt sich die impressive Erfahrungsart selbstzweckhaft und weitgehend unbegrifflich auf den wahrgenommenen Gegenstand und dessen Anmutungsqualitäten ein, wohingegen die ästhetische-existentielle Form der ästhetischen Erfahrung den Gegenstand in die eigene Lebensgeschichte integriert und so mit Bedeutsamkeit auflädt. Die komprehensive Form der ästhetischen Erfahrung ist weitgehend auf das Erleben von und auf die verstehende Auseinandersetzung mit Kunst ausgerichtet.

Nach Martin Seel ist prinzipiell jede ästhetische Erfahrung korresponsiv als ein kommunikativer Vorgang zwischen Subjekt und wahrgenommenem Objekt anzusehen. Die kontemplative Form ästhetischer Erfahrung kann durchaus begriffslos auf der Ebene der Sinne verlaufen, während bei der imaginativen Spielart ästhetischer Erfahrungsmöglichkeiten immer auch eine Interpretations- und Konstruktionsleistung des wahrnehmenden und erfahrenden Subjekts erbracht wird, wobei seine Begriffssysteme und Vorkenntnisse und Werthaltungen an der Entstehung der ästhetischen Erfahrung konstruktiv und konstitutiv beteiligt sind. Somit ist die ästhetische Erfahrung in all ihren Spielarten immer auch eine subjektive Hervorbringung und konstruktive Leistung des Subjekts.

Wenn die Beschäftigung mit Musik ästhetische Erfahrungen ermöglicht, so stellt sich abgesehen von diesen Klassifizierungen die Frage, welchen Erlebensmodus ästhetische Erfahrungen eröffnen und ermöglichen können: Ästhetische Erfahrungen vermitteln zwischen all dem, wonach zuvor isoliert gefragt wurde. Sie bereiten zugleich Freude und Genuß, stellen dabei aber immer auch eine bestimmte und oftmals begriffsfreie Form eines Verstehens dar (worauf H. H. Eggebrecht hinwies, s. o.). Ästhetische Erfahrungen können als bestimmter Erlebensmodus der Wirklichkeit angesehen werden, der zu einem intensiven, erfüllten Erleben führt. George Steiner spricht etwa von «realer Gegenwart» in der ästhetischen Erfahrung,<sup>35</sup> Martin Seel zuletzt von der «Anschauung von Gegenwart».

Ästhetische Erfahrung, als spezieller Modus der Welt- und Selbsterschließung wird u. a. durch Intensivierung von Erlebnisqualitäten gekennzeichnet, die zwar in anderen, 'alltäglichen' Erfahrungszusammenhängen auch vorhanden sind, jedoch in der ästhetischen Erfahrung deutlicher hervortreten und an Kraft gewinnen. Zudem achtet die Wahrnehmung in der ästhetischen Erfahrung zugleich nicht nur auf das Wahrgenommene, sondern auf den Prozeß des Wahrnehmens selbst und wird damit zu

<sup>34</sup> BERND KLEIMANN, Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen, Fink, München 2002, S. 91-145.

<sup>35</sup> GEORGE STEINER, Von realer Gegenwart: Hat unser Sprechen Inhalt, Hanser, München 1990.

<sup>36</sup> MARTIN SEEL, Ästhetik des Erscheinens, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 2003, S. 216.

einer Wahrnehmung höherer Ordnung, oder nach Horst Rumpf zur «Wahrnehmung 2», einer Wahrnehmung der Wahrnehmung.<sup>37</sup>

Faßt man die Diskussion um die Merkmale ästhetischer Erfahrung synoptisch aus der Literatur sowie aus eigener Anschauung zusammen, so lassen sich folgende Eigenschaften und Merkmale beim Erleben ästhetischer Erfahrungen auflisten:<sup>38</sup>

#### Sinnlichkeit:

Eine spürbare und genußbringende Intensivierung und Fokussierung der Sinnlichkeit und des Wahrnehmens in der ästhetischen Erfahrung. Die 'Wahrnehmung der Wahrnehmung' macht in der ästhetischen Erfahrung die Erkenntnisfunktion der Sinne zudem besonders deutlich (vgl. dazu auch die Begriffe «Sinnenbewußtsein», «Sinn der Sinne» in Fußnote 28 und 29).

### Selbstzweck, Selbstbezüglichkeit:

Ästhetische Erfahrung findet – wenn schon nicht mit «interesselosem Wohlgefallen» –, so doch weitgehend absichtslos, zweckfrei und nicht-instrumentalisiert statt.

#### Relativierte Zeitlichkeit:

Das Zeiterleben in der ästhetischen Erfahrung hebt sich von der Alltagszeitempfindung deutlich ab. In der ästhetischen Erfahrung wird «reale Gegenwart» erfahrbar, sind «Flow»-Erlebnisse möglich.

#### Freiheit:

In der ästhetischen Erfahrung erlebt man sich als frei. Die «Unbotmäßigkeit» und Unkontrollierbarkeit der ästhetischen Erfahrung war seit jeher auch ein Politikum: Diktaturen beispielsweise sind immer bemüht, den Bereich der Kunstproduktion und den Apparat ästhetischer Erfahrungsmöglichkeiten zu kontrollieren.

#### Genuß.

In der ästhetischen Erfahrung verbinden sich Wahrnehmen, Empfinden und Erleben von Genuß, Glück und Freude. Allerdings ist diese Genußfähigkeit einzuüben; nicht umsonst definiert H. von Hentig diese Genußfähigkeit als eines der Ziele ästhetischer Bildung. Zugleich ist zu bedenken, daß sich Genuß nicht per se oder automatisch einstellt. Es ist keineswegs gesichert, daß sich eine ästhetische Erfahrung im Wiederholungsfall einstellt, was mit der korresponsiv-relationalen Grundstruktur der nicht-instrumentalisierbaren ästhetischen Erfahrung zu tun hat.

#### Differenz-Distanz-Relationen:

In der der ästhetischen Erfahrung können sich unerwartete Nähe-Distanz-Relationen einpendeln, beispielsweise kann es zu Verschmelzungserlebnissen kommen, zugleich aber auch zum angenehm kathartischen Bewußtsein der Differenz und Distanz zum Gegenstand. Diese Nähe-Distanz-Relationen spielen sich auf unterschiedlichen Ebenen ab in Bezug zu sich selbst, zum anderen, zum Gegenstand, zum Kunstwerk, zur Welt insgesamt.

<sup>37</sup> HORST RUMPF, Über die Entfaltung der Wahrnehmungskräfte, in Überleben zur Zeitenwende, hrsg. von Wolfgang Roscher, Katzbichler, Salzburg, München 1999 (= Polyaisthesis, Bd.6), S. 30.

Vgl. dazu die chronologische Literaturauswahl (s. u.): H. R. JAU, Ästhetische Erfahrung a. a. O.; M. SEEL, Eine Ästhetik a. a. O.; CHRISTIAN ROLLE, Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse, Bosse, Kassel 1999; BERND KLEIMANN, Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen, Fink, München 2002; NICO LINDENTHAL, Ästhetische Erfahrung mit anspruchsvollen Spielfilmen. Tiefenhermenutisches Sinnverstehen über die Spielfilminterpretation, Magisterarbeit an der PH Heidelberg (MS/unveröffentlicht), Heidelberg 2005, S. 17ff.

Aufhebung/Erweiterung stabiler Bezugs- Wert- Ordnungssysteme:

Als Zuspitzung der erlebten Differenz-Distanz-Relationen kann es in der ästhetischen Erfahrung zu kurzzeitiger Außerkraftsetzung und Lockerung von (moralischen) Wert- und Ordnungssystemen kommen, oder können die Regelen binärer Logik, Kausalität, Körperlichkeit und Gesetzmäßigkeit ihre Gültigkeit bis zu einem gewissen Grad und kurzzeitig verlieren.

### Flüchtigkeit:

Ästhetische Erfahrungen sind flüchtig, nicht genau vorausplanbar, nicht steuer- und kontrollierbar. Dies gekoppelt an die oben aufgelisteten Erfahrungsmodi, die die Alltagswahrnehmung wenn schon nicht außer Kraft setzen, diese doch enorm intensivieren, macht ästhetische Erfahrungen zu etwas Kostbarem, zu einem Bewußtseinszustand, den man gerne und immer wieder und möglichst oft aufsuchen möchte. Ästhetische Erfahrungen erhöhen somit die Lebensqualität, erweitern unseren Erlebenshorizont und stellen somit einen Eigenwert für sich dar.

Christopher Wallbaum stellt in seiner Arbeit über die musikalische Produktionsdidaktik die zentrale These auf, daß musikalische Produktionsdidaktik im Bereich der Musikpädagogik zu ästhetischen Erfahrungen führen kann und soll. Das Aufsuchen solch ästhetischer Erfahrungen wird als das oberste Ziel des von C. Wallbaum ausformulierten produktionsdidaktischen Ansatzes genannt.<sup>39</sup>

Mit musikalischer Produktionsdidaktik ist das Komponieren und Improvisieren von Schülerinnen und Schülern gemeint, die nicht unbedingt musikalisch gut ausgebildet sind und nicht unbedingt ein Instrument spielen können. Gleichwohl werden diese Schülerinnen und Schüler zum Komponieren angeregt unter der einzigen Bedingung, daß es zu einem Produkt kommt, das den Schülerinnen und Schülern selbst gefällt, und das sie «wirklich gut» finden.<sup>40</sup>

Dieser Ansatz vertraut auf die nicht völlig durchrationalisierbare Kraft und Eigendynamik des Ästhetischen, sodaß sich der Lehrer weitgehend zurückhält, was etwa die genauen Vorgaben und eingesetzten Mittel und Techniken anbelangt.

Am Ende seiner Arbeit spricht C. Wallbaum von den verschiedenen Dimensionen menschlicher *Ratio* und definiert dabei auch eine ästhetische Rationalität neben anderen Dimensionen der Rationalität wie z.B. einer theoretischen, ethischen, instrumentellen Dimension der Rationalität.

<sup>39</sup> Christopher Wallbaum, Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen, Bosse, Kassel 2000, S. 9.

<sup>40</sup> Ebda. S. 15.

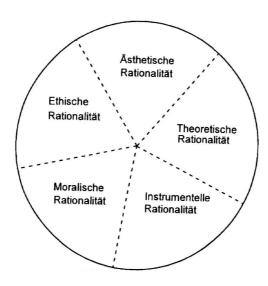


Abb. 3 (aus Wallbaum, 2000, S. 40)

Das Erleben und Bewußtwerden dieser ästhetischen Rationalität auf der Grundlage von ästhetischen Erfahrungen wird somit zu einem wesentlichen Anteil innerhalb der Gesamtheit der menschlichen *Ratio*. Wer diese Erfahrungen nicht macht, ist zwar nicht gleich lebensunfähig, er verfügt aber andererseits nicht über die gesamten Kapazitäten und Möglichkeiten der menschlichen *Ratio*, ist also in gewisser Weise beschnitten und abgeschnitten von eigenen sehr wesentlichen Potentialen und Ressourcen.

Die Beschäftigung mit Musik (auf welchem Standard und Niveauplateau auch immer) kann zu ästhetischen Erfahrungen führen und erweitert so unsere *Ratio*, indem die ästhetische Dimension Einlaß in die *Ratio* findet und sie um diese ästhetisch-sinnliche Dimension bereichert.

## 4.2 «Existentielle Erfahrung» durch die Beschäftigung mit Musik

Friedrich Nietzsche spricht davon, daß nicht zuletzt in der ästhetischen Wahrnehmung die Welt «noch einmal 'unendlich' geworden ist: insofern wir die Möglichkeit nicht abweisen können, daß sie unendliche Interpretationen in sich schließt.»<sup>41</sup>

In ähnlicher Weise spricht auch Umberto Eco im Hinblick auf das prinzipiell «offene Kunstwerk» davon, daß die Rezeption aus dem Werk ein «Kunstwerk in Bewegung» mache und es dadurch zu einer endlosen, somit in gewisser Weise unendlichen Interpretationsmaschine erweitere, die den Rezipienten zu ständig erneuter und fortschreitender Sinnkonstitution ermuntere.<sup>42</sup> Dabei aber höre das solcherart offene Kunstwerk nicht und niemals auf, immer nur ein Werk zu sein:

<sup>41</sup> FRIEDRICH NIETZSCHE, *Die fröhliche Wissenschaft, 5. Buch*, in FRIEDRICH NIETZSCHE, *Werke in 3 Bänden*, hrsg. von Karl Schlechta, Hanser, München 1955, Bd. 2, S. 250.

<sup>42</sup> U. Eco, Das offene a. a. O., S. 42.

«In diesem Sinne also ist ein Kunstwerk, eine in ihrer Perfektion eines vollkommen ausgewogenen Organismus vollendete und geschlossene Form, doch auch offen, kann auf tausend verschiedene Arten interpretiert werden, ohne daß seine irreproduzible Einmaligkeit davon angetastet würde. Jede Rezeption ist so eine Interpretation und eine Realisation, da bei jeder Rezeption das Werk in einer originellen Perspektive neu auflebt.»<sup>43</sup>

Die Beschäftigung mit Kunst bzw. in diesem Falle mit Musik, ein Leben lang, hält also neben der Möglichkeit ästhetischer Erfahrung und der Erweiterung der menschlichen *Ratio* um das Element des Ästhetischen mit der ihm eigenen 'Sinneslogik' eine weitere, zusätzliche Dimension bereit: Die Beschäftigung mit Musik eröffnet, wie F. Nietzsche oder U. Eco andeuten, eine innerweltliche Erfahrung des Unendlichen, sowohl in der Rezeption als auch aktiven Realisation von Musik. Musik wird dadurch nicht gleich zum Religionsersatz und ist nicht 'von sich aus Religion'; sie eröffnet aber – wie hier kurz angedacht – beachtliche existentielle Dimensionen des Erlebens und Erfahrens, die für sich genommen ausreichende Gründe für die möglichst umfangreiche und pädagogisch umfassend abgesicherte Beschäftigung mit Musik darstellen. Im Sinne einer anthropologischen Sichtweise auf die Musik als 'Musica humana' zeigt sich in Anlehnung an den Kulturpsychologen Wilhelm Salber, welche große «geheime Intelligenz des Seelischen»<sup>44</sup> in der Musik strukturierend am Werke ist, und in jeder ihrer Manifestationen erlebt, erkannt und auch erforscht werden kann.

<sup>43</sup> Ebda., S. 30.

<sup>44</sup> HANS-HELMUT & DECKER-VOIGT, Aus der Seele gespielt. Eine Einführung in die Musiktherapie, Goldmann, München 1991, S. 27.

## L'IMMAGINAZIONE DELLA MATERIA SONORA

GALLIANO CILIBERTI - CONSERVATORIO NINO ROTA, MONOPOLI

Keine andere Kunst besitzt die evokative Macht der Musik. Für ihre semantische Unbestimmtheit und ihre wesenseigene Unfähigkeit, die Wirklichkeit zu imitieren, führt die Musik den Gedankengang unmittelbar in einen anderen Bereich, einen neuen, einen gehobenen. Die Musik beschreibt nicht, erzählt nicht, sie skizziert einen Entwurf, regt mentale Bilder an, ruft Erinnerungen hervor, löst Gefühle aus. Sie selbst ist somit Materie, prägnante Essenz des Universums und verfügt über jene unbekannte demiurgische Kraft, die sich diese Materie vorzustellen und in einer getrennten Einheit neu zu formen vermag, um sie dann in unserem Unterbewusstsein als symbolisches Bild zu hinterlegen.

Il concetto di materia non è solo una categoria scientifica oggi definita attraverso lo studio dei suoi componenti fisico-chimici. La materia quale sostanza delle cose, del mondo, dell'essere è stata nel corso dei secoli essenzialmente un dominio filosofico, un ambito del ragionamento deduttivo e dimostrativo. La logica espositiva ha portato sovente l'uomo a chiedersi quali fossero gli elementi costituivi dell'universo. Tale quesito imponderabile ha attanagliato da sempre la storia del pensiero umano relegandolo, in mancanza di strumenti d'indagine efficaci dal punto di vista scientifico, nell'ambito speculativo piuttosto che epistemologico.

Per i pensatori antichi la base della materia era formata essenzialmente da quattro elementi: aria, acqua, fuoco e terra. Ad essi erano riferiti divinità e fenomeni più o meno occulti che avevano la forza di spiegare, razionalizzare. È interessante notare come la forza del ragionamento e la necessità di giustificare l'incommensurabile abbia fortemente influenzato non solo l'ambito del pensiero sistematico ma anche l'antro caleidoscopico della creatività artistica.¹ Anzi, proprio attraverso il mutevole quanto soggettivo afflato dell'estro inventivo, si sono potute superare le caduche conoscenze empiriche basate sull'evidenza apparente e proiettare la nostra mente verso un ambito conoscitivo misterioso ma estremamente efficace nel creare categorie culturali condivise (si pensi alla funzione apotropaica delle reliquie dei santi) o un immaginario collettivo quale base di un processo identificativo di vaste civiltà e società.

Dal punto di vista antropologico tutto questo ha significato non solo risolvere quesiti urgenti quanto immediati ma soprattutto domare l'incognito, organizzare socialmente gli uomini, insomma trasformare l'ignoranza in sapere come hanno dimostrato la creatività poliedrica di Leonardo da Vinci e l'intuizione geniale di Galileo Galilei. Proprio l'esempio di costoro rende consapevoli che produrre un'invenzione, ricercare e scoprire in ambito scientifico costituisca un complesso atto performativo che abbia bisogno di una forte creatività, di una illuminazione intuitiva che tro-

<sup>1</sup> GASTON BACHELARD, L'Eau et les rêves. Essai sur l'imagination de la matière, Librairie José Corti, Paris 1942; GILBERT DURAND, Les structures anthropologiques de l'imaginaire, Dunod, Paris 1992; GILBERT SIMONDON, Imagination et invention (1965-1966), Les éditions de la trasparence, Chatou 2008.

vi estro da parametri metodologici e sperimentativi articolati: senza queste doti raramente si addiviene a brillanti risultati.

Se metodologia è forma, anche in ambito artistico possiamo riscontrare il medesimo processo. Se, dunque, storicamente le due creatività (quella scientifica e quella artistica) sembrano appartenere ad un dominio speculativo differente, esse in realtà hanno marciato in ambiti paralleli, anzi inconsapevolmente equivalenti. Alcuni esempi: la mania classificatoria del positivismo ha portato da un lato alla fondazione dei moderni musei di scienze naturali e d'altro lato alla formazione di raccolte di opere d'arte ordinate in collezioni catalogate e aperte al pubblico. Ed ancora: immaginare la materia matematicamente (la teoria della relatività) è come ricrearla artisticamente (il simbolismo).

Tutto ciò ha aperto universi epistemologici sconosciuti dove il rapporto tra razionale e inconscio ne è divenuto la base fondante. L'arte quale dinamica autonoma di trasformazione della superstizione in conoscenza ha costituito il cemento di processi culturali ampi, la gemmazione di avanguardie intellettuali forti che hanno messo in discussione la stessa ufficialità delle conoscenze acquisite.

Se per la poesia e per la pittura il rapporto con la filosofia e quindi con la scienza e l'epistemologia è passato in buona sostanza attraverso il concetto di imitazione e/o di negazione uguale e contraria della stessa, o tramite una descrizione mediata della realtà, per la musica il problema appare semanticamente più complesso. Un suono che risulta indefinibile chimicamente in quanto semplice aria che vibra come può immaginare la materia che al contrario è qualcosa di pesantemente reale ed esprimerne gli elementi costitutivi trasformandola in entità fisica sonora?

Certamente la musica ha un potere evocativo che nessun'arte possiede. Proprio per la sua indeterminatezza semantica e per l'intrinseca incapacità di imitare il reale, la musica porta il ragionamento immediatamente in un ambito diverso, nuovo, più alto. Così come dei calcoli matematici possono indicare la presenza di una stella che i telescopi non riescono a scorgere, così la musica in quanto arte per eccellenza dell'astratto, del simbolo, riesce meglio a immaginare, a supporre il sogno, a rappresentarne l'idea inconscia. Tale dominio della creazione mentale può concepire la fantasia, creare dei suoni che non sono solo contorni dal punto di vista fisico, semmai un'entità intangibile che proprio per la sua apparente immaterialità è in grado paradossalmente quanto efficacemente di evocare, come nessun'altra arte risulta capace di fare, la materia allo stato puro (cioè quella «vera») nonché la metafora dei suoi elementi costitutivi.

Certamente in questo processo (dove la purezza di una sofisticata creazione incorporea – come la musica – rappresenta l'essenza del motore generativo dell'immaginazione della materia stessa e dei suoi elementi intrinseci), giuocano fattori istintivi uniti a processi di memorizzazione culturale. L'inconscio viene valorizzato quando la psiche è sollecitata da un'organizzazione sonora che ricorda, evoca, accenna ma non raffigura e delimita realisticamente la natura del mondo. Vi è maggior libertà di rappresentazione mentale, di elaborazione, di immaginazione, di stimolo di una co-

scienza sedimentata dal patrimonio genetico-culturale, quando i suoni concepiscono una musica, in quanto propongono il simbolo dell'ineffabile. Grazie alla musica ci ritroviamo, allora, in una dimensione altra, in un onirico consapevole che muove i nostri sensi, la nostra interiorità o, se si vuole, la nostra anima.

La musica dunque non descrive, non narra ma tratteggia abbozzando, suscita immagini mentali, provoca ricordi, scatena sensazioni. Essa stessa, così, è materia, essenza pregnante dell'universo. Se l'idrogeno e l'ossigeno sono un binomio chimico costitutivo della vita (dalla cellula ad organismi più complessi), così il ritmo binario e le sue derivazioni rappresentano la scansione sonora di tale processo. Questa è la ragione per la quale la musica può avere quella sconosciuta forza demiurgica di immaginare la materia, ricrearla in una entità distinta, depositandola come immagine simbolica nel nostro inconscio. Se l'atto creativo è dunque essenzialmente biologico, chimicamente procreativo perciò appartenente alla vita, al mistero della creazione, così la musica ha la capacità di rappresentare generando la sua proiezione materica nell'umore vitale e nella sostanza chimica della nostra mente. I neuroni che ricompongono il fantastico, l'immaginario suscitato dall'ascolto di un evento sonoro lo trasformano autonomamente sia in materia chimica che in materia simbolica.

Naturalmente i processi mentali non sono antinomie rispetto al contesto. La musica è un prodotto culturale fortemente collegato alla società e ai processi intellettuali, economici ed antropologici che l'hanno scaturita. Il suo effetto viene recepito nonché rielaborato in una successione di predisposizioni sonore strettamente educate dall'ambito, in stretta simbiosi ambientale. Dunque l'immaginazione della materia da parte della musica non è solo un fatto neurologico di creatività ma anche un dato culturale concreto, un elemento identificativo della conoscenza e del sapere umano, che sta, insomma, al di fuori.

Viene a questo punto spontanea una domanda. Si può creare una materia sonora che abbia forme a cui addebitare una giusta sostanza immaginativa? Si possono rappresentare i contorni di tale sostanza materica?

Per la scienza della retorica applicata alla musica questo avveniva attraverso formule aprioristiche e rigide sedimentate culturalmente da una tradizione in cui l'udito di un gruppo sociale determinato vi si riconosceva con estrema facilità: si pensi all'immaginazione musicale del dolore reso con il cromatismo o con la suspiratio ritmica, o ai chiodi di ferro (materia) piantati violentemente sul legno (materia) della croce di Cristo realizzati con accordi strappati degli archi sotto la parola crucifixus per ricreare la violenza del rumore del tragico battito (Missa in tempore belli di Haydn e Missa solemnis di Beethoven).

Se prendiamo però l'acqua, l'aria, il fuoco, la terra sappiamo che ognuno di questi elementi costituisce nella sua dirompente forza grezza, ispirazione, immaginazione, creazione autonoma e libera da sovrastrutture culturali vincolanti. Ogni, atomo, ogni sostanza in quanto parte naturale intrinseca di un tutto (la nostra mente) dà vita, infatti, ad un viaggio creativo diverso e nel contempo produce immaginazione molteplice. La musica come veicolo espressivo di questo cammino costituisce,

come detto, il linguaggio semantico più adatto perché effimero non delimitando l'ovvia oggettività visiva o la realtà concettuale descritta. La musica proprio perché impalpabile afflato risuonante meglio di ogni altra semanticità stimola, suscita, produce immagini, coglie il nostro vissuto e lo proietta in una dimensione diversa, in uno specchio irreale concepito come in un sogno dove lo stesso movimento è chimerico, dove le forme non possiedono una necessità logica, dove le ombre sono specchio di una metafisica interiore.

Eppure nonostante questo relativismo onirico sono i nostri vissuti percettivi a dar forma alla stessa materia sonora. Bisogna renderci conto dice Bachelard «que l'image est une plante qui a besoin de terre et de ciel, de substance et de forme»<sup>2</sup> dove la pianta è l'artista, dove terra e cielo costituiscono la più sfrenata fantasia creatrice, dove sostanza e forma rappresentano l'oggettività storica dell'entità fisica del suono.

I nostri vissuti sonori hanno naturalmente una forza empatica fortemente condizionata dalla genetica, dalla storia provata e trascorsa, per cui la stessa elaborazione musicale è frutto di tale suggestiva dipendenza. Vi è una corresponsione stretta, allora, tra produzione e recezione dell'opera d'arte. Prendiamo l'elemento dell'aria. Non esiste un en plain air libero, senza contaminazioni ontologiche. Nel finale della sinfonia n. 104 di Haydn, le ottave tra corni e violoncelli costituiscono l'essenza ambientale dell'aria mentre il formarsi sopra il pedale della dominante di quinte vuote e quarte (sostanza armonica di cui è composto lo stesso tema) rappresenta il dato evocativo di suoni campestri, bordoni lontani di cornamuse, profumi agresti e bucolici come nel tempo iniziale della Pastorale di Beethoven. L'aria diventa così paesaggio rurale, ma in tale spontanea naturalità, sorta di panismo cosmico, non si definisce mai un ambiente particolare orograficamente delimitato ma semmai un locus amoenus astratto simbolo di ricordi, di presenze, di suggestioni che riaffiorano nella nostra mente ricreando un'idea immaginaria quanto incorporea ma totalizzante non specifica del senso olfattivo. Tale ricomposizione sensoriale è dovuta al potere della musica su di noi, influsso volutamente estrinsecato dai compositori coscienti delle sensazioni che gli ascoltatori provano dopo quella esperienza uditiva. La quinta vuota, che come mezzo semantico espressivo non è altro che il risultato di due suoni sovrapposti, possiede, se collocata in rapporto al fluire musicale, una tradizione d'ascolto tipicamente caratteristica che evoca le stesse simbologie sonore dell'aria aperta: dai cori introduttivi del Guillaume Tell di Rossini e de Le prophète di Mayerbeer sino alla liquescente scena d'apertura del Das Rheingold di Wagner.

Ma anche gli strumenti musicali impiegati possono stimolare un vissuto simbolico stratificatosi storicamente al di fuori dei dati percettivi propri della mente. Se prendiamo la tempesta che apre l'*Iphigénie en Tauride* di Gluck e il temporale della *Pastorale* di Beethoven vediamo come ambedue i compositori immaginino la materia sonora legata all'evento atmosferico utilizzando mezzi analoghi dal punto di vista stilistico: i timpani per i tuoni e l'ottavino per evocare i suoni sinistri del nubifra-

<sup>2</sup> BACHELARD, op. cit., p. 9.

gio. Acqua, fuoco e aria insieme in quanto elementi costitutivi del mondo provocano nel loro turbinoso mescolamento ciclonico il concepimento di un'invenzione sonora altrettanto complessa e drammatica. Gluck e Beethoven possono così esprimere non solo lo scatenamento delle forze della natura ma anche il sentimento di finitezza che l'uomo prova con senso di profondo struggimento dinanzi alla grandezza onnipotente della natura.

Sempre rimanendo nell'ambito atmosferico vediamo come il senso dell'albeggiare e del primissimo mattino venga espresso sovente in musica con suoni acuti, armonici superiori negli archi, sonorità rarefatte che immaginano la freschezza del momento nonché tutte quelle molteplici sensazioni sfumate legate all'evento come in apertura della Prima sinfonia di Mahler o nel primo brano delle *Fontane di Roma* di Respighi. In questi casi l'immaginazione della materia non avviene mai isolando un solo elemento ma assemblandone diversi. In tale processo di collegamento di fenomeni naturali con fenomeni acustici ritroviamo armonicamente ottave e quinte vuote.

L'aria pura ma materializzatasi in condensazioni tali da apparirci in forme fantasmagoriche è quella espressa dal simbolismo sonoro di Nuages primo dei tre Nocturnes per orchestra di Debussy. Si tratta di nuvole notturne che appaiono sullo sfondo del loro cielo oscuro. Crosta terrestre e volta stellare le delimitano nel galleggiare informale, libero, ma non nella forma e nei colori, fenomeni che vengono annientati otticamente dalla notte. Non sono le nuvole banali del meriggio o le romantiche quanto abusate nuvole dell'alba e del tramonto: sono le nuvole della notte, dell'oscurità simbolica, dell'enigmaticità inconscia. Bagliori lunari accendono sporadicamente tali stratificazioni gassose per renderne ancora più metaforico il loro mistero, la loro apparenza senza sagome definite, il loro fascino continuamente cangiante. I timpani in pianissimo, i corni in sordina (lontani), il flauto sopra gli armonici purissimi dell'arpa, gli archi divisi in sottosezioni, l'utilizzazione di accordi di quinta, quarta e sesta vuoti o raddoppiati in ottave in serie di successioni o di sovrapposizioni suscitano le immagini notturne delle nuvole, accennano le loro sembianze gassose in tratti sonori rarefatti, infondono l'evocazione dell'ineffabile stimolando la nostra mente a ricostruire fantasticamente figure immaginifiche di nuvole scure e tenui ma fluidamente motorie attraverso l'inconscio.

Anche nell'immaginazione sonora dell'acqua abbiamo abbondanti casistiche che vanno dall'evocazione timbrica del ruscello inteso come entità tersa, fredda, liquida e trasparente del circostante ma indefinito paesaggio campestre multicolore (penso ancora alla *Pastorale* di Beethoven), sino allo scorrere del fiume dalla sua nascita sino alla foce quale recupero di una identità nazionale e storica ricca di tradizioni nonché di una natura antropologicamente specifica, folkloristicamente peculiare (come nel celebre poema *Moldava* di Smetana).

Ma l'acqua come metafora dell'universo avviene solo nella *Mer* di Debussy. Non si tratta, infatti, di un mare definito, geograficamente localizzato ma di un cosmo acquatico vivo, infinito che si rapporta cineticamente con altri elementi (con il vento, dunque, con l'aria o con il sole e con la folgore tempestosa, dunque, con il fuoco)

o addiviene esso stesso a movimento intrinseco concepito allo stato puro (il frangersi mai eguale, delicato o, a volte possente, delle onde sulle rocce o sulla sabbia). Un mare sconfinato, senza orizzonti che cambia, muta attraverso l'evocazione di immagini di tanti mari messi assieme, di tanti luoghi marini cangianti vissuti nel passato e nel presente che interagiscono con i simboli sonori di un'orchestra multicolore. Ma vi è anche un mare immaginato, fantastico: quello che Debussy evoca suscitato dal ricordo di una stampa cinese che raffigura una grandiosa onda spumeggiante (genesi immaginifica del capolavoro). Il mare d'oriente, esoticamente lontano e per questo da raffigurare essenzialmente con la nostra fantasia creatrice è un mare sognato, nuovo, non frutto di sovrapposizioni conseguenti d'immagini ricordate, assommate e trasfigurate ma di sembianze diverse quanto sconosciute. Il mare diventa perciò un simbolo remoto e nello stesso tempo agente nel quotidiano, un'entità straordinariamente irreale ma anche sensorialmente tangibile (con i suoi colori e i suoi profumi). Il contrario si annulla, svanisce e tutto appare complementare e possibile: ecco il potere arcano e ineffabile della concezione della sostanza fisica compiuta dalla musica.

Così la materia tende ad influire sull'individualità dell'artista portandolo verso processi di interscambio tra immaginazione formale (le 'regole' musica) e immaginazione materiale (la sostanza degli elementi terrestri), proiettandolo nell'universo delle rimembranze e del loro simbolismo inconscio. Il suono accenna l'oniricità dell'acqua, la immagina ma non la completa perché di altra sostanza (aria). L'acqua a sua volta accoglie tutte le figure retoriche della purezza rigeneratrice, cambia la sostanza dell'essere, diventa un elemento transitorio (non ci si bagna mai nella stessa materia liquida), emana aromi, sonorizza paesaggi muti, riflette la luce abbagliante come uno specchio ma nello stesso tempo, proprio per la sua liquidità, dissolve la sostanza materiale divenendo nella nostra mente acqua immaginaria. Un'acqua che apre le visioni e che aderisce all'invisibile. Da un lato allora i *Reflets dans l'eau* di Debussy (da *Images I* per pianoforte) ci suggeriscono la staticità visiva e riflettente dell'acqua, il suo gocciolare diamantino, o l'improvviso frangersi luminoso, dall'altro i *Jeux d'eau* di Liszt e di Ravel mettono in risalto l'impossibilità di imbrigliare la materia nervosa e liquida nelle fontane, simbolo arcano di vita e di ordine.

L'ascolto della materia, la sua immaginazione costituiscono metafore, suscitano superbe meditazioni, immagini fuggitive, effimere, imprendibili e sempre cangianti. Ecco, allora, che anche la musica scorre quanto l'acqua zampilla ed è – come lei – necessaria alla vita. Cercare la musica è come cercare l'acqua, che si adatta alle forme e fluisce nei luoghi nascosti, negli angoli bui e nei rigagnoli delle strade della nostra esistenza dando al suo afflato creativo la possibilità di esistere.

### STRUKTUR UND WIRKUNG DER MUSIK IM SPIELFILM

JOSEF KLOPPENBURG - PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE, KARLSRUHE

Alla colonna sonora viene dato il compito di influire sulla recezione del pubblico. Questa funzionalità della colonna sonora viene sistematizzata dalla letteratura scientifica e, grazie ad alcuni esempi tratti anche da film hollywoodiani dei nostri giorni, chiarita e messa in discussione. In questo studio vengono altresì approfondite le metafunzioni della colonna sonora così come vengono poste alcune domande in relazione al linguaggio della musica da film a partire dall'affermazione dell'eclettismo ai tempi del film muto. Nel presente studio viene osservato e contestualizzato il possibile cambiamento degli effetti creati dalla colonna sonora nell'ambito di una stessa scena.

Die Musik zu jedem Spielfilm soll die Rezeption des Publikums steuern; sie soll seine Wahrnehmung emotional beeinflussen. Aus diesem Grund wird seit der Erfindung der Kinematographie jede Filmvorführung mit Musik begleitet und die -wahrnehmung musikalisch gesteuert. Diese Begleitmusik wird komponiert, produziert und rezipiert, wie Hans Heinrich Eggebrecht es als Charakteristikum für funktionale Musik bezeichnet, 'in intendierter Abhängigkeit von einem konkreten Zweck, in Erfüllung einer Verrichtung (lat. 'functio').'1 Zu den Zeiten des Stummfilms geschah dies zunächst durch musikalische Improvisationen. Anschließend wurden Musiksammlungen zusammengestellt, Stücke wurden außermusikalischen Themen zugeordnet; Kriterium der Stückeauswahl war, dass man glaubte, sicher zu sein, dass der Charakter der Musikstücke dem Charakter von Filmhandlungen entsprechen könne; Themen in der berühmten Sammlung von Ernö Rapée Motion Picture Moods aus dem Jahre 1924 sind z.B. Wedding oder Funeral, oder Chatter<sup>2</sup>, entsprechend finden sich zu diesem Stichwort verschiedenste Musikstücke. Diese Kinothekenpraxis wiederum wurde abgelöst durch Originalkompositionen, die bis heute im Tonfilm eine genaueste synchronisierte Verwendung finden.

Immer wurde und wird Musik eingesetzt, um den Zuschauer intensiv am Erleben der Filmhandlung teilhaben zu lassen; er muss gelegentlich durch die Musik regelrecht 'überredet' werden, sich auf die Storys einzulassen, er muss erreicht werden, einbezogen werden unabhängig von seinen musikalischen Neigungen und Vorlieben oder seiner derzeitigen Stimmung. Deshalb spricht der bedeutende Filmmusikforscher Hansjörg Pauli auch von der 'persuasiven' Funktion als der primären in einer Hierarchie denkbarer und nachweisbarer Funktionen jeder Filmmusik. Um das Publikum musikalisch an die Hand zu nehmen und durch die Filmhandlung zu führen, diene zweitens die 'syntaktische' Funktion jeder Filmmusik, in der es darum gehe, die häufig disparaten Handlungsstränge, Zeitsprünge und die durch die Montage überhaupt bewirkte Wiedergabe von Wirklichkeit durch Musik zu strukturieren, zu gliedern, auch zu vereinheitlichen, um

<sup>1</sup> HANS HEINRICH EGGEBRECHT, Funktionale Musik, «Archiv für Musikwissenschaft» I/1 (1973), S. 3-7:4.

<sup>2</sup> Siehe in Hans Christian Schmidt, Filmmusik, Bärenreiter, Kassel 1982, (Musik aktuell. Analysen, Beispiele, Kommentare, 4), S. 19.

hierdurch die Verständlichkeit zu fördern. Und darüber setzt Pauli die 'hermeneutische' Funktion jeder Filmmusik, indem er darauf insistiert, nicht nur jede einzelne Szene mit ihrer Musik zu betrachten, sondern den Gesamtzusammenhang der disparat erscheinenden Musik im Verhältnis zur Erzählung im Auge zu behalten. Diesen drei Funktionen der Filmmusik, auf die konkrete Rezeption eines Films bezogen³, stellt Pauli auch eine Funktion zur Seite, die auf die Musikrezeption des Publikums über diesen einzelnen Film hinaus zielt und die Wirkung dieser Musik auf das Musikverhalten des Publikums überhaupt bedenkt; er nennt diese Funktion 'Metafunktion'. 4 Die von ihm genannte Trias der Funktionen jeder Filmmusik, er meint, «was die Musik je in Verbindung mit einem bestimmten Film konkret leistet», 5 nämlich ihre

- 1. persuasive Funktion
- 2. syntaktische Funktion
- 3. hermeneutische Funktion

enthält sehr richtig die Anmerkung des Autors, dass diese Funktionen mit jeder Art von Musik erzielt werden können, oder, um es in der ihm eigenen Sprache zu zitieren: «jegliche Musik (...), gleichgültig, welches Idiom sie spricht».<sup>6</sup>

Ich werde am Beispiel zweier Spielfilme, welche im Jahr 2007 mit dem Academy Award (Oscar) für den besten Spielfilm und den besten nicht englischsprachigen Spielfilm ausgezeichnet wurden, Strukturen und Wirkungen, und damit auch Funktionen der jeweiligen Musik aufzeigen. Zunächst sei der Forschungsstand zur Funktionalität in dem für dieses Thema erforderlichen Umfang referiert. Bezüglich der Stilvielfalt ('jegliche Musik') ist hier bereits festzustellen, dass der Filmkomponist Howard Shore für die von ihm komponierte und ausgewählte Musik zu dem 2007 mit einem Academy Award als bester Spielfilm ausgezeichneten Film The Departed mehrere musikalische Schichten nebeneinander stellt und kombiniert. Beispielsweise werden die Arie Chi mi frena in tal momento aus der Oper Lucia di Lammermoor von Gaetano Donizetti, der Song von John Lennon Well, Well, Well, der Song The Thiefs Theme von NAS und insbesondere der Titelsong I'm shipping up to Boston von der US-amerikanischen folk-rock Band Dropkick Murpheys als 'source music' ('nondiegetic music') oder als 'diegetic music' mit der eigens von Howard Shore komponierten Musik im Stil des modern 'irish folk' überwiegend für Gitarren und Streicher und Percussion verbunden; immer um die jeweilige Funktion zu erfüllen.

Bezüglich der unbewussten Musikrezeption während der Filmwahrnehmung ist anzumerken, dass die Beeinflussung der Filmwahrnehmung des Publikums durch Musik innerhalb des eigentlich paradoxen ästhetischen Paradigmas erfolgt, dass Film-

<sup>3</sup> HANSJÖRG PAULI, Funktionen von Filmmusik, in Film und Musik, hrsg. von Helga de la Motte-Haber, Schott, Mainz 1993, (Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt), S. 8-17.

<sup>4</sup> HANSJÖRG PAULI, Filmmusik: Stummfilm, Klett, Stuttgart 1981, S. 195.

<sup>5</sup> Ebda., S. 195.

<sup>6</sup> HANSJÖRG PAULI, Funktionen von Filmmusik a. a. O., S. 9 und S. 15.

musik unbewusst große Wirkungen zu erzielen habe. Wohl auch aus diesem Grund, wird die Filmmusik in Hollywood von Adorno und Eisler so heftig und unangemessen pauschalisierend kritisiert. Festzuhalten ist, was eine effektive Filmmusik heute global auszeichnet:

- stilistische Vielfalt
- Orientierung an vorgegebenen Formen und Inhalten
- expressive Eindeutigkeit
- motivische Prägnanz
- globale Verständlichkeit.

Die Systematisierungsversuche der Funktionen von Filmmusik basieren auf der physiologischen Wirkung der Filmmusik, welche bisher rudimentär erforscht ist; 9 und die Plausibilität der Grundannahme von Helga de la Motte-Haber, dass die Filmhandlung für die Qualität der Emotion sorge und die Filmmusik für die Quantität dieser Emotion¹o dürfte auch in weiteren Forschungen zur Wirkung von Filmmusik insgesamt bestätigt werden. Diese Wirkung der Filmmusik, die unbewusst erfolgen soll, ist den Filmkomponisten selbstverständlich höchst bewusst, und sie streben sie bewusst an. Dies sei belegt durch die Aussage des hoch dekorierten Filmkomponisten Elmer Bernstein: «[...] The biggest problem is to make the inicial decision about the musical evaluation of the picture. You have to decide, what the music must do.»¹¹ Im Zuge dieser Entscheidungen über die Wirkungen der Filmmusik versteigt sich der berühmte Filmkomponist John Barry zu der Behauptung: «Wir Komponisten sind es, die die Gefühle des Publikums dirigieren».¹²

Bezüglich der Funktionen von Filmmusik im Einzelnen sei auch hier<sup>13</sup> auf den Funktionenkatalog des amerikanischen Komponisten Copland verwiesen, der gelegentlich als Vorbild für viele Systematisierungsversuche gedient haben dürfte. Coplands Thesen von 1949 werden von Prendergast 1977 präsentiert und kommentiert:

- 1. «Music can create a more convincing atmosphere of time and place.»
- 2. «Music can be used to underline or create psychological refinements the unspoken thoughts of a charakter ort he unseen implications of a situation.»
- 3. «Music can serve as a kind of neutral background filler.»

- 8 THEODOR W. ADORNO & HANS EISLER, Komposition für den Film, Rogner & Bernhard, München 1969, S. 42.
- 9 Siehe Günther Rötter, Musik und Emotion, in Musikpsychologie, hrsg. von Helga de la Motte-Haber-Günther Rötter, Laaber-Verlag, Laaber 2005, (Handbuch der systematischen Musikwissenschaft, 3), S. 278-283. Siehe auch Claudia Bullerjahn, Grundlagen der Wirkung von Filmmusik, Wißner, Augsburg 2001, S. 123-155.
- 10 Siehe HELGA DE LA MOTTE, Handbuch der Musikpsychologie, Laaber-Verlag, Laaber <sup>2</sup>1996, S. 238.
- 11 Zit. nach FRED KARLIN, Listening to movies: the film lover's quide to film music, Schirmer, New York 1994, S. 17.
- 12 Zit. nach Thomas Wördehoff, Schreib mir das Lied vom Tod, «Die Weltwoche» (15. Februar 1996), S. 47.
- 13 Vgl. Josef Kloppenburg, Mittel und Wirkung der Musik im Hollywoodfilm, in Funktionalisierung und Idealisierung in der Musik, hrsg. von Michael Schramm, Bundesamt für Wehrverwaltung, Bonn 2008, (Militärmusik im Diskurs, 3), S. 1-11.

<sup>7</sup> So schreibt der weltweit bedeutendste Filmkomponist John Williams: «Im Normalfall wird das Kinopublikum von der Musik emotional stimuliert und getroffen oder bekommt so ein unbestimmtes Gefühl in der Magengegend – ohne jedoch zu registrieren, dass da überhaupt Musik im Spiel ist.» http://www.br-online.de/kulturszene/thema/filmmusik/filmmusik2\_3.xml. Zugriff: 18.01.2008.

- 4. «Music can help build a sense of continuity in a film.»
- 5. «Music can provide the underpinning fort he theatralic buildup of a scene and then round it off with a sense of finality.»<sup>14</sup>

Die dritte These von der neutralen Füllung des Hintergrundes muss angesichts des Wirkungsparadigmas zweifelhaft bleiben, wie überhaupt diese Liste eher als eine Art von Typik spezifischer Konstellationen anzusehen ist, ebenso wie die in vermeintlich alphabetischer Reihenfolge erstellten Formen von Möglichkeiten der Funktionen von Filmmusik durch Norbert Jürgen Schneider. Ihm zufolge kann Filmmusik:

- 1. Atmosphären herstellen
- 2. Ausrufezeichen setzen
- 3. Bewegungen illustrieren
- 4. Bilder integrieren
- 5. Emotionen abbilden
- 6. Epische Bezüge herstellen
- 7. Formbildend wirken
- 8. Geräusche stilisieren
- 9. Gesellschaftliche Kontexte vermitteln
- 10. Gruppengefühl erzeugen
- 11. Historische Zeit evozieren
- 12. Irreal machen
- 13. Karikieren und parodieren
- 14. Kommentieren
- 15. Nebensächlichkeiten hervorheben
- 16. Personen dimensionieren
- 17. Physiologisch konditionieren
- 18. Rezeption kollektivieren
- 19. Raumgefühl herstellen
- 20. Zeitempfinden relativieren<sup>15</sup>

ROY M. PRENDERGAST, Film music: a neglected art. A critical study of music in films, Norton, New York 1977, S. 213-226. Die Übersetzungen bei Maas/Schudack lauten: «1. Musik kann eine überzeugende Atmosphäre von Zeit und Ort /der Handlung schaffen. 2. Musik kann benutzt werden, um psychologische Feinheiten zu begründen oder zu verdeutlichen – unausgesprochene Gedanken einer Person oder die nicht sichtbare Tragweite einer Situation. 3. Musik kann als eine Art neutraler Hintergrundfüller dienen. 4. Musik kann helfen, ein Gefühl von Kontinuität im Film aufzubauen. 5. Musik kann das Fundament liefern für den dramaturgischen Aufbau einer Szene und sie dann durch eine musikalische Schlusswirkung abrunden [...]», GEORG MAAS-ACHIM SCHUDACK, Musik und Film – Filmmusik. Informationen und Modelle für die Unterrichtspraxis, Schott, Mainz 1994, S. 33.

NORBERT JÜRGEN SCHNEIDER, Handbuch Filmmusik. Musikdramaturgie im neuen Deutschen Film, Ölschläger, München 1986, S. 90-91. In seinem Handbuch Filmmusik II von 1989 hat Schneider diesen Katalog um sechs Funktionen erweitert bei Streichung der Funktion 'Geräusche stilisieren'. Hinzugefügt sind: «5. Bildinhalte akustisch abbilden, 12. Idyllisieren, 13. Inspirieren und Anregen, 18. Ortsangaben machen, 23. Textinhalte transferieren, 24. Visuelle Aufmerksamkeit modifizieren», in Ders., Handbuch Filmmusik II. Musik im dokumentarischen Film, Ölschläger, München 1989, S. 102.

Der Katalog 'syntaktischer Funktionen' von Helga de la Motte-Haber 1980, den Hansjörg Pauli in seinem Aufsatz 1993 bei der Erläuterung der syntaktischen Funktion nicht erwähnt, ist von großer Bedeutung für die Wirkungsweise von Filmmusik. In diesem Katalog meint Helga de la Motte-Haber¹6 offensichtlich angeregt durch die 'Semiologie des Films' von Christian Metz die Aufgaben der Filmmusik bezüglich des Filmverständnisses. Im Fokus der Betrachtung stehen die Wirkungsweisen des Einsatzes von Musik im Spielfilm bezüglich der filmspezifischen Darstellungsformen der Story, ihrer Präsentation und Strukturierung der Handlung mit den Mitteln der Kamera und der Montage in Form von Abschnitten. Dies führte zur Systematisierung der film gliedernden Aufgaben der Musik, die ihr durch ihre Beschaffenheit und insbesondere durch die Festlegung ihres Einsatzes an den Stellen ihres Erklingens im Film zugeordnet werden. Die Darlegung der Funktionen erfolgt in zwei Gruppen. Die erste Gruppe ist durch Abgrenzungen zu charakterisieren, die zweite durch Integrationen. Die syntaktischen Funktionen der ersten Gruppe können folgendermaßen benannt werden:

- 1. Musikeinsatz als Verdeutlichung eines Sequenzabschlusses,
- 2. Musikeinsatz als Verdeutlichung eines Schnitts,
- 3. Musikeinsatz als Verdeutlichung von Überblenden
- 4. Musikeinsatz als Verdeutlichung von Rückblenden.

Die Funktionen der zweiten Gruppe sind zu benennen als:

- 5. Musik als Entschärfung von Montagen und zur Schaffung von Zusammenhängen,
- 6. Musik als akustischer Zusammenhalt zweier Sequenzen,
- 7. Anpassung an den Wechsel von Zeit, Ort und Handlung und zur Schaffung von Kontinuität.
- 8. Integration von Übergängen durch Anpassung an Geräusche,
- 9. Integration von Ort, Zeit und Handlung durch wechselnde Melodik über gleich bleibender Harmonik als Mittel der Kontrastminderung.<sup>17</sup>

Unter der Prämisse, Filmmusik als ein 'Bauelement' jedes Films anzusehen, erstellten Maas und Schudack folgendes dreiteiliges strukturalistisches Modell.<sup>18</sup>

- 1. Tektonische Funktionen<sup>19</sup>
- 2. Syntaktische Funktionen<sup>20</sup>

<sup>16</sup> HELGA DE LA MOTTE & HABER-HANS EMONS, Filmmusik. Eine systematische Beschreibung, Hanser, München 1980.

<sup>17</sup> Siehe die Zusammenfassung dieser Funktionen bei JOSEF KLOPPENBURG, *Die dramaturgische Funktion der Musik in Filmen Alfred Hitchcocks*, Fink, München 1986, S. 42-4.

<sup>18</sup> Siehe Maas & Schudack, Musik und Film a. a. O., S. 35.

<sup>19</sup> Siehe Ebda. S. 34f. Siehe auch die Funktion «Filmmusik kann in Abschnitten des Films in den Vordergrund treten und den Film dadurch gliedern» in Filmmusik, Art. in Arbeitsheft für den Musikunterricht in der Sekundarstufe I an allgemein bildenden Schulen, hrsg. von Georg Maas, Klett, Leipzig 2001, S. 24.

<sup>20</sup> Siehe Maas & Schudack, *Musik und Film* a. a. O., S. 34-35, siehe auch die Funktion «Filmmusik kann Zeitsprünge überbrücken, Handlungsstränge verbinden und Szenenhöhepunkte hervorheben und dadurch die Erzählstruktur (Syntax) des Films unterstützen», in *Arbeitsheft* a. a. O., S. 25.

- 3. Semantische Funktionen a) konnotativ, b) denotativ, c) reflexiv21
- 4. Mediatisierende Funktionen<sup>22</sup>

Auch in der bemerkenswerten Systematik der Funktionen von Claudia Bullerjahn sind mediatisierende Funktionen (Metafunktionen) ebenso vorgesehen wie syntaktische, die bei ihr strukturelle heißen; sie unterscheidet zwei Gruppen von Funktionen:

- 1. Metafunktionen
- rezeptionspsychologische Metafunktionen
- ökonomische Metafunktionen
- 2. Funktionen im engeren Sinne
- dramaturgische Funktionen
- epische Funktionen
- strukturelle Funktionen
- persuasive Funktionen.<sup>23</sup>

Eine Synopse der Filmmusikfunktionen ohne die vagen Metafunktionen bietet Kloppenburg im Handbuch Musik Multimedial, wo er folgende Systematisierung in drei Gruppen, syntaktische, expressive und dramaturgische Funktionen darlegt:

- a) Syntaktische Funktionen: Erleichterung des strukturellen Verstehens
- 1. Akustische Verklammerung von Sequenzen
- 2. Abgrenzung von Handlungssträngen
- 3. Verdeutlichung von Einstellungswechseln
- b) Expressive Funktionen: Intensivierung der Wahrnehmung
- 1. Unspezifische affektive Erregung
- 2. Expression von Gefühlen
- 3. Intensivierung des Situationserlebens
- c) Dramaturgische Funktionen
- 1. Personencharakterisierung
- 2. Spannungserzeugung

<sup>21</sup> Siehe Maas & Schudack, *Musik und Film* a. a. O., S. 36-38, siehe auch die Funktionen «Filmmusik kann Stimmungen mitteilen», «Filmmusik kann Botschaften übermitteln» und «Filmmusik kann auch von sich selbst berichten» in *Arbeitsheft* a. a. O., S. 25.

<sup>22</sup> Siehe Maas & SCHUDACK, *Musik und Film* a. a. O., S 36-38, siehe auch die Funktion «Filmmusik kann Erwartungen der Zuschauer erfüllen» in *Arbeitsheft* a. a. O., S. 25.

<sup>23</sup> CLAUDIA BULLERJAHN, Grundlagen der Wirkung von Filmmusik, Wißner, Augsburg 2001, S. 65, Erläuterungen S. 65-74. Siehe hierzu auch die Referierungen dieser Systematik und des von Bullerjahn entworfenen Modells zur Wirkung von Filmmusik durch Hans-Christian Schmidt-Banse in HANS-CHRISTIAN SCHMIDT-BANSE: Die kommunikativen und ästhetischen Funktionen der Filmmusik, Medienwissenschaft. Ein Handbuch zur Entwicklung der Medien und Kommunikationsformen, hrsg. von Joachim-Felix Leonhard-Hans-Werner Ludwig-Dietrich Schwarze-Erich Straßner, de Gruyter, Berlin 2001, Teilbd. 2, S. 1137-1142.

- 3. Stellvertreterfunktion
- 4. Musik als Teil der Handlung
- 5. Wahrnehmung einer handelnden Person
- 6. Kommentar
- Eingriff in die gegenwärtige Handlung
- Vorausdeutung zukünftigen Handlungsgeschehens
- Ankündigung von Ereignissen
- Verweis auf Zurückliegendes etc.<sup>24</sup>

Erwähnenswert ist auch die Systematik von Pauli, die nach ihren Veröffentlichungen 1974 maßgeblich wirkte, jedoch von Pauli selbst 1981 mit Einschränkungen versehen wurde, wenngleich sie weiterhin von Schneider als 'geeignete Analysekriterien' angesehen werden.<sup>25</sup> Pauli unterscheidet in seinem Versuch, die komplizierte und differenzierte Systematik von Zofia Lissa<sup>26</sup> zu vereinheitlichen, drei Funktionen:

- 1. Paraphrasierung
- 2. Polarisierung
- 3. Kontrapunktierung.

Paulis Erläuterungen lauten: «Als paraphrasierend bezeichne ich eine Musik, deren Charakter sich direkt aus dem Charakter der Bilder, aus den Bildinhalten, ableitet. Als polarisierend bezeichne ich eine Musik, die kraft ihres eindeutigen Charakters inhaltlich neutrale oder ambivalente Bilder in eine eindeutige Ausdrucksrichtung schiebt. Als kontrapunktierend bezeichne ich eine Musik, deren eindeutiger Charakter dem ebenfalls eindeutigen Charakter der Bilder, den Bildinhalten, klar widerspricht.»<sup>27</sup>

Anhand vieler Ausschnitte aus Spielfilmen kann aufgezeigt werden, welche Wirkungen die Musik mit welchen Mitteln erzielt; eine empirische Untersuchung wird zur Diskussion gestellt. Beispielsweise ist in der Musik zum Vorspann des Films *Der Pate* (1972) von Francis Ford Coppola (geb. 1939), eine Polarisierung, ja sogar eine Kontrapunktierung festzustellen. Der Komponist Nino Rota (1911-1979) lässt in der Solotrompete eine Melodie erklingen, welche Melancholie, Sehnsucht und Heimweh ausdrückt. Dieser Ausdruck steht in krassem Widerspruch zum Filmgenre, dem

<sup>24</sup> JOSEF KLOPPENBURG, Filmmusik. Stil-Technik-Verfahren-Funktionen, in Musik multimedial. Filmmusik, Videoclip, Fernsehen, hrsg. von Josef Kloppenburg, Laaber-Verlag, Laaber 2000, S. 55

<sup>25</sup> Norbert Jürgen Schneider, Komponieren für Film und Fernsehen, Schott, Mainz 1997, S. 24.

<sup>26</sup> Siehe Zofia Lissa, *Ästhetik der Filmmusik*, Henschel, Berlin 1965, insbesondere Kapitel V, S. 115-121, mit den Funktionen wie 'Musik als Aufdeckung von Trauminhalten', 'Musik als Mittel der Repräsentation von Erinnerungen' oder 'Musik als Ausdrucksmittel psychischer Erlebnisse'.

<sup>27</sup> HANSJÖRG PAULI, Filmmusik: ein historisch-kritischer Abriss, in Musik in den Massenmedien Rundfunk und Fernsehen. Perspektiven und Materialien, hrsg. von Hans-Christian Schmidt, Schott, Mainz 1976, S. 91-125: 104. Es wird mit Recht kritisiert, dass Pauli in der Kategorie Polarisierung den Bezug der Musik in den fehlenden Gefühlen sieht, die die Filmbilder auslösen, während in den Kategorien Paraphrasierung und Kontrapunktierung auch die Bewegungen der Filmbilder zusätzlich eine Rolle spielen. Siehe Susanne Keuchel, Das Auge hört mit...: Rezeptionsforschung zur klassischen Musik im Spielfilm, ARCult-Media, Bonn 2000, S. 61-3.

Gangsterfilm oder Thriller. Die Musik ist als Motiv charakteristisch für die Befindlichkeit des Familienoberhauptes, der nach außen eiskalt agiert und im inneren ein sentimentaler Mensch ist. Diese Melodie wird in Motivtechnik während des gesamten Films eingesetzt.

Die Motivtechnik gilt neben zwei weiteren Techniken als grundlegend für jede Filmmusik, um ihre Wirkungen zu erzielen, um ihre Funktionen zu erfüllen. Da die Filmmusik ihre Struktur nicht aufgrund musikimmanenter Formen erhält, sondern der Film, sein Inhalt, seine Dramaturgie, seine Montagetechnik die Orientierung für den Komponisten bilden, ergeben sich folgende Verfahren zur Verbindung von Musik und Film: Motivtechnik, 'Underscoring' und 'Mood-Technique'.

Unter Motivtechnik verstehen wir in der Filmmusik, dass Personen oder Begebenheiten der Handlung vom Komponisten mit markanten musikalischen Figuren versehen und damit bezeichnet werde. Die musikalischen Motive können in der filmischen Narration dramaturgische Aufgaben wie Rückverweise und Antizipation übernehmen. Dazu gehört beispielsweise das Hinzufügen von Hinweisen oder das Anzeigen von Befindlichkeits- oder Situationsveränderungen, ohne dass das Gemeinte sichtbar ist. Kaum ein Komponist für den Film verzichtet heute darauf, mit einer Melodie oder mit einigen musikalischen Floskeln seinen Soundtrack zu gestalten.

Unter 'Underscoring' ist eine Kompositionsweise zu verstehen, in welcher die Musik möglichst alle Vorkommnisse, Bewegungen und dargestellten Gefühle möglichst synchron mitvollzieht. Die Musik unterstreicht, untermalt und verstärkt. Oft spricht man auch von der Verdopplung des Sichtbaren durch das Hörbare. Extremes 'Underscoring' wird auch 'Mickey Mousing' genannt. Wie der Begriff schon andeutet, findet diese Technik häufig Anwendung in Trickfilmen. Die 'film-funner' der Stummfilmzeit wendeten auch 'Mickey Mousing' an, ohne von dem Wort überhaupt schon gehört zu haben, indem sie z.B. einen Fall mit einem Glissando abwärts begleiteten.

Unter 'Mood-Technique' ist folgendes zu verstehen: Um die emotionale Wirkung einer Szene zu verstärken, werden Szenen mit einer Musik unterlegt, die einen eigenen deutlich expressiven Stimmungsgehalt in Anlehnung an die begleitete Szene zum Ausdruck bringt. Im Gegensatz zum 'Underscoring' wird nicht jede einzelne Regung des Bildgeschehens musikalisch mitgestaltet, sondern die Musik drückt insgesamt die der Szene angemessene Stimmung aus. Ohne auf Details Bezug zu nehmen, 'entspricht' das Musikstück einem Ort der Handlung oder einer Stimmung.

Als ein Beispiel für Polarisierung durch 'Mood-Technique' ist eine Szene aus dem Thriller Psycho (1960) von Alfred Hitchcock (1899-1980) zu erkennen und zu deuten. Zu der Autofahrt der jungen blonden Frau mit dem gestohlenen Geld ist eigentlich nichts anders zu sehen, als ihre Großaufnahme am Steuer eines Autos mit Rückprojektionen der Straße. Der Komponist Bernard Herrmann (1911-1975) setzt hierzu eine akzentuierte Streichermusik, durchsetzt mit Stakkatoklängen, die in ihrer Folge von Staccatoakkorden im Streichorchester im Wechsel mit einer modal geprägten Melodie an Strawinsky erinnert. Die expressive Funktion der Musik ist, die innere Unruhe der Frau im 'Gegen-

satz' zum visuell 'Neutralen' zum Ausdruck zu bringen. Diese Funktion Polarisierung der Musik ist experimentell dadurch sehr deutlich nachweisbar, wenn man diese (dialogfreie) Szene mit einer anderen Musik unterlegt, die von ruhigem Charakter ist, wie etwa die Nummer *Der Schwan* aus *Karneval der Tiere* (1886) von Camille Saint-Saens (1835-1921). Die unterschiedliche Wirkung von mehreren Musikarten als Hintergrund für diese Filmszene hat Günther Rötter folgendermaßen dargelegt: «Die aufgeregte Frau in der Originalversion wurde plötzlich als nachdenklich beschrieben, die Filmszene wirkte im Vergleich zum Original beruhigend und auch eher langweilig.»<sup>28</sup> In einer größeren Studie von Tamino Abele und mir an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe wurde die Wirkung von Filmmusik aufgrund des in des systematischen Musikwissenschaft und der (empirisch ausgerichteten) Musikpsychologie theoretisch elaborierten und methodisch fundierten Forschungsstrangs zur Rezeption von Musik erforscht.<sup>29</sup>

Die Untersuchung von Rötter wurde modifiziert repliziert. Die Szene aus dem Film Psycho von Alfred Hitchcock wurde in fünf Versuchsbedingungen (Originalmusik, drei andere Musikarten, ohne Musik) Studierenden der PH Karlsruhe vorgespielt. Die Probanden hatten anschließend die eigene Stimmung und die Stimmung der Frau in der Filmszene einzuschätzen. Als Erhebungsinstrument wurde auf das vielfach (speziell auch in der musikpsychologischen Rezeptionsforschung) bewährte Semantische Differential (Polaritätenprofil) zurückgegriffen: Die Wirkung der Filmszene wurde mit insgesamt 28 Einzelskalen (z.B. angespannt – gelöst, gefühlvoll – kühl) erfasst. Insgesamt konnten ca. 500 Studierende (jeweils etwa 100 pro Versuchsbedingung) für die Teilnahme gewonnen werden. Die (noch nicht vollständig abgeschlossene) Auswertung des umfangreichen Datenmaterials erbrachte eindrucksvolle Ergebnisse: Es zeigten sich frappierende Unterschiede in der Einschätzung ein und derselben Filmszene mit jeweils anderer Musik oder ohne Musik (signifikante Unterschiede der Mittelwerte bei 22 von 28 Skalen). Die erhobenen Daten erlauben vielfältige weitere Auswertungen. Insbesondere können unter Einsatz multivariater Analyseverfahren Erkenntnisse zur Rezeptionstypologie und zur Dimensionalität der Urteilsbildung gewonnen werden.

Einige Ergebnisse der Untersuchung zur Wirkung von Filmmusik am Beispiel *Psycho* In der folgenden Tabelle sind die Mittelwerte aller abhängigen Variablen auf den fünf Stufen der unabhängigen Variablen wiedergegeben. Man beachte, dass diese Tabelle – auf der Basis der Mittelwerte als zentralen Kennwerten / Bezugsgrößen – das gesamte Datenmaterial enthält. Weitergehende rein deskriptive Analysen dienen der Aufschlüsselung in einzelne Befunde. Damit sollen die Ergebnisse transparent gemacht werden. Zusätzlich wird eine inferenzstatistische Auswertung vorgenommen.

<sup>28</sup> Siehe Günther Rötter, Musik und Emotion, in Musikpsychologie a. a. O., S. 282.

<sup>29</sup> TAMINO ABELE & JOSEF KLOPPENBURG, Rezeptionsanalysen von Filmmusik, (Druck in Vorbereitung).

## A. Stimmung der Probanden / der Betrachter

## A.1 Unipolare 4-stufige Variablen

|             | Ohne Musik | Original   | Dark Techno | Jazz | Pop        |
|-------------|------------|------------|-------------|------|------------|
| Neugier     | 3,0        | <u>3,1</u> | 2,8         | 3,0  | 3,0        |
| Aggression  | 1,3        | 1,5        | <u>1,8</u>  | 1,5  | <u>1,2</u> |
| Spannung    | 3,0        | <u>3.7</u> | 3,2         | 3,3  | <u>2,6</u> |
| Langeweile  | 2,0        | 1,3        | 1,8         | 1,7  | 1,8        |
| Unruhe      | 2,5        | <u>3,2</u> | 3,0         | 2,9  | 2,0        |
| Irritation  | 2,6        | <u>2,2</u> | <u>2,8</u>  | 2,7  | 2,7        |
| Freude      | 1,4        | <u>1,1</u> | 1,2         | 1,5  | <u>1,8</u> |
| Belustigung | 1,7        | 1,2        | 1,4         | 1,7  | <u>2,0</u> |

|                 | Ohne Musik | Original   | Dark Techno | Jazz | Pop        |
|-----------------|------------|------------|-------------|------|------------|
| Spannend        | 3,0        | <u>3.7</u> | 3,1         | 3,2  | <u>2,6</u> |
| Emotionsgeladen | 2,2        | 2,8        | 2,5         | 2,4  | <u>2,1</u> |
| Interessant     | 2,4        | <u>2,7</u> | 2,4         | 2,5  | 2,4        |
| Unrealistisch   | 1,6        | <u>1,5</u> | <u>2,1</u>  | 1,7  | 2,0        |
| Glaubwürdig     | 2,8        | <u>3,0</u> | 2,6         | 2,7  | 2,5        |

[zweimal fett unterstrichen = höchster Wert; einmal fett unterstrichen = niedrigster Wert]

## A.2 Bipolare 6-stufige Variablen

|                           | Ohne Musik | Original   | Dark Techno | Jazz       | Pop        |
|---------------------------|------------|------------|-------------|------------|------------|
| angespannt / gelöst       | 2,7        | <u>1,6</u> | 1,9         | 2,2        | <u>3,2</u> |
| gefühlvoll /<br>kühl      | 4,0        | 3,9        | 4,1         | <u>4,2</u> | 3.3        |
| beruhigt /<br>aufgewühlt  | 4,3        | <u>5.4</u> | 5,0         | 4,6        | 3,6        |
| drängend /<br>behaglich   | 2,7        | 2,0        | 2,1         | 2,3        | <u>3.3</u> |
| kontrastreich/<br>einfach | <u>4.5</u> | 4,0        | 4,4         | 4,2        | 4,4        |

[zweimal fett unterstrichen = höchster Wert; einmal fett unterstrichen = niedrigster Wert]

# B. Stimmung der Frau

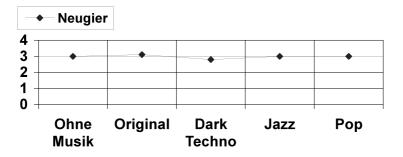
## B.1 Unipolare 4-stufige Variablen

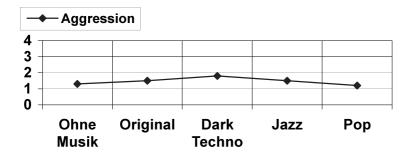
|              | Ohne Musik | Original | Dark Techno | Jazz | Рор |
|--------------|------------|----------|-------------|------|-----|
| Ängstlich    | 3,8        | 3,7      | 3,7         | 3,6  | 3,5 |
| Entschlossen | 2,0        | 2,4      | 2,1         | 2,2  | 2,2 |
| Verkrampft   | 3,5        | 3,5      | 3,7         | 3,6  | 3,4 |
| Hektisch     | 2,7        | 2,7      | 2,5         | 2,7  | 2,3 |
| Unsicher     | 3,7        | 3,3      | 3,4         | 3,4  | 3,4 |
| Nervös       | 3,8        | 3,7      | 3,7         | 3,6  | 3,5 |

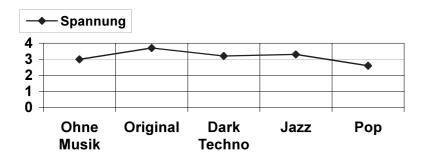
## B.2 Bipolare 6-stufige Variablen

| =-= =-p                  |            |          |             |      |     |  |
|--------------------------|------------|----------|-------------|------|-----|--|
|                          | Ohne Musik | Original | Dark Techno | Jazz | Рор |  |
| angespannt / gelöst      | 1,4        | 1,2      | 1,4         | 1,3  | 1,6 |  |
| müde /<br>lebhaft        | 4,0        | 4,1      | 4,0         | 4,3  | 4,0 |  |
| beruhigt /<br>aufgewühlt | 5,3        | 5,5      | 5,2         | 5,3  | 5,0 |  |
| drängend /<br>behaglich  | 2,3        | 1,9      | 2,0         | 2,0  | 2,6 |  |

Hier einige Ergebnisse der Stimmung der Betrachter (A 1, unipolare 4-stufige Variablen) in graphischer Darstellung:







Tabellen und Grafiken aus: TAMINO ABELE-JOSEF KLOPPENBURG, Rezeptionsanalysen von Filmmusik, (Druck in Vorbereitung).

Beachtenswert ist die Tatsache, dass die vom Regisseur und Komponisten beabsichtigte Anspannung des Publikums von der Originalmusik signifikant stärker erzeugt wird, als von jeder anderen Musik oder in der Versuchsbedingung ohne Musik. Die Qualität der Emotion Spannung wird in der Quantität durch diese offensichtlich angemessene Filmmusik von Bernard Herrmann enorm vergrößert.

Anhand der beiden oben erwähnten Filme, die zum Zeitpunkt des Vortrages die aktuellen Gewinner des *Academy Award* für den besten Spielfilm waren (*The Departed*, USA 2006, Regie: Martin Scorsese, bester Spielfilm und *Das Leben der Anderen*, D 2006, Regie: Florian Henckel von Donnersmark, bester nicht englischsprachiger Spielfilm) sollen die Strukturen und Wirkungen der jeweiligen Filmmusik partiell erläutert werden.

Beginnen wir mit dem deutschsprachigen Film. Vorauszuschicken ist, dass die Komponisten bei der Bewerkstelligung der emotionalen Beeinflussung des Publikums durch Filmmusik behutsam vorzugehen haben; wichtig ist es, die Aussage der Filmszene in Bezug auf die beabsichtigte Wirkungsverstärkung musikalisch aufzuneh-

men, im Englischen «to match», und von hier aus die Quantität der Emotion des Zuschauers zu erhöhen. Sehr gut gelingt dies dem Filmkomponisten und Oskar-Preisträger Gabriel Yared (geb. 1949) im Film Der englische Patient (1996) von Anthony Minghella (geb. 1954), indem er, um in Norditalien des Jahres 1944 in den Kriegswirren die Liebe des Bombenentschärfers Kip zur Krankenschwester Hana zu verdeutlichen und das Publikum diese Liebe mitfühlen zu lassen, also dramaturgische, persuasive und expressive Funktionen erfüllt. Dies geschieht in besonders überzeugender Weise in der Szene, in der Kip in der leeren Kathedrale der verdutzten Hana die Deckenfresken einer Kirche vorführt und sie über eine Seilkonstruktion an der Decke der Kirche hin und her baumeln lässt. Das Publikum wird deutlich musikalisch mit hineingezogen dieses Genießen visueller Schönheit durch schöne Musik, Yared wuchs im Libanon auf, verbrachte einige Jahre seiner Jugend in Südamerika, lebte heute in Paris, und war auf mehreren Kontinenten als Musiker aktiv; er versteht es wie kaum ein anderer, äußerst viele Stilidiome der Musik zu akkomodieren. Er komponiert, in sehr großer stilistischer Vielfalt, und er fertigt eine barocke Stilkopie an, indem er zu dieser Szene einen langsamen Satz für Klavier und Streichorchester mit sehr markantem Themenkopf, einen Dreiklang in Dur aufwärts brechend und das musikalische Thema in barocker Manier ausgestaltend und sequenzierend gestaltet. Nach meinem Urteil ist die Vergabe des Academy Award 2007 für den besten nicht englischsprachigen Film an Florian Henckel von Donnersmark für Das Leben der Anderen auch, und zwar in bedeutender, jedoch nicht nachweisbarer Weise, auf die Wahl des Filmkomponisten zurückzuführen. Denn der Regisseur macht sich die große Kunst der angemessenen Filmkomposition des Gabriel Yared, welche durch Einfühlsamkeit und Eindeutigkeit gleichermaßen geprägt ist, zunutze. Yared schreibt für die Liebesbeziehung des Schriftstellers Georg Dreymann in der DDR 1984 zu der Staatsschauspielerin Christa Maria Sieland eine lyrische, einfach eingesetzte, deutlich konturierte Melodie im Trauergestus wieder im barocken Stil eines langsamen Satzes eines Concerto grosso oder Solokonzertes hier für ein Holzblasinstrument mit Streichorchesterbegleitung in elegischem Duktus, arrangiert und produziert in einem Tonstudio unter Verwendung eines Samplelibrary für jede erdenkliche Klangfarbe, ähnlich wie in Der englische Patient als barocke Stilkopie. Yared lässt dem Motiv zusammen mit dem langsamen Tempo einen bezeichnend sehnsüchtigen, gefühlvollen, ja traurigen Charakter zukommen. Geht es um die Verfolgung des Schriftstellers durch die Stasi, werden in der gleichen Klangfarbe des Streichorchesters dramatisierende dissonante Akkorde mit großen Tonsprüngen hervorgebracht; es entsteht der Eindruck, als gerate man auch als Zuschauer unter Druck. Diese Vielfalt der Mittel in expressiver Eindeutigkeit wird einfühlsam in die Filmrezeption eingebunden und zeigt beeindruckende Resultate der Einfühlung der Zuschauer. Hervorragend gelingt Yared das so wichtige «musikalische matching» des Szeneninhaltes, sei es Trauer oder Bedrohung. Bezüglich der konstatierten Stilkopien ist festzustellen, dass jede Form von Musik herangezogen wird, um beabsichtigte Funktionen zu erfüllen. Auch Klischees, die sich herausgebildet haben, werden regelrecht zitiert und stilisiert, um durch Musik emotionale Wirkungen zu

erzielen. Der Filmwissenschaftler Hansjörg Pauli hält Filmmusik deshalb für «nichts anderes als auskomponierte Rezeptionsgeschichte». Im Handbuch *Musik multimedial* habe ich daher die vielfältigen die Mittel der Filmmusik folgendermaßen zusammengefasst: «Um den filmspezifischen Anforderungen gerecht zu werden, ist es notwendig, in der erläuterten größtmöglichen stilistischen Vielfalt zu komponieren und expressive Eindeutigkeit zu schaffen. Dazu eignet sich der Gebrauch der musikalischen Sprache der Symphonik des 19. Jahrhunderts ebenso, wie Adaptionen populärer Genres. Die Anpassung an die kategoriale Struktur des Hörens während einer Filmrezeption erfordert stilistische Vielfalt, Vertrautheit und expressive Eindeutigkeit. Die Forderung nach expressiver Stärke und Eindeutigkeit der Filmmusik erfolgt innerhalb des Paradigmas, als Teil der akustischen Schicht unauffällig sein zu müssen. Diese Paradoxie, unauffällig Auffälligkeiten zu enthalten, um im Bewusstsein des Zuschauers Signale setzen zu können, soll durch Appelle an das Gefühl des Zuschauers zusätzliche emotionale Dimensionen zum Bildgeschehen liefern». 31

Kommen wir jetzt zu dem englischsprachigen Beispiel für die Musik zu einem mit dem Oscar ausgezeichneten Spielfilm. Im Film *Departed – Unter Feinden* (2006) orientierte sich der Regisseur Martin Scorsese am Hongkong-Thriller *Internal Affairs – Die achte Hölle* (2002). Den Soundtrack zum Film gestaltete der vielfach als Filmkomponist, insbesondere für die *Herr der Ringe-Trilogie*, preisgekrönte Howard Leslie Shore.

Er studierte am Berklee College of Music in Boston, Massachusetts, der Stadt, in der die Handlung dieses Films spielt. Bevor er seine Arbeit als Filmmusikkomponist einsetzte, machte er Aufnahmen mit der Gruppe *Lighthouse* und dirigierte die Band in der NBC-Show *Saturday-Night Live*. Seine Filmografie beginnt 1979; als herausragendste und dankbarste Aufgabe seiner Karriere sieht Shore die beinahe vier Jahre währende Arbeit an, die er für die Komposition und Produktion der Musik für die Filmtrilogie *Der Herr der Ringe* verbracht hat; er bezeichnet sie überhaupt als die Zusammenfassung seiner künstlerischen Arbeit. Seine ausgeklügelte Leitmotivtechnik führt Shore auf sein intensives Studium der Oper *Das Rheingold* von Richard Wagner zurück.

Die Handlung dieses Films spielt in Bosten, schwerpunktmäßig unter irischstämmigen Verbrechern und Polizisten. Insgesamt kann man die Musik zum Film stilistisch dem modernen *irish folk* zuordnen. Wie oben bereits erwähnt, komponiert und kompiliert Shore. Er setzt die Musik sowohl als 'source music' ('diegetic music', Bildton) sowie als 'nondiegetic music' (Fremdton, eigentliche Filmmusik, Score) im Film ein. Verschiedene Songs, darunter z.B. Well, Well, Well von John Lennon oder *The Thiefs Theme* von NAS sind in der oben skizzierten Mood-Technique einigen Szenen unterlegt. Die Arie Chi mi frena in tal momento aus der Oper Lucia di

<sup>30</sup> H. PAULI, Filmmusik, a. a. O., S. 230.

<sup>31</sup> JOSEF KLOPPENBURG, Filmmusik. Stil-Technik-Verfahren-Funktionen, in Musik multimedial. Filmmusik, Videoclip, Fernsehen, hrsg. von Josef Kloppenburg, Laaber-Verlag, Laaber 2000, (Handbuch der Musik im 20. Jahrhundert, 11), S. 21-56: 35.

Lammermoor erklingt als 'source music' zur Szene in der Oper und bleibt als 'non-diegetic music' beim Szenenwechsel erhalten. Shore wendet die Motivtechnik in Überschneidung mit der 'Mood-Technique' an und gestaltet faszinierend prägnante Motive für die Hauptfiguren Billy und Colin, ihren Rollen und ihren Charakteren überzeugend musikalisch entsprechend – neben weiteren Motiven.

Der Plot handelt von Treue und Ehre. Die Bostoner Polizei schleust den jungen Billy Costigan (Leonardo di Caprio) in die irischstämmige Unterwelt ein. Deren Chef Frank Costello (Jack Nicholson) hat derweil die Polizei mit einem Spitzel, Colin Sullivan (Matt Damon), unterwandert. Ein Nervenkrieg zwischen den beiden jungen Männern beginnt, in welchem die konsequent einander gegenübergestellte Charakterisierung der beiden jungen Männer eine große Rolle spielt. Beide verfolgen gleichermaßen hartnäckig die ihnen auferlegten Ziele; vergleichbar Franz und Karl Moor in Schillers Drama *Die Räuber*. Sie verlieben sich in dieselbe Frau, eine Polizeipsychologin Madoline (Vera Farmiga), der es am Schluss fast alleine vorenthalten bleiben wird, Sein und Schein trennen zu können.

Es kommt soweit, dass Costello erwischt wird, und sein eigener Informant, Colin, ihn erschießt. Jetzt will Billy aussteigen. Er findet jedoch in Colins Büro einen Brief von Costello. Billy weiß also auch, wer Colin wirklich ist, und bis dieser aus einem Nebenraum zurückkehrt, ist Billy verschwunden. Billy sendet Beweismaterial, Audioaufnahmen des Verbrechens, an Madoline, die daraufhin nichts mehr mit Colin zu tun haben will.

Die dramaturgische Funktion der Musikarten ist folgendermaßen zu skizzieren: Ein Teil des Titelsongs I'm shipping up to Boston von der US-Amerikanischen folk-rock Band Dropkick Murphys gespielt, erklingt zwar erst nach 17 Minuten, verstärkt jedoch die gesellschaftlich rauhe Wirklichkeit, in welche Billy als Polizeispitzel gesendet wird. Der Film beginnt mit Gimmi Shelter von den Rolling Stones als Stimmungsmusik zweier junger Männer auf späterer Jobsuche (Mood). Howard Shore komponiert seine Score in Form von zu Stücken ausgeweiteten Leitmotiven für die Hauptfiguren (Billy, Colin, Costello, Madoline), für Orte und Begebenheiten. Das Instrumentalstück Cops or criminals ist so gestaltet, dass es Ambivalenz ausdrückt; er unterlegt es immer wieder den Szenen zu Beginn des Filmes, in denen Colin auftritt und der Zuschauer (-hörer) noch nicht weiß, wer der Gute und wer der Böse ist. Dieses Stück ist jedoch musikalisch verwandt mit Colins Thema, welches zum ersten Mal nach 15 Minuten erklingt und exakt im gleichen Tempo gespielt wird wie Cops or criminals. Der Charakter der Verwandtschaft der beiden Stücke wird durch ähnlichen Rhythmus und ähnliche Instrumentation verstärkt. Nachdem Colins Thema erklungen ist, folgt direkt Billys Thema, welches jedoch diametral entgegengesetzt gestaltet ist. Während Colins Thema mit einer Westerngitarre gespielt wird, und dessen Charakter als oberflächlich und lapidar zu bezeichnen ist, wählt Shore für das Leitmotiv von Billy eine Konzertgitarre. Nicht nur durch diese Instrumentierung klingt Billys Thema weicher und wärmer, melancholisch und traurig, während Colins Thema wegen der Stahlsaiten und der Spieltechnik härter klingt. Colins eher oberflächliche Art, aber auch seine Rolle als unerkannter 'Gangster', der die StatePolice unterwandert hat mit seiner harten, falschen Haltung wird durch die schnellere und treibendere Musik gut verstärkt. Beiden Themen gemeinsam ist das Tongeschlecht Moll, was man als musikdramaturgischen Hinweis deuten könnte, dass beide am Ende erschossen werden. Durch Billys Thema, langsam, traurig klingend und zusätzlich von Streicherakkorden untermalt, wird die Einfühlung des Publikums in den Helden bewirkt; es fühlt sich eher mit ihm verbunden oder empfindet Mitleid. Das Motiv besteht aus einem Ton, der zunächst lediglich in einem markanten Rhythmus repetiert und dann auf der nächst höheren Tonstufe sequenziert wird. Bei der Überleitung wird er kurz in Sekundschritten umspielt, um auf diese Weise auf den nächst höheren Ton zu gelangen. Billys Thema endet nur mit Streichern; der Schlussakkord erklingt ohne Terz.

Eine faszinierende dramaturgische Funktion der Musik ist bezüglich der Beziehung der beiden Helden zur hübschen Polizeipsychologin zu erkennen. Als Madoline in der Szene in Colins Appartement, als Madoline noch bei ihm wohnt, ihm verkündigt, dass sie schwanger sei, worauf er nicht sehr euphorisch reagiert und seine Freude eher verhalten äußert, könnte man lediglich auf verhaltene Vaterfreuden schließen. Gäbe es keine Filmmusik, so würde man davon ausgehen, dass Colin der Vater ist. Das dieser Szene unterlegte Instrumentalstück *The Baby* erklingt jedoch exakt im Tempo von Billys Thema (80bpm) und wird ebenso in Moll von einer Konzertgitarre gespielt. Dies lässt musikalisch die Deutung zu, dass Billy der Vater ist. Eine musikalische Übereinstimmung mit Colins Thema ist nicht festzustellen.

Eine weiteres nennenswertes Beispiel für die dramaturgische Funktion der Musik ist die Szene, in der Billy mit seinen Vorgesetzten im Auto sitzt. Es erklingt Billys Thema. Kurz nachdem Billy von seinem Vorgesetzten erfährt, dass es vermutlich einen Spitzel bei der Polizei gibt, erklingt in Billys Thema die Melodie von einer Westerngitarre gespielt. Das ist für den aufmerksamen Zuhörer der Hinweis darauf, dass Colin der Informant ist. Die Filmmusik steuert die Wahrnehmung und führt unbewusst zu Ahnungen und Erkenntnissen.

# LA STORIA (DELLA MUSICA) COME COMPETENZA MUSICALE

GIACOMO FORNARI – CONSERVATORIO CLAUDIO MONTEVERDI, BOLZANO

Im Rahmen einer (mindestens seit den Zeiten der 'elementaren Musik') auf die Praxis bezogene Musikerziehung läuft die Musikgeschichte Gefahr, eine immer geringere Rolle zu spielen. Besonders im italienischen allgemeinen Schulsystem ist im Grunde genommen die Musikgeschichte kein Pflichtfach (während das Gleiche z. B. nicht für Kunstgeschichte u.a. gilt). Die musikalische Kompetenz beschränkt sich somit weitgehend auf die erlebte und erprobte Musikerfahrung, was ein möglicher Verlust für das Kulturelle im allgemeinen bedeuten könnte.

Musikverstehen heißt nicht nur Musikmachen (Spielen und/oder Singen), sondern es bedeutet auch, eine allgemeine kulturelle Vertiefung des Faches, das so eng mit unserer Kultur und Gesellschaft verknüpft ist. In dieser Studie wird gezeigt, dass das musikgeschichtliche Lernen auch als geeigneter Ausgangspunkt für jede Art von schulischer Tätigkeit angesehen werden sollte. Musikgeschichte darf somit auch im Kontext eines Lebenslangenlernens nicht fehlen, um die unbewusste musikalische Kompetenz eines jeden Menschen, besonders im so genannten 'dritten Alter' zu wecken und zu fördern.

### 1. Stonato = incapace di capire la musica?

Nella legislazione scolastica italiana del secolo passato, non si può certo dire che la musica abbia avuto un ruolo di rilievo. Nei lustri passati, infatti, essa ha figurato come disciplina obbligatoria nei primi due anni delle scuole medie, rimanendo opzionale per lungo tempo nel terzo. Il raddoppio delle ore di insegnamento di educazione musicale nella scuola secondaria inferiore (da una a due alla settimana) è cosa relativamente recente e, a tutt'oggi, oggetto di discussione. Anche l'apertura di diverse medie con sezione sperimentale musicale non incontra sempre il favore del resto del corpo docenti, tanto che alcune scuole – soprattutto nel passato – hanno dovuto rinunziarvi. La presenza di musica come disciplina di insegnamento teorico e pratico nelle secondarie superiori è, invece, principalmente legata a casi specifici, come i licei di carattere pedagogico, mentre in quello classico e scientifico – fatte salve alcune eccezioni (si pensi ai pochi licei musicali attivi nella Penisola) – l'unico insegnamento di carattere estetico ed artistico resta comunque quello di storia dell'arte, introdotto dalla celebre (e discussa) cosiddetta 'Riforma Gentile': una simile preferenza non ha soltanto solide motivazioni di carattere storicoculturale, ma anche (purtroppo) ragioni di carattere politico, visto il modello che l'Italia fascista intendeva propugnare di sé. Purtroppo il mancato azzeramento dei programmi all'indomani della conclusione della Seconda guerra mondiale - come è invece avvenuto in altre nazioni europee - non ha permesso un cambiamento di rotta in tal senso, permettendo una continuità che non ha certo caratteri positivi in sé.

Sebbene risulti chiaro che elementi di storia e/o teoria della musica siano parte integrante delle lezioni di educazione musicale, un insegnamento come 'Storia della musica' esiste soltanto in pochi ordini di scuola e solo ora, con l'introduzione delle

materie opzionali obbligatorie, si può intravvedere una sua possibile diffusione su più larga scala, sperando nell'interesse e nella sensibilità della scuola italiana.

Al momento attuale, pertanto, sembra mancare globalmente un'idea di 'storia della musica' qui intesa come disciplina autonoma, non necessariamente correlata ad un curriculum musicale pratico parallelo, cioè non finalizzata ad un apprendimento affine e correlato, come nel caso dei Conservatori di musica. Se ciò è avvenuto è grazie ad un'idea che sta alla base del sistema di educazione musicale tradizionale in Italia che intende la musica più come un settore disciplinare a sé stante e per addetti ai lavori, da approfondire in modo cognitivo che non un semplice settore culturale come tanti altri offerti dalla scuola a prescindere da eventuali vocazioni particolari o doti testate da esami attitudinali. Così facendo, la storia della musica si trova confinata in un territorio per pochi, selezionati allievi, perdendo quindi quel suo afflato umanistico su cui si tornerà oltre.

Per cercare di comprendere quali conseguenze abbia avuto una simile politica didattica, basta prestare attenzione ad una piccola indagine i cui risultati sono stati raccolti da chi scrive in diversi anni di attività, senza che ciò abbia velleità statistiche. Quando mi è capitato di chiedere a qualcuno un'opinione su un brano musicale e/o su un'esecuzione, la risposta canonica tendenziale è stata in tante occasioni: «Non lo so: purtroppo sono stonato».¹ Qualora lo scrivente avesse chiesto lo stesso dopo l'osservazione di un quadro di Leonardo, Giotto o van Gogh, nessuno avrebbe risposto con la medesima *nonchalance*: «Non lo so: purtroppo non so dipingere». Mentre, in questo senso, la musica viene letta come espressione di una prassi intimamente ed imprescindibilmente correlata ad essa, tanto da determinarne la possibilità di comprensione, per ciò che concerne la storia dell'arte, la teoria e la prassi della stessa sono intese a prescindere, senza che ciò nulla possa togliere all'intelligenza dell'opera artistica osservata. In questo caso, la mancanza di una pratica reale della disciplina non sembra togliere nulla all'intelligibilità della materia.

## 2. Teoria della musica *versus* musica pratica?

Il mancato inserimento della storia della musica come disciplina d'insegnamento tout-court, facoltativa o obbligatoria che sia, indipendente dalle effettive conoscenze tecniche e pratiche del discente, ha avuto alcune conseguenze sull'intero ambito didattico e con diversi esiti.<sup>2</sup> Prima tra tutti la mancanza di autonomia della storia

La chiave d'accesso alla musica dipende, secondo Hans Heinrich Eggebrecht, dalla possibilità della sua comprensione dalla quale, comunque, anche i meno addentro non sembrano essere esclusi: «Der Zugang zur Musik (Musik überhaupt) liegt beschlossen im Begriff und Prinzip des Verstehens von Musik. [...] Das Verstehen von Musik ist das begriffslose, das klangsinnliche, das ästhetische Verstehen ihrer begriffslosen, klangsinnlichen, ästhetischen Mitteilung, man kann auch sagen: ihres begriffslos, sinnlich, ästhetisch gestifteten Sinns. [...] Es ergibt sich aus diesen vorläufigen und sehr knapp gehaltenen Bemerkungen über das Verstehen von Musik nicht nur, daß es (außer in krankhaften Fällen) Ummusikalität nicht gibt (Musik versteht jeder), sondern auch und vor allem, daß die Verstehensvermittlung von Musik bei den Verstehensprozessen selbst anzusetzen hat, d. h. bei den Prozessen der binnenmusikalischen Definition musikalischen Sinns», HANS HEINRICH EGGEBRECHT, Sinn und Gehalt. Aufsätze zur musikalischen Analyse, Heinrichshofen's Verlag, Wilhelmshaven 1979, pp. 282-283.

<sup>2</sup> A dire di Christoph Richter nella Repubblica federale tedesca, una simile crasi tra lezione basata sulla prassi e didattica poggiata sull'esclusiva teoria, ha creato nel tempo qualche problema laddove afferma: «[...] wie ich

della musica che, quindi, rinuncia a trovare in se stessa il senso della propria esistenza. Ciò significa che ad essa – come si può notare nei programmi dei conservatori, oggi ampiamente riformati – è dato il ruolo di spiegare a chi già conosce, offrendo quasi esclusivamente la possibilità di un approfondimento a latere e non agendo quindi come fulcro centrale di uno studio teorico necessario non solo per l'interprete, ma, diversamente calibrato, anche per il semplice fruitore dell'evento musicale. Quindi la storia della musica viene intesa come elemento di un aggregato che, come si è detto sopra, premia l'aspetto pratico-cognitivo, possibilmente messo in relazione ad una finalità esecutiva. La dottrina della pedagogia della musica, ha dovuto prendere atto di ciò, facendo i conti con la realtà.

Prendendo per buona quell'idea pragmatica e finalizzata all'esecuzione che, tutto sommato, si evince dai programmi scolastici tradizionali di cui si è detto sopra, la didattica della musica tradizionale suggerisce di relegare lo studio della storia della musica o, comunque, di argomenti di storiografia musicale in una seconda istanza, cioè dopo averne sperimentato gli effetti nella prassi. Partiti da un'esperienza pratica, si ritiene sia più facile l'apprendimento teorico di un determinato problema riguardante un'epoca, una tendenza stilistica o le specificità formali e/o armoniche di un determinato brano. Ciò è possibile che derivi, anche se indirettamente, da un'idea espressa da Carl Orff nel suo *Schulwerk*. *Elementare Musik*, su cui vale la pena di riflettere.

Nella *Klavierübung*, infatti, il compositore e didatta bavarese suggerisce indirettamente di affrontare la «zavorra teorica» in una seconda istanza e, se possibile, individualmente e, comunque, intendendola più come un approfondimento delle strutture e delle forma. Orff intende pertanto lo studio dell'armonia, del basso continuo, delle cadenze finalizzato all'improvvisazione e altro, piuttosto che a questioni di ordine storico-musicale per le quali egli, comunque, mostrò grande interesse anche in ambito compositivo, come testimoniano molti dei suoi lavori e dei pensieri più noti: «[...] Bei diesem Einzelunterricht handelte es sich nicht um Klavierstunden im üblichen Sinne, sondern um Musikstunden, in denen auch der ganze musiktheoretische "Ballast" behandelt wurde, der in den Gruppenimprovisationsstunden nicht zu bewältigen war [...]».<sup>3</sup> Dunque, l'esigenza di approfondire la teoria e la storia della musica sembra derivare da una necessità di carattere esecutivo, prima ancora che da un'esigenza di carattere meramente culturale, un fatto, questo, esplicitato da Orff in un altro punto del suo scritto. La conoscenza del repertorio, quindi, è finalizzata a raffinare le tecniche improvvisative, imparan-

meine, zum Schaden für die Schüler und für die Sache, um die es geht: Gymnasiale Musikerziehung wird gegen Hauptschulunterricht ausgespielt; Strukturanalyse gegen Hören, Machen oder einfach Genießen; die Musik bürgerlicher oder höfischer Gesellschaftsschichten gegen jene von Arbeiten; Improvisation und Kreativität werden gegen angeblich affirmative Erziehung und Indoktrination ins Feld geführt, die »Musik der Schüler« gegen die Musik der Lehrer oder Musikwissenschaft ..., als ob Freiheit, Offenheit und Schülerneitierung des Unterrichts und die Gegenstands- oder Inhaltsauswahl nicht von ganz anderen Faktoren abhinge [...]», Christoph Richter, Vorläufige Gedanken zu einer Didaktik des musikalischen Kunstwerks, in: Musikpädagogische Konzeptionen und Schulaltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre. Ulrich Günther zu 60. Geburtstag, hrsg. von Fred Rizel und Wolfgang Stroh, Heinrichshofen's Verlag, Wilhelmshaven 1984, pp. 94-104: 94-95.

<sup>3</sup> CARL ORFF, Schulwerk. Elementare Musik, Schneider, Tutzing 1976, p. 30.

do a conoscere bassi di danza, ostinati e seguenti consegnati dalla storia.<sup>4</sup> La conoscenza del repertorio – e, verosimilmente, della sua storia – viene visto in prospettiva diversa in un'altra parte del saggio. Al termine di alcune riflessioni molto stimolanti intorno alla didattica della musica, Carl Orff si interroga sul problema etico della trasmissione delle conoscenze, ponendosi la domanda, cioè, di cosa deve essere consegnato alla posterità al fine di evitare che alcune informazioni importanti rischino di andare perdute. Un processo culturale, questo, che egli spiega con chiarezza ricorrendo alla metafora dello staffettista. Parlando a proposito del suo Schulwerk e della sua eredità, il musicista bavarese dice: «[...] Alle meine Ideen, die Ideen einer elementaren Musikerziehung, sind nicht neu. Es war mir nur bestimmt und vergönnt, diese alten, unvergänglichen Ideen wieder aus heutiger Sicht neu anzusprechen und ihre Verwirklichung anzugehen. So fühle ich mich nicht als Schöpfer von etwas Neuem, sondern als einer, der altes Gut weiterreicht, gleich einem Stafettenläufer, der die Fakel an alten Feuer entzündet und ins Heute bringt.» Anche sotto questo punto di vista è possibile che la storia della musica venga intesa come un insieme di informazioni che vengono più tramandate per chiarire qualche cosa, che non come un vero e proprio punto di partenza per una conoscenza della società attraverso l'approfondimento di un processo musicale. Punto di partenza e di arrivo resta pertanto la musica nelle sue infinite modalità espressive. 6 Si potrebbe dire che il pensiero di Orff – pur su basi ideologiche ed intellettuali ben diverse – anticipi una corrente di pensiero che verrà fatta propria da Theodor W. Adorno. Per il celebre intellettuale tedesco, infatti, la comprensione della musica, parte e finisce nella musica stessa, laddove egli afferma: «[...] Sprache interpretieren heißt: Sprache verstehen; Musik interpretieren heißt: Musik machen». Dunque, come era desiderio di Orff, è il fare la musica a permetterne la comprensione e non il semplice 'parlare di'. Sotto questo punto di vista, il compositore e didatta monacense dimostra un certo tradizionalismo che coincide con quanto già espresso in varie sedi nel secolo precedente da diversi osservatori. Si pensi ad esempio all'idea di Adolph Bernhard Marx secondo cui l'educazione musicale era possibile «[...] nur auf empirischem Wege», presupponendo addirittura sette gradi di conoscenza (dal concreto al mistico), tutti comunque scaturiti da un'idea di fare musica nel senso di poterla eseguire e, per i

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> lvi, p. 249.

<sup>6 «</sup>Storia della musica, dunque, per comprendere meglio le opere, per una partecipazione piena e significativa all'esperienza musicale, per acquisire la capacità di orientarsi criticamente nella giungla indifferenziata delle proposte musicali, passando da una fruizione piatta ad una fruizione che sa cogliere le distanze, le differenze, gli scarti, gli spessori culturali. Storia della musica, infine, per promuovere la competenza stilistica e l'affinamento del gusto ma anche per il "raggiungimento di una soglia minima di conoscenza del passato" [...], musicale nel nostro caso». Elita Maule, La musica a scuola tra storia, memoria e identità: per una didattica della storia della musica, in: Prove e saggi sui saperi musicali. Ricercare per insegnare, progetto didattico di Teresa Camellini, Edizioni ETS, Pisa 2003, pp. 171-217, p. 186.

<sup>7</sup> CARL DAHLHAUS, Klassische und romantische Musikästhetik, Laaber-Verlag, Laaber 1988, p. 318. Dahlhaus si riferisce a: Theodor Wolfgang Adorno, Fragment über Musik und Sprache, in: Quasi una fantasia, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1963, p. 12.

più esperti, di poterla creare.<sup>8</sup> Per Marx, pertanto, il compito di una didattica della musica consisteva in: «[...] einen in der Erfahrung gegebenen Kulturbereich, in seinem Falle den der Musik, in einen den Bildungs- und Entwicklungsstand des Schülers berücksichtigenden Zusammenhang zu bringen.»<sup>9</sup> Così è stato lungo tempo anche nella scuola in cui, tradizionalmente, si distinguono due percorsi principali. Il primo di carattere tecnico-interpretativo, intimamente legato alla prassi del fare musica ed il secondo, invece, di natura più teorica e riflessiva, come fa notare Rudolph Stephan: «Musikunterricht war früher Gesangunterricht.<sup>10</sup> [...] Neben dem primären, auf musikalische Betätigung ausgehenden Unterricht, der zur Elementarstufe gehörte, gab es noch einen anderen, freilich für die fortgeschrittenen Schüler bestimmten, dessen Gegenstand nicht die Musik selbst, sondern die Spekulation über Musik war».<sup>11</sup> Peccato che un simile modello non sia stato importato in Italia con maggior decisione, anche se la Riforma dei Conservatorio di musica (Legge 508/1999) sembra avere aperto ora varchi veramente interessanti in tale direzione.

# 3. Musica e storia. Musica è storia

D'altra parte, come fa notare Walter Wiora, anche l'esigenza di concepire la musica in senso puramente storiografico ha sollevato non pochi problemi e, comunque, sembra aver dato adito a diversi contrasti in una disciplina che, invece, avrebbe voluto, sull'onda della 'musica assoluta', trovare una ragione estetica intrinseca, giungendo quasi ad una sorta di 'feticismo ideologico': «Erst spät hat sich der Historismus in der Praxis und im Schrifttum der Musik voll entfaltet, erst nach dem Zeitalter Wagners und Nietzsches. In seinen Unzeitgemäßen Betrachtungen, diesem schärfsten Angriff auf dem Historismus oder, wie er ihn nennt, die "historische Krankheit", hat Nietzsche die Musik sogar als Heilmittel gepriesen.» Se un processo di storicizzazione in altri settori scientifici ha trovato spazio prima rispetto a quanto avvenuto nel mondo della musica, ciò dipende, secondo Walter Wiora, dalla natura stessa della disciplina al centro dell'attenzione. In architettura le cose sono assai più 'semplici' sotto questo punto di vista. I palazzi, le chiese, i templi e le costruzioni che ci circondano sono sempre il frutto di un percorso storicamente variegato che si presenta diverso a seconda delle epoche e dalle situazioni e, co-

<sup>8</sup> Kurt Erich Eicke, *Das Problem des Historismus im Streit zwischen Marx und* Fink, in: *Die Ausbreitung des Historismus über die Musik. Aufsätze und Diskussionen*, hrsg. von Walter Wiora, Gustav Bosse Verlag, Regensburg 1969, p. 221-229, p. 227. Si noti che anche nel modello ,steineriano' la musica viene vista soprattutto come esperienza empirica.

<sup>9</sup> Idem, pp. 226-227.

<sup>10</sup> Sulla presenza del canto come base di apprendimento musicale nella scuola e relativo influsso ideologico nel corso dei secoli, dall'Illuminismo ai nostri giorni, cfr. WILFRIED GRUHN, Geschichte der Musikerziehung. Eine Kulturund Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung, Wolke Verlag, Hofheim 2003, pp. 51-92.

<sup>11</sup> Rudolf Stephan, Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik – Überlegungen eines Musikhistorikers, Schott, Mainz 1985, pp. 283-292, p. 283.

<sup>12</sup> WALTER WIORA, Grenzen und Stadien des Historismus in der Musik, in: Die Ausbreitung des Historismus über die Musik cit., pp. 299-317, p. 299.

munque, familiare a ciascuno. In questo senso, il destino della musica sembra essere cambiato dall'avvento dei dischi prima, dei cd e degli MP3 poi: «In der Musik hat man sich, zumal vor dem Zeitalter der Schallplatte, anders zur Vergangenheit verhalten und verhalten müssen als in den Künsten des Raumes. Musik verklang, während Bauwerke und Standbilder als sinnfällige Körper im öffentlichen Blickfeld dastanden und ihre Entstehungszeit oft sehr lange überdauerten. Von der Hinterlassenschaft der Antike waren im Zeitalter der Renaissance zahlreiche Tempel und Plastiken noch oder wieder bekannt, jedoch kein Musikstück; wie anders musste sich demgemäß die "Wiedergeburt des klassischen Altertums" in der Sphäre Josquins und Willaerts abspielen als in der Sphäre Michelangelos und Raphaels!».<sup>13</sup> Inevitabile, quindi, che anche la storiografia e, comunque, più in generale la capacità di rapportarsi alla storia di un artista delle arti visive sia ben diverso rispetto a quello di un musicista.<sup>14</sup> Così come la musica mostra un'intrinseca difficoltà a storicizzarsi e a vedere se stessa secondo un'ottica tradizionalmente diacronica, essa ha ancora più difficoltà ad individuare un metodo analitico soddisfacente, come ha fatto notare Carl Dahlhaus.15

Anche il fatto che una simile disciplina sia stata riferita nel tempo soltanto ad esperti ed abbia avuto alto valore aggiunto cognitivo, quasi fosse materia 'per iniziati', eludendo tradizionalmente contatti con altri campi di sapere, non ha certo giovato al suo apprendimento. Difficilmente alla musicologia ed alla conoscenza delle forme musicali è stata assegnata un'autonomia estetica ed una capacità di auto definizione che ha nuociuto sullo sviluppo delle scienze musicologiche, soprattutto nel XIX secolo, come fa notare Carl Dahlhaus: «[...] Die musikalische Formenlehre des 19. Jahrhunderts, die Beschreibung von Typen wie Sonatensatz, Variation und Rondo, ist also nicht für sich, als isolierte Disziplin verständlich. Man wird erst gerecht, wenn man erkennt, daß sie als Ergänzung der Ästhetik, der Theorie der Musik als "Empfindungssprache" gedacht war.» 16 È chiaro che l'intelligenza dell'evento sonoro, la cui base resta sempre il giudizio estetico intuitivo,17 deve essere sostenuta da una serie di informazioni che provengono da ambiti di indagine assai diversi e complessi e che non possono che essere fondamentalmente extramusicali. Un'indagine storica basata su nozioni di carattere positivistico - come dice ad esempio Walter Wiora nel caso della Eine kleine Nachtmusik KV 525 di Mozart –,18 non avrebbe oggi alcun senso e sarebbe comunque poco utile alla comprensione di quanto è stato eseguito e/o ascoltato. Dunque,

<sup>13</sup> Ibid.

<sup>14</sup> Ibid.

<sup>15</sup> CARL DAHLHAUS, Klassische und romantische Musikästhetik, Laaber-Verlag, Laaber 1988, p. 335.

<sup>16</sup> C. Dahlhaus, Klassische und romantische Musikästhetik, cit., p. 318. Dahlhaus si riferisce a: Theodor Wolfgang Adorno, Fragment über Musik und Sprache, in: Quasi una fantasia, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1963, p. 12.

<sup>17</sup> Come fa notare Eggebrecht, il giudizio estetico resta imprescindibile nell'ambito di qualsiasi forma di comprensione musicale. Cfr. H. H. EGGEBRECHT, Sinn und Gehalt cit., pp. 291-292. Circa la definizione del modello estetico autoreferenziale in ottica antropologica, cfr. CHRISTOPH KHITTL, «Die Musik fängt im Menschen an». Anthropologische Musikdidaktik: theoretisch – praktisch, Peter Lang, Frankfurt am Main 2007 (Interuniversitäre Schriften zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, hrsg. von Peter Maria Krakauer-Christoph Khittl, 1), pp. 69-103.

<sup>18</sup> W. WIORA, Grenzen und Stadien cit., p. 302.

alla musica sembra mancare nel corso del tempo una storiografia (ed una teorizzazione della stessa) che possa avere anche ricadute didattiche per un apprendimento diverso e, forse, anche 'indiretto' della stessa disciplina, al di là delle specifiche competenze reputate tradizionalmente necessarie per la sua discussione e comprensione.<sup>19</sup>

Ora si pone la domanda se, ad esempio, la capacità di saper leggere la scrittura musicale (le note) sia davvero necessaria per la comprensione della materia – tema che ha già suscitato una letteratura assai cospicua – o meno. A volte anche un ascolto attento, di tipo attivo, ed orientato al riconoscimento intuitivo delle strutture musicali può essere un buon punto di partenza. Per fare ciò non occorre una competenza specifica, ma la semplice capacità di 'disgregare' le unità che compongono un brano musicale, ove ve ne siano, per ricondurle poi ad un sistema di carattere formale (se si vuole 'geometrico') più ampio. Un sistema nel quale ogni unitá viene poi riaggregata e, quindi, compresa come elemento singolo e d'insieme.

# 4. Una storia della musica per tutti

Un primo, importante tentativo di introduzione alla comprensione estetica e storicistica della musica è stato operato tempo addietro da Hans Georg Nägeli che dedicò – forse per primo in tempi moderni – le sue lezioni storico-musicali ai dilettanti, intendendo con questo termine semplici appassionati, non necessariamente iniziati alla musica.<sup>20</sup> Con questo prezioso scritto, sembra iniziare un nuovo approccio alla disciplina secondo un'ottica più marcatamente estetica, storicistica ed umanistica, capace di arrivare anche al semplice ascoltatore digiuno di conoscenze tecniche. L'oggetto musicale viene pertanto avvicinato come si farebbe con un qualsiasi altro evento culturale e/o prodotto dell'arte, senza ricorrere ad un eccessivo numero di chiavi d'accesso. L'approccio di Nägeli è senza dubbio estetico-affettivo e fonda la propria esistenza nella capacità rappresentativa dell'uomo. Il 'sentire' la musica dentro di sé cercando di raffigurarla, è uno stadio inziale importante connaturato all'essere umano: «[...] So seltsam es ist, sehen zu wollen, was nur gehört – schauen zu wollen, was nur gefühlt werden kann, so sind dennoch die Dilettanten nicht selten, welche gerade von denjenigen Produkten der Tonkunst, worin sie

Per cercare di rendere accessibile il contenuto storico sotto un profilo didattico, si è accentuata l'esigenza di una descrizione oggettiva e generale dei fenomeni musicali. Il problema, sollevato da Eicke, diviene quindi quello di cercare di evitare la possibile frattura tra uno storicismo di carattere positivistico con valenza generale ed uno di carattere più eminentemente soggettivo: «Die heutige Musikdidaktik muß versuchen, zwischen der Skylla eines historisch orientierten Bildungsdenkens und der Charybdis einer radikal subjektivistischen Musikauffassung, die jeder inhaltichen Planung den Boden entzöge, hindurchzusetzen. Insofern ist das Phänomen des "didaktischen Historismus" für sie von großem aktuellem Interesse» (cfr. K. E. EICKE, Das Problem des Historismus cit., p. 209). Il significato di storia e storiografia in ambito musicologico è al centro della prima parte del saggio introduttivo di un'antologia curata da Alberto Fassone e dedicata ad alcuni tra gli scritti più significativi di Carl Dahlhaus. Cfr. ALBERTO FASSONE, Introduzione, in: Carl Dahlhaus. «In altri termini». Saggi sulla musica, a cura di Alberto Fassone, Accademia nazionale di Santa Cecilia-Ricordi, Roma-Milano 2009, pp. 1-47, in particolare: 1-31.

<sup>20</sup> HANS GEORG NÄGELI, Vorlesungen über Musik mit Berücksichtigung der Dilettanten, J. G. Gotta, Stuttgart-Tübingen 1826. Lo stesso Nägeli distingue gli appassionati in quattro tipi diversi (pp. 6-9), laddove ogni categoria, diversificata per finalità e competenze acquisite, denota comunque aspetti interessanti sui quali operare in senso didattico.

etwas von der sogenannten "musikalischen Malerey" enthalten finden, am lebhaftesten aufgeregt, am stärksten angezogen werden. Auch diese folgen dabey einem Grundtrieb der Menschennatur. Denn das Anschauungsvermögen ist, wo nicht der Mittelpunkt unseres Seelenlebens, doch die Urquelle unserer ästhetischen Natur.»<sup>21</sup> Ovviamente gli sviluppi della musica assoluta avrebbero di lì a poco messo in crisi un simile pensiero, trovando nella natura della musica stessa la forza ed il valore significativo di essa.<sup>22</sup>

La comprensione di una composizione musicale per Nägeli non deve necessariamente passare attraverso nozioni di carattere tecnico, che comunque restano subordinate all'idea dell'illusiorietà e della dissimulazione dell'arte. La forma è una vera e propria costruzione atta ad 'illudere' – qui inteso da Nägeli nella sua accezione positiva – l'ascoltatore. Per il teorico della musica si tratta in realtà di vera e propria 'magia', sebbene perfettamente spiegabile sotto un piano tecnico, armonico, formale ed estetico: «[...] Von dem magischen Zauber, dem Schönheitszauber der Tonkunst überzeugen wir uns auch noch auf einem andern Wege - und dies ist der rein ästhetische Standpunkt. Ein erfindungsreiches Tonkunstwerk enthält eine Menge von Illusionskünsten, seine Theile sind so bunt, so idealisch zusammengefügt, daß augenblicklich eine Täuschung entsteht, auf welche eine augenblicklich eine Enttäuschung folgt. Durch dieses fortgesetzte, immer wieder erneute Täuschen und Enttäuschen, welches so tief im Wesen der Tonkunst liegt, daß die Kompositions-Lehre es mit vielen Kunstwörter bezeichnet, als "Ausweichung, Umkehrung, Trugschluß, Uebergang" u. s. w. wird das Weben und Wogen des Gefühls, wie das Regen und Ringen der Phantasie, gleich begünstiget; was um so wunderbarer erscheint, wenn wir erwägen, daß derartige Wirkung eben derselber Kunst eigen sind, welcher durchaus Maas und Ordnung und jene "göttliche Rechenkunst" zum Grunde liegt».<sup>23</sup> Dal passo di Nägeli si capisce chiaramente che per la comprensione di un brano non è affatto necessaria una competenza tecnica specifica ed una capacità di penetrare la struttura. Da ciò se ne deduce anche che, contrariamente a quanto sarà detto da Marx e da Adorno in tempi seriori, per capire la musica non è affatto necessario saperla automaticamente riprodurre. È semmai più necessario lasciarsi penetrare da essa dimostrando poi interesse a cercarne di capirne gli arcani senza mai mettere in discussione il suo senso illusorio che è tipico dell'arte. Il sistema teorico di Nägeli nasce quindi da un intento didattico che pone al suo centro la pedagogia. Per il musicologo svizzero, infatti, quando si parla di arte esistono fondamentalmente due discipline scientifiche che interagiscono in modo diverso: «Es giebt eigentlich, praktisch genommen und praktisch gesprochen, nur zwey Re-

H. G. NÄGELI, Vorlesungen cit., p. 13. Questo é quanto si augura anche Hans Heinrich Eggebrecht, dove richiama l'attenzione sul senso di fare lezione in musica, come un processo cognitivo per capire la musica come esperienza estetica: «Musikunterricht als Unterricht im Verstehen von Musik sollte bei jener ästhetischen Erfahrung ansetzen, bei dieser ersten und grundlegenden Schicht des ästhetischen Verstehens, des sich seiner selbst unbewußten, des noch unbenannten ästhetischen Mitspielens der musikalischen Definitionsspiele, der ästhetischen Identifikation der Sinne mit dem musikalischen Sinn, [...] um dem Wesentlichen der Musik gerecht zu werden und bei ihm zu verbleiben», cfr. H. H. EGGEBRECHT, Sinn und Gehalt cit., p. 270.

<sup>22</sup> CARL DAHLHAUS, Die Idee der absoluten Musik, Bärenreiter-DTV, Kassel-München 1978.

<sup>23</sup> H. G. NÄGELI, Vorlesungen cit., p. 19.

al-Wissenschaften; alle andere sind Hülfswissenschaften. Diese zwey Real-Wissenschaften sind: Pädagogik und Politik. Sie zwey fließen zusammen, sofern einerseits das Individuum, als Kind, für die Gesellschaft, den Staat, herangebildet wird, und sofern anderseits der Staat dem Individuum die Heranbildung durch seine Institutionen, Kirche und Schule, gewährleistet.»<sup>24</sup> Dunque al centro del sistema educativo musicale di Nägeli non c'è più l'esigenza di teorizzare un'educazione alla musica, ma bensì un'educazione globale attraverso la musica.<sup>25</sup> Determinate acquisizioni, quindi, sono possibili anche a chi è digiuno di nozioni tecniche ben precise e capacità riproduttiva – che di per se stessa non è, peraltro, garanzia di una comprensione musicale che è qualche cosa che va oltre ed al di là di ciò. D'altra parte l'iterazione esistente tra compositore, opera e società rende possibile un approccio molto lato al fenomeno musicale in sé.

Un esempio, tra i tanti, che vorrebbe valere per molti altri casi. Durante il primo soggiorno di Mozart a Parigi, suo padre Leopold, descrivendo alcune caratteristiche della metropoli francese, scrisse all'amica Maria Theresia Hagenauer lamentandosi della miseria che stava devastando la città in contrapposizione ad un'insensata opulenza, chiedendosi poi fino a quando ciò sarebbe potuto durare. La ricchezza, infatti, resta nelle mani di pochissimi a danno di una miseria estremamente diffusa: «Ognuno vive come vuole e (se Dio non sarà particolarmente misericordioso) capiterà alla nazione francese ciò che a suo tempo capitò all'impero persiano [...]. Le posso assicurare che anche senza occhiali si vedono ovunque i cattivi frutti dell'ultima guerra. Infatti i francesi continuano ad insistere soprattutto sulla magnificenza esteriore e in fondo nessuno è ricco, esclusi i fittavoli, e i signori sono pieni di debiti. La maggiore ricchezza è accumulata da circa un centinaio di persone, cioè da alcuni grandi banchieri e fermier qénéraux e la maggior parte del denaro viene dilapidata con le Lucrezie che non si pugnalano certo da sé. Che qui si vedano cose particolari veramente costose, se lo può immaginare, ma si vedono anche incredibili sciocchezze. [...]».26 Ciò che stupisce di più in questo passo è l'idea dell'ineluttabile declino violento, laddove l'autore ricorre in questo scritto ad un parallelo tra la situazione della Francia e l'antico Impero persiano. Pensando a quanto sarebbe accaduto nel 1789 i fatti danno ragione a Leopold Mozart, la cui sensibilità prefigurò senza smagliature i successivi disastri rivoluzionari.

La conoscenza di questa, così come di tantissime altre lettere dell'epistolario

<sup>24</sup> Idem, pp. 236-7.

<sup>25</sup> Secondo un'idea che avrebbe in qualche modo influenzato sulla didattica di Pestalozzi che, su un piano intuitivo, aveva capito che la musica potesse essere avvicinata anche come fenomeno culturale tout court (diverso, poi, fu l'applicazione pratica della didattica pestalozziana nel corso dell'Ottocento nella scuola germanica): «[...] Hierzu muß es mit der Schulbildung kommen, die wahre Kunstbildung seyn soll, und der Lehrer muß sich mit dieser Ansicht der Gesangmethode, als Cultursache, durchaus vertraut machen; er muß erkennen lernen, daß eben dies ihr Endzweck ist, die Lernschule zur freyen Kunstschule zu erheben», cfr. MICHAEL TRAUGOTT-HANS GEORG NÄGELI, Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen, s. e., Zürich 1810, p. 59.

<sup>26</sup> Lettera di Leopold a Maria Theresia Hagenauer (Parigi, I febbraio 1764), in *Mozart. Briefe und Aufzeichnungen: Gesamtausgabe*, hrsg. von der Internationalen Stiftung Mozarteum-Salzburg, gesammelt von Wilhelm A. Bauer, Otto Erich Deutsch und erläutert von Joseph Heinz Eibl, Einführung und Ergänzungen von Ulrich Konrad, Kassel 1962-2006, vol. I, pp. 121-8, righe 14-5 e 101-7 (risp. p. 122 e pp. 124-5).

mozartiano, rende comprensibile un celebre passo musicale tratto dal *Don Giovanni* KV 527, laddove il protagonista invita tutti al ballo, senza distinzione di sorta, dal nobile ai rappresentanti dei ceti più umili. È un passaggio particolarmente importante che Mozart e Da Ponte realizzano dando un senso di sospensione, di stasi. Importanti, sotto questo punto di vista, le parole di Don Giovanni, allorquando, dopo aver ripetuto con il coro dei protagonisti, il proprio motto politico: «È aperto a tutti, a tutti quanti, viva la liberta!» lascia riprendere la narrazione con un significativo: «Ricominciate i suoni [...]».²70vviamente si può «ricominciare» laddove si è smesso di fare qualche cosa, cioè laddove c'è stata un'interruzione, un segno di discontinuità narrativa. Questo significa che Mozart ha voluto dare al momento un'enfasi tutta particolare, tanto da fingere una lunga sospensione dell'orchestra di Don Giovanni. Anche le pagine che precedono e seguono il celebre passo sono notoriamente attribuite agli interessi politici del compositore salisburghese.²8

Sebbene Constanze Mozart avesse dichiarato a Breitkopf und Härtel di aver distrutto molti documenti relativi a questioni «pericolose» che riguardavano il marito (massoneria, politica, questioni inerenti alla Rivoluzione francese?), il passo testé citato dal Don Giovanni è di per sé un chiaro manifesto politico. È molto probabile che Wolfgang sia restato molto colpito e negativamente impressionato dalle grosse ingiustizie osservate nella Parigi dei suoi tempi e che con Don Giovanni abbia in qualche modo cercato di stigmatizzare le ingiustizie sociali da lui viste e vissute in prima persona. Questo pensiero può aiutare a comprendere l'attenzione particolare con cui il sociale fa il suo ingresso nell'aria di Leoporello, Madamina, il catalogo è questo (n. 4),29 anticipando così quello che sarà uno dei fulcri del finale del I atto, così come si è detto appena sopra. Come hanno osservato numerosi studiosi i ceti sociali vengono descritti nelle tre danze eseguite contemporaneamente in un caso unico di poliritmia del tardo Settecento dall'orchestra di Don Giovanni, dalla contraddanza, destinata ai contadini ed alle persone di rango sociale inferiore, al minuetto emblema della nobiltà. Senza la lettura della lettera di Leopold Mozart, il passo musicale di per sé non avrebbe rivelato molto del possibile 'vero' intento del compositore che, ricorrendo ad un exemplum musicale, si esprime in favore di un sistema sociale inclusivo e non esclusivo, come invece era allora. Anche la forma responsoriale che abbraccia questa sezione è espressione di un'istanza collettiva, del desiderio di gridare a gran voce l'idea di un mondo diverso e migliore. In questo caso, una comprensione analitica, esclusivamente tecnico-formale-musicale del brano, non avrebbe certo reso possibile una lettura a latere rivelatrice di altro sotteso. Tutto sommato, anche

<sup>27</sup> Cfr. Wolfgang Amadeus Mozart, *Il dissoluto punito ovvero Don Giovanni* KV 527, in: *Wolfgang Amadeus Mozart. Neue Ausgabe sämtlicher Werke*, hrsg. von der Internationalen Stiftung Mozarteum Salzburg, Serie II, Werkgruppe 5, vol. XVII, vorgelegt von Wolfgang Plath und Wolfgang Rehm, Bärenreiter, Kassel 1987, p. 218 (bb. 403-404).

<sup>28</sup> Per un primo inquadramento su questo importante e discusso aspetto della personalità di Mozart, cfr. tra gli altri DAVID SCHROEDER, *Mozart in Revolt. Strategies of Resistance, Mischief and Deception*, Yale University Press, New Haven-London 1999.

<sup>29</sup> Cfr. W. A. Mozart, Il dissoluto punito cit., pp. 76-90.

un'indagine di questo tipo, pur non essendo finalizzata alla prassi musicale e ad una più profonda conoscenza tecnica della musica, diventa chiarificatrice della stessa. Così come, d'altra parte, è pur vero che una conoscenza della musica più approfondita potrebbe aiutare a comprendere fenomeni che, tradizionalmente, vengono decontestualizzati da essa, come fa notare Fabrizio della Seta che si augura addirittura che la conoscenza di certi fenomeni musicali possa aiutare a chiarirne altri di maggiore portata storica: «[...] Ciò di cui si ha bisogno è, invece, far comprendere come la conoscenza dei fatti musicali possa arricchire incomparabilmente la comprensione di singoli momenti della storia della cultura e dell'intero arco di essa. Gli esempi possibili sono innumerevoli: la componente musicale della tragedia greca e di tutti i suoi accessori moderni, la funzione della musica nella liturgia cattolica ed evangelica, il madrigale e la cultura letteraria tra petrarchismo e marinismo, la committenza aristocratica tra Quattro e Settecento, l'impiego della musica come strumento di organizzazione del consenso dall'assolutismo alla rivoluzione francese e ai totalitarismi contemporanei, le avanguardie del primo Novecento (Debussy, Schönberg, Strawinskij) come espressione della crisi dei 'fondamenti' [...]».30

Questo, se si vuole, è stato solo un piccolo, piccolissimo esempio preso tra i tanti su cui si potrebbe parlare ancora a lungo. Ma è chiaro che la competenza musicale dovrebbe essere intesa come un insieme di conoscenze<sup>31</sup> per acquisire le quali non sembra essere affatto necessario saper leggere le note e saperle poi riprodurre come si augurava Adorno.<sup>32</sup> Anche un approccio 'diverso' può condurre comunque ad una conoscenza di tipo musicale 'altro'. Sotto questo punto di vista, non appare nemmeno necessario partire dall'esempio concreto per addentrarsi poi in discussioni di carattere teorico-musicale: è sufficiente considerare la musica come una delle tante e possibili espressioni artistiche e culturali della nostra civiltà, cioè come una disciplina che può essere approcciata con molta facilità anche da chi è digiuno di determinate conoscenze tecniche. In questo modo, la storia della musica potrà tornare a quella 'normalità' che, attualmente, sembra esserle negata nei programmi delle scuole italiane che, attribuendole particolari ed irripetibili specificità, la escludono di fatto dal mondo di una cultura più diffusa e, quindi, maggiormente condivisa. Un fatto, questo, che esclude un simile approccio ad un aggiornamento permanente e che, al contrario, in un simile ambito potrebbe dare contributi importanti, anche e soprattutto al di fuori del più ristretto ambito scolastico, come diverse università popolari, scuole alternative e istituti musicali di varia natura hanno dimostrato con successo nel tempo. Soprattutto

<sup>30</sup> Cfr. FABRIZIO DELLA SETA, *Musica nella storia e musica come storia*, in: *Educazione musicale e Formazione*, a cura di Giuseppina La Face Bianconi & Franco Frabboni, Franco Angeli, Milano 2008, pp. 379-386: 380. Molto interessante la seguente (e assai condivisibile) osservazione: «[...] in questo modo le opere musicali sono considerate quali documenti da accostare a documenti di natura diversa, utili per una ricostruzione sempre più completa del passato "così come è realmente stato", non per il loro significato storico *in quanto opere d'artes* (ibid.).

<sup>31</sup> Sulle principali funzioni formative della musica cfr. GIUSEPPINA LA FACE, *Il cammino dell'Educazione musicale: vicoli chiusi e strade maestre*, in: *Educazione musicale e Formazione* cit., pp. 13-25 (in particolare: 15-18).

<sup>32</sup> Per altre osservazioni sul tema, cfr. tra gli altri GIACOMO FORNARI, Musik verbindet. Musikgeschichte und Musik als Ausdruck musikalischer und kultureller Erfahrungen, «Forum Schule Heute» XXIII/2 (2009), pp. 14-15.

in età matura, un simile approccio non può che avere benefici sotto diversi punti di vista, rivelandosi un mezzo didattico di eccezionale efficacia. E, soprattutto, dando alla storia della musica, ma quindi alla musica stessa, una permanenza a lungo nel panorama delle discipline d'insegnamento curriculari.<sup>33</sup>

<sup>33</sup> Un pensiero, questo, che nasce parafrasando quanto detto da Eggebrecht a proposito dell'importanza dell'analisi della musica e che, invece, può avere anche altrettanta valenza nel campo della storia della musica: «[...] Musikanalyse als Wissenschaft und als Lehrgegenstand wird den erworbenen Rang behalten, solange die Einsicht fortbesteht, daß konkrete Aussagen über Musik, welcher Art auch immer, an der konkreten Musik selbst, ihrem Sinngefüge, festgemacht sein müssen, da nur so die Aussagen ihren Nachweis zu erlangen und mit sich zu führen vermögen, die Einsehbarkeit, die für ein verbindliches Sprechen über Musik zur Voraussetzung gehört», cfr. H. H. EGGEBRECHT, Sinn und Gehalt cit., pp. 264-265.

# IL FENOMENO MUSICALE TRA ENERGIA, ESTETICA ED INTERPRETAZIONE

Eugenio Picozza – Università Tor Vergata, Roma

Mit dieser Studie versucht der Autor, der sowohl ordentlicher Professor des Verwaltungsrechtes an der Fakultät für Rechtswissenschaft der Universität von Rom "Tor Vergata", als auch Rechtsanwalt und Musiker (nach dem Diplom in Klavier, studierte er Orgel, Cembalo und Continuo) ist, eine allgemeine Zusammenfassung einiger jener unendlichen Aspekte zu machen, unter denen das musikalische Phänomen verstanden als Ereignis analysiert werden kann, ohne spezifischen Bezug auf jene philosophische Strömung, die sogenannte Phänomenologie zu nehmen. Von den möglichen Analyseinstrumenten wurden drei ausgewählt: das erste an eine der leidenschaftlichsten Forschungen der Gegenwart gebunden, d.h. jene, die mit der kognitiven Wissenschaft (im besonderen der Neurowissenschaft) versucht, die Geheimnisse des Gehirns, die die traditionelle Art und Weise wie viele wissenschaftliche Bereiche studiert werden zu verstehen. Hauptsächlich wird der energetische Aspekt der Musik aufgezeigt, der in zahlreichen neurologischen und neurowissenschaftlichen Tests dokumentiert ist.

Das zweite hängt vor allem mit dem eigenen Vergnügen als Musiker zusammen: die Entdeckung des ästhetischen Wertes eines Musikstückes ist eine der intensivsten Reisen, wenn man eine Partitur betrachtet, eine Ton-Aufnahme anhört, eine Oper oder ein Konzert besucht. Zum Schluss der interpretative Aspekt, der den Autor vor Probleme stellt, die jenen im täglichen Handeln als Rechtsanwalt oder als Professor der Rechtswissenschaften ähneln.

Der 5. Punkt (die Dinge, die zu tun sind) ist ein utopischer Versuch, an die eigene Spezialisierung als Studiosus des administrativen Rechtes, von dem ein sehr wichtiger Teil das Recht auf Bildung ist, an die Kultur und an die Veranstaltungen (....) zu appellieren. Die Liebe zur Musik ist nicht allein ein Geschenk, das auf egoistische Weise behandelt werden soll, sondern es soll so viel wie möglich auf allen Ebenen verbreitet werden mit der Überzeugung, dass mehr Musik unser irdisches Dasein einfach verbessert.

#### 1. Premessa

Desidero innanzitutto ringraziare i due illustri amici Franz Comploi e Giacomo Fornari che mi hanno invitato a tenere questa relazione in un Convegno così importante, ed in una Regione e Provincia Autonoma che hanno dimostrato di avere e perseguire una precisa strategia politico-amministrativa: con riguardo alla educazione, formazione ed insegnamento della musica, sia di carattere generale che specialistico; e alla incentivazione di ogni settore della pratica musicale, professionale, amatoriale e popolare.

Ho scelto un titolo eclettico per la mia relazione, in quanto rappresenta una felice sintesi di interessi e problematiche che mi hanno sollecitato la riflessione per oltre quaranta anni. Del resto se è vero che l'uomo è misura di tutte le cose (come diceva un Santo filosofo), occorre prima di tutto attingere alla propria esperienza personale.

Il destino (o il caso) mi ha infatti consentito di compiere contemporaneamente sia gli studi classici tradizionali (culminati con la laurea in giurisprudenza e le conseguenti professioni di avvocato e di docente universitario), sia quelli musicali (terminati con il diploma di pianoforte ma successivamente proseguiti con riguardo alla pratica del clavicembalo e successivamente dell'organo).

È quasi ovvio desumerne che mentre il diritto mi ha avvicinato alle problematiche della interpretazione e delle teorie generali (principi, valori, dogmatica giuridica), la musica ha pure posto problemi di interpretazione e di estetica.

Va sottolineato che la pratica amatoriale della musica accanto ad un mestiere ufficiale, è abbastanza comune in altri paesi della Unione Europea ed in particolare in quelli di area tedesca ed inglese; ma purtroppo non è ancora molto diffusa in Italia. Si tratta di un notevole *handicap* in ordine alla acquisizione di una maggiore consapevolezza e libertà nelle proprie scelte di vita, anche di tipo scientifico e professionale.

Proprio da tale esperienza ho tratto infatti la convinzione che la musica è un fenomeno posto al crocevia di importantissimi fattori della nostra esistenza quali l'energia, il senso estetico e la capacità di interpretazione.

Mentre sulla causa generativa dell'interesse ai fenomeni della interpretazione ed estetica, ho già accennato qualcosa in precedenza, la premessa va conclusa con la spiegazione del primo elemento della mia relazione: la musica come fenomeno energetico.

Anche questo aspetto è stato indirettamente sollecitato dal diritto, oltre che praticamente colto e goduto da sempre sia nella pratica che nel puro ascolto della musica: una branca molto recente della filosofia del diritto si sta occupando infatti del cosiddetto 'neuro diritto', cioè di come gli apporti neuro scientifici aiutino a comprendere la genesi e il consolidamento dei concetti giuridici tradizionali.¹

L'impatto con le neuroscienze è stato peraltro decisivo, perché nel loro *mare magnum* un posto di deciso rilievo l'ha proprio la 'neuro musica', che è ormai diventata una disciplina specifica, con una ricchissima bibliografia, accanto alla 'neuro filosofia', alla 'neuro estetica', alla 'neuro economia', alla 'neuro politica' ed appunto al 'neuro diritto'. Orbene la 'neuro musica' pone quale punto nodale della sua analisi il suono come fenomeno energetico (sicché la musica diventa anche importante strumento di terapia di disturbi fisici e/o mentali).

Proprio in quanto, il suono viene percepito dal sistema uditivo (e non solo), e quindi trasmesso e rielaborato dal cervello, le mie impressioni sul valore della musica quale fenomeno energetico sono state poste al primo posto, rispetto alla trattazione degli altri due aspetti, quello estetico e quello interpretativo. Infatti, l'analisi del suono è in prima battuta priva di aspetti culturali: anche nell'esame di teoria musicale e solfeggio, come pure in quello della storia della musica, esso viene posto tra le nozioni di fisica acustica, prima del tradizionale approccio storiografico culturale.

# 2. La musica come fenomeno energetico.

L'assunto del paragrafo è talmente evidente che non richiede quasi ulteriore dimostrazione.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Neurodiritto Itinerari di una ricerca, a cura di Eugenio Picozza, Giappichelli, Torino, in corso di pubblicazione.

<sup>2</sup> DELI, Dizionario Etimologico della Lingua Italiana, a cura di Manlio Cortellezzo e Paolo Zolli, Zanichelli, Bologna

Che la musica sia produttrice di energia è ormai dimostrato sia dalle neuroscienze<sup>3</sup> (in quanto favorisce il rilascio di particolari neurotrasmettitori quali serotonina e dopamina), sia dalla bioenergetica, sia infine dalla musicoterapia.<sup>4</sup>

Un organista e direttore d'orchestra del calibro di Suzuki (che sta portando a compi-

<sup>2</sup>2008, p. 521, secondo i quali la parola apparsa nel tardo latino come «energia» (S. Girolamo) dal greco «energeia» (forza, efficacia) attraverso il composto «en» (in) e «ergon» (opera), designa la forza in atto, quale contrapposto a «dinamis» (forza in potenza). Più in particolare l'aggettivo «energetico» fu adoperato principalmente a significare «roduttore di energia», ma anche, più in generale «riferito all'energia». Bruno MIGLIORINI, *Parole e Storia*, Rizzoli, Milano 1975, ci spiega che «S'intendeva e s'intende insomma, contrapporre energico attivo, fattivo a «Energetico» (che produce energia). E poiché il secondo aggettivo è utile a questa distinzione ed è di buon conio classico, non vedo che gli si possono muovere obiezioni.» Ed è in questo secondo significato che l'aggettivo viene adoperato nel testo, pur non potendosi negare che esistono moltissime musiche «energiche» (nel barocco, nel periodo romantico e soprattutto nella musica rock e contemporanea). Ma, collegandosi l'analisi a quella neuro scientifica, ciò che preme porre in adeguato risalto è proprio l'essere il fenomeno musicale, un accadimento che produce energia, in quanto suono. Il suono infatti si collega direttamente agli istinti e al loro centro motore, anche se poi viene elaborato sotto forma di emozioni o aggregato in forme musicali, attraverso l'analisi più propriamente razionale.

- 3. Un approfondimento completo in ERIC R. KANDEL, JAMES H. SCHWARTZ & THOMAS M. JESSEL, Principi di neuroscienze, Gazzaniga, Milano 2003, RICHARD B. IVRY & George R. MANGUN, Neuroscienze cognitive, Zanichelli, Bologna 2005. Introduzioni di base in: VILAYANUR S. RAMACHANDRAN, Che cosa sappiamo della mente. Gli ultimi progressi delle neuroscienze raccontati dal massimo esperto mondiale, Mondadori, Milano 2004; EDOARDO BONCINELLI, Il cervello, la mente e l'anima, Mondadori, Milano 2000; WALTER J. FREEMAN, Come pensa il cervello, trad. it., Einaudi, Torino 2009; Jean Pierre CHANGEUX, L'uomo di verità, trad. it., Feltrinelli, Milano 2003; La mente e Il cervello, art. in: La biblioteca di Repubblica. X: La scienza, La Repubblica, Roma 2005, ad vocem; JEAN-DIDIER VINCENT, Viaggio straordinario al centro del cervello, Ponte alle Grazie-Salani Editore, Firenze-Milano 2008; CHRIS FRITH, Come il cervello inventa la mente, Raffaello Cortina, Milano 2009. Tra i singoli contributi, che mostrano pur nella loro differente articolazione sorprendenti concordanze, cfr. almeno Antonio Damasio, L'errore di Cartesio (emozione, ragione e cervello umano), Adelphi, Milano 1995; ID., Emozione e coscienza, Adelphi, Milano 2002; ID., Alla ricerca di Spinoza, ivi, 2003; JOSEPH LEDOUX, Il sé sinaptico (come il nostro cervello ci fa diventare quelli che siamo), Baldini, Milano 2002; ID., Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni, Baldini, Milano 1999; M. SOLMS-O. TURNBULL, Il cervello e il mondo interno (introduzione alle neuroscienze dell'esperienza soggettiva), Raffaello Cortina, Milano 2004; GERALD M. EDELMANN, Seconda natura (Scienza del cervello e conoscenza umana), Raffaello Cortina, Milano 2007; Alberto Oliviero, Prima Lezione di Neuroscienze, Laterza, Bari 2008. Sul concetto di intelligenza emozionale cfr. Antonio Damasio, Emozione e coscienza, Adelphi, Milano 1999; Joseph Le Doux, Il cervello emotivo, Baldini e Castoldi, Milano 1998. Sul cervello sociale l'omonimo libro di Louis Cozolino, Raffaello Cortina, Milano 2008. Di carattere maggiormente divulgativo DANIEL GOLEMAN L'intelligenza emotiva BUR, Milano 1995 e ID. Lavorare con l'intelligenza emotiva, BUR, Milano 2000: ID., L'intelligenza sociale BUR, Milano 2007. Ma v. già MICHAEL S. GAZZANIGA, La mente etica, Raffaello Cortina, Milano 2007.
- Cfr. In generale MACDONALD CRITCHLEY & RICHARD A. HENSON, La musica e il cervello. Studi sulla neurologia della musica, Piccin-Nuova libraria, Padova 1987; JOHN A. SLOBODA, La mente musicale. Psicologia cognitivista della musica, Il Mulino, Bologna 1988; OLIVER SACKS, The power of music, in «The Brain» CXXIX/10 (2006), pp. 2528-2532; ID., Musicophilia, Adelphi, Milano 2007; DANIEL Y. LEVITIN, Fatti di musica, Codice edizioni, Torino 2008. Una prima lettura appassionante è BERNARD LECHEVALIER, Il cervello di Mozart, trad. di Giovanni Sias, Bollati-Boringhieri, Milano 2006 (si noti che l'autore è sia professore di neurologia che organista titolare della chiesa di S. Pierre a Caen). I più recenti approfondimenti in Anhony Storr, Music and Mind, Free Press, New York 1992; Leonard B. Meyer, Emozione e significato nella musica, UNICOPLI, Milano 1992; ISABELLE PERETZ & ROBERT J. ZATORRE, The biological Foundation of Music, in «Annals of The New York Academy of Sciences» CMXXX (2001), pp. 394-396; The Neurosciences and Music, ed. by Giuliano Avanzini-Luisa Lopez-Stefan Koelsch-Maria Majno, Acadamy of Sciences, New York 2003 («Annals of the New York Academy of Sciences», IM); ISABELLE PERETZ-ROBERT J. ZATORRE, The Cognitive Neuroscience of Music, Oxford University Press, Oxford 2003; The neurosciences and Music. II: From perception to performance, ed. by Giuliano Avanzini-Luisa Lopez-Stefan Koelsch-Maria Majno, Academy of Sciences, New York 2005 («Annals of the New York Academy of Sciences», MLX). Nell'ambito di un terzo convegno su musica e neuroscienze a cura della Fondazione Mariani di Venezia, tenutosi a Montreal in Canada dal 25 al 28 giugno 2008 con il coordinamento organizzativo della Prof.ssa Lopez dell'Università di Roma Tor Vergata, è stato compiuto un ulteriore approfondimento sugli aspetti fisiologici del rapporto tra musica e neuroscienze e sulle patologie. Molto specifico è Christian Agrillo, Suonare in pubblico (l'esperienza concertistica e i processi neurocognitivi), Carocci, Roma 2007. Infine, per quanto attiene alla musicoterapia cfr. principalmente Mac Clean Randall, Musica per guarire, Franco Muzzio, Padova 1993; ROLANDO BENEZON, La nuova musicoterapia, Phoenix, Roma 1997. GERARDO MANAROLO, Manuale di musicoterapia, Cosmopolis, Torino 2003.

mento l'incisione integrale, tra l'altro, delle Cantate di Bach) lo ha espressamente affermato in una non recente intervista al periodico «Musica».

Ma, che la musica avesse un sovrano potere sugli uomini (di cui la produzione di energia è solo una delle componenti) è dimostrato fin dalla notte dei tempi, ed in particolare per le radici culturali e filosofiche alle quali si richiama l'intera Europa, dagli insegnamenti pitagorici, socratici, platonici, aristotelici e dei loro epigoni. Ora (come insegna la teoria generale del diritto, soprattutto di quello pubblico) il potere è forza, e la energia ne è solo una delle principali componenti. In effetti il potere della musica è infinito e assume tutte le forme e condizioni trattate da James Hillman quali la manipolazione, la persuasione, l'autorità ecc. Qui si mette in luce proprio la componente energetica perché probabilmente, nell'epoca contemporanea, è quella che maggiormente avvicina le popolazioni, e soprattutto i giovani al fenomeno musicale. Mi rendo conto che si tratta di una osservazione pragmatica e come tale la intendo offrire al pubblico e ai lettori, perché il tema del Convegno è proprio sul ruolo della musica per «tutta la vita.»

Vi è poi una dimensione filosofica (anzi 'neurofilosofica') del problema la cui soluzione (se esiste) lascio agli esperti: ed è l'aspetto del fenomeno musicale in quanto «vibrazione».<sup>6</sup> Come è noto su questa semplice constatazione che costituisce anche uno degli argomenti fondamentali dell'esame di Storia della Musica, sono stati scritti migliaia di libri e versati fiumi d'inchiostro e successivamente di toner.

In particolare hanno trattato il tema i protagonisti della cultura esoterica occidentale ed orientale, giungendo a distinguere (Georg Ivanovič Gurdijeff) tra una esperienza soggettiva della musica ed un antica tradizione 'oggettiva' della musica stessa.<sup>7</sup>

Anche i fisici si sono interessati del problema fin dai tempi in cui il sincretismo culturale era scontato per l'uomo di scienza (cfr. ad esempio Leonardo, Galileo, Newton, Keplero e molti altri). Proprio recentemente il percorso è stato nuovamente esposto in un divertente libro di un professore di fisica, che peraltro lascerà scontenti gli amanti della musica dodecafonica e più in generale postmoderna.<sup>8</sup>

La musica come vibrazione costituisce del resto quasi uno slogan di tutto il movimento *New Age* e *Next Age* anche se molto spesso viene ignorato volutamente o meno il retroterra culturale che essa impone, soprattutto quando si tratta della cosiddetta 'musica classica', dal Medioevo ai giorni nostri.

Dal mio personale punto di vista la spiegazione più convincente è quella neuroscientifica che ho sopra accennato, perché il rilascio di particolari neurotrasmettitori – oltre a favorire il buon umore, alza la soglia del dolore anche conseguente a fatica fisica o intellettuale – ed in alcuni casi può indurre favorevoli stati di trance.<sup>9</sup>

<sup>5</sup> Cfr. James Hillman, Il potere. Come usarlo con intelligenza, Rizzoli, Milano 2002.

<sup>6</sup> Cfr. Alessio Di Benedetto, *All'origine fu la vibrazione*, Nexus, Roma 2008. Molte delle conclusioni dell'autore mi appaiono peraltro opinabili.

<sup>7</sup> Cfr. Peter D. Ouspensky, Frammenti di un insegnamento sconosciuto, L'astrolabio-Ubaldini, Roma 1976.

<sup>8</sup> Andra Frova, L'armonia delle sfere, BUR, Milano 2008.

<sup>9</sup> GILBERT ROUGET, Musica e trance, Einaudi, Torino 1986.

In questo contesto la 'neurofilosofia' io si divide in due principali correnti:

- a) i 'neurofilosofi' appartenenti al cosiddetto determinismo cognitivo per cui anche queste reazioni sarebbero automatiche e spontanee come tutta l'attività umana senza alcun apporto della cosiddetta libertà personale;
- b) i 'neurofilosofi' favorevoli ancora alla libertà di intendere e di volere, per cui anche la pratica musicale sarebbe frutto di una scelta consapevole ed intenzionale.<sup>11</sup>

Non posseggo certo la competenza per inserirmi in una delle due teoriche o in una posizione intermedia quale quella assunta ad esempio da John R. Searle: da un lato mi sembra difficile negare che in un certo senso la musica «ci possiede e ci guida». In ciò molto più delle mie parole sono efficaci i versi di Shakespeare o il lied di Schubert espressamente dedicato alla musica, (anche questo potere peraltro è spiegato dalla neuroscienza recuperando il ruolo delle emozioni rispetto al funzionamento del cervello: v. in particolare i lavori sopra citati di Damasio e di Le Doux e la brillante divulgazione di Goleman).

Dall'altro, se ripenso alle ore passate al pianoforte per imparare scale, arpeggi e studi; e poi all'organo (per acquisire indipendenza tra mani e piedi), non riesco proprio ad aderire ad una concezione deterministica dell'evento: in quanto sarebbe stato molto più semplice e comodo ascoltare la musica per pianoforte, o per organo, tranquillamente seduto sul divano di fronte ad un buon apparecchio stereofonico; o addirittura sdraiato in poltrona indossando un meraviglioso paio di cuffie wireless. Tuttavia sempre un neuroscienziato sembra aver recentemente dimostrato che il cervello decide automaticamente una determinata azione prima ancora di averne consapevolezza e volontà (Libet «Mind Time»). In questo scenario ogni rappresentazione è possibile ed autorizzata, compresa l'ipotesi che non trovo certo irriverente secondo cui anche Dio è Musica. Mi rendo conto che con tale affermazione, si rischia di introdurre un nuovo dualismo già anticipato da Cartesio con il proprio dualismo tra corpo e anima, dei quali la ghiandola pineale sarebbe stato il fisico trait d'union.

Tuttavia assumere una o l'altra delle posizioni sopra descritte, comporta rilevanti conseguenze anche nel campo delle discipline musicologiche. Proprio il settore musicale delle neuroscienze ha dimostrato una grande differenza di esito nella tecnica delle 'neuro immagini' tra l'ascolto della musica da parte di un musicista professionale e comunque esperto, ed un semplice ascoltatore di musica. Le aree cerebrali attivate nel

<sup>10</sup> Cfr. principalmente Paul S. Churchland, *Neurophilosophy: toward a Unified Science of the Mind-Brain*, MIT Press, Cambridge (MA) 1986; Daniel Dennett, *Coscienza*, Rizzoli, Milano 1991.

<sup>11</sup> Le varie posizioni teoriche sono diffusamente spiegate in Sandro Nannini, *Naturalisnmo cognitivo*, Quodlibet Studio, Macerata 2007 passim ma particolarmente pp. 79-83. Particolarmente interessante in tale contesto è la posizione di John R. Searlue uno dei massimi filosofi della mente: cfr. in particolare *La riscoperta della mente*, Bollati-Boringhieri, Torino 1994; Id., *Il mistero della coscienza*, Raffaello Cortina, Milano 1998; Id., *Li razionalità dell'azione*, Raffaello Cortina, Milano 2003; Id., *Libertà e neurobiologia. Riflessioni sul libero arbitrio, il linguaggio e il potere politico*, Mondadori, Milano 2005. Anche se tale posizione viene esplicitamente criticata dal Nannini che testualmente osserva «[...] Questi concepisce la coscienza come una proprietà biologica emergente, dovuta ai 'poteri causali' del cervello, e pretende con ciò di aver mandato in soffitta la vecchia alternativa tra dualismo e materialismo: la coscienza, secondo Searle, è una proprietà naturale, ma al tempo stesso, introduce nel mondo una dimensione soggettiva irriducibile. È dubbio tuttavia, che la posizione di Searle sia chiara, e non oscilli incoerentemente tra monismo e dualismo delle proprietà» (S. Nannini, *Naturalismo* cit., p. 34).

cervello del primo sembrano infatti essere quelle proprie della elaborazione del linguaggio (del resto è notorio come ha insegnato Charles Rosen che la musica è un linguaggio universale). Mentre le aree cerebrali attivate nel cervello del secondo tipo di ascoltatore sembrano essere quelle di elaborazione e regolazione delle emozioni. Ad esiti simili porta anche l'esperimento dell'ascolto da parte di un individuo dotato di orecchio assoluto, rispetto ad uno che ha orecchio relativo. Occorre quindi lasciare ad un auspicabile convegno sulla *Neuro filosofia della musica*, il discettare sapientemente su tali problematiche e relative teorie, e limitarsi ancora una volta a sottolineare il potenziale energetico della musica (ad esempio è noto che nelle gare olimpiche è vietato indossare cuffie musicali, qualificate come doping).

# 3. La musica come fenomeno estetico

Qui cominciamo a trovarci in un percorso più consueto, in quanto l'estetica musicale fa parte integrante sia dell'omonima disciplina generale, sia delle discipline musicologiche.<sup>12</sup>

Non mancano pertanto contributi e studi molto autorevoli di estetica musicale, sia di carattere generale e filosofico, sia con riguardo a specifici periodi storico-culturali. A me peraltro interessa riproporre una visione molto tradizionale della estetica musicale, quasi parafrasando il titolo del celebre lavoro di Hanslick: lascio in disparte quindi l'aspetto culturale del fenomeno e mi concentro sulle impressioni complessive di piacere che da la 'bella musica'.

Piacere fisico, innanzitutto, perché no? Piacere emotivo, passando dalle sensazioni alle percezioni. Ed infine piacere intellettuale nel quale può peraltro giocare un fattore fondamentale anche la necessaria acquisizione culturale del medium compositivo e della pratica strumentale e/o vocale.

Ovviamente e a scanso di equivoci, non intendo erigermi a paladino difensore della tesi secondo cui è bella la musica che mi piace, ed è brutta la musica che non mi piace. (Secondo molta parte della popolazione giovanile non solo italiana, dovremmo a questo punto buttare via quasi tutta la musica classica!). Probabilmente in tal caso si confonde la originaria sensazione provocata da un ascolto superficiale del brano musicale, con l'impressione complessiva suscitata dall'ascolto reiterato e consapevole cioè 'concentrato' del medesimo brano. Sembra peraltro un dato di fatto che l'esperienza estetica mette capo complessivamente ad una acquisizione di tipo spirituale.

Per un approccio globale, resta fondamentale la lettura dei tre volumi di VLADISLAV TATARKIEWICZ, Storia dell'estetica, Einaudi, Torino 1980. Sull'estetica della musica cfr. quantomeno Enrico Fubini, Estetica della musica, il mulino, Bologna 1995; Id. Musica e linguaggio nell'estetica, Einaudi, Torino 1973; MASSIMO MILA, L'esperienza musicale e l'estetica, Einaudi, Torino 1976; Id., L'estetica musicale. Dall'antichità al settecento, Einaudi, Torino 1976; Id., L'estetica musicale al 1700 ad oggi, Einaudi, Torino 1986; Id., Musica e pubblico dal Rinascimentio al Barocco, Einaudi, Torino 1984; Id., Musica e cultura nel '700 europeo, EDT, Torino 1986; Id., Il pensiero musicale del Romanticismo, EDT, Torino 2005; Id., Il pensiero musicale del '900, ETS, Pisa 2007; Giovanni Guanti, Estetica musicale. La storia e le fonti, La nuova Italia, Roma 1999. Per quanto riguarda l'inserimento della problematica estetica nel più generale ambito filosofico cfr. almeno i seguenti riferimenti Francesco Di Giannattasio, Il concetto di musica, La nuova Italia, Roma 1991; Giovanni Piana, Filosofia della musica, Guerini e Associati, Palermo 1991; Mariangela Donà, Filosofia della musica, Bompiani, Milano 2006; Silvia Vizzardelli, Filosofia della musica, Laterza, Bari 2007; Peter Kiny, Filosofia della musica. Un'introduzione, Einaudi, Torino 2007; Introduzione alla filosofia della musica, a cura di Carlo Migliaccio C., UTET, Torino 2009. Cfr. anche infra nota n. 26.

D'altra parte allo stesso risultato pervengono anche la filosofia e le religioni, soprattutto i nuclei mistici delle medesime (significativa e simbolica è sotto questo profilo la esperienza *sufi* nell'ambito dell'islam che è stata tratteggiata in componimenti di straordinaria intensità). Peraltro anche la dimensione del bello non sfugge all'analisi neuroscientifica.<sup>13</sup>

Spero vivamente che in questo anche le neuroscienze cadano nell'errore classico delle scienze cosiddette naturali cioè di escludere dall'analisi tutto ciò che non è comprensibile con la metodologia scientifica! (così resterebbe salvo l'elemento del mistero, ed in particolare del mistero inerente al potere e al ruolo della musica sul creato, sugli esseri animali e vegetali, nonché sullo stesso mondo minerale).<sup>14</sup>

Purtroppo, le acquisizioni scientifiche accennate sub 2 e sub 3 sembrano lasciare adito a poche speranze di errore da parte delle scienze giovani e meno giovani; sicché non resterebbe che rifugiarsi nelle filosofie 'dell'apparenza' quali quelle di ispirazione buddista o induista secondo cui comunque il mondo compresa la musica sarebbe un immensa illusione uno smisurato 'velo di Maia' che solo l'illuminazione o *samadhi* può sollevare.

Da buon occidentale cristiano (e soprattutto di tradizione cattolica, religione nella quale la dimensione sacra e profana si intrecciano quasi indissolubilmente) preferisco continuare a credere nella illusione: ed anzi auspico che anche la Chiesa recuperi il potere della musica sulle vicende dello spirito, soprattutto per quanto riguarda la musica per organo, così negletta nel centro sud, sia per l'assistenza alle celebrazioni liturgiche sia per il ruolo culturale di diffusione della musica per tale strumento.

Tuttavia il rigore scientifico che deve animare un professore, sia pure di diritto (disciplina considerata da sempre tra le scienze umanistiche), comporta la necessità di formulare qualche considerazione ulteriore sull'impatto che la 'neuro estetica musicale' potrebbe avere, rispetto alla disciplina tradizionale.

Leggendo i libri sopra citati in nota, si ha l'impressione che complessivamente venga svalutato l'elemento più propriamente razionale (o meglio ancora 'culturale') della analisi medesima, a favore di nuovi strumenti di analisi, incentrati appunto sulle reazioni del cervello alle immagini, ai suoni e ai fenomeni complessi (opere, film, balletti).

Questa operazione (che è anche essa culturale in senso ampio, in quanto si traduce comunque in un linguaggio che aggiunge pretese di 'scientificità naturale'), presenta sia dei vantaggi che degli inconvenienti.

<sup>13</sup> Cfr. in proposito l'interessante saggio di Chiara Cappelletto, *Neuroestetica. L'arte del cervello*, Laterza, Bari 2009, ove si trova un'ampia bibliografia. I fondatori di questo filone di ricerca sono essenzialmente Semir Zeki, *La visione dell'interno. Arte e cervello*, Bollati-Boringhieri, Torino 2003. Lamberto Maffei & Adriana Fiorentini, *Arte e cervello*, Zanichelli, Bologna <sup>1</sup>1995 e <sup>2</sup>2008; Vilayanur S. Ramachandran & William Hirstein, *The Science of Art. A Neurological Theory of Aesthetic Experience*, in «Journal of Consciousness Studies» VI/6-7 (1999), pp. 15-51; Jean Pierre Changeux, *Ragione e piacere* in: Id., *Ragione e piacere. Dalla scienza all'arte*, Raffaello Cortina, Milano 1995. Di grandissimo spessore l'ultimo lavoro di Zeki non ancora tradotto in italiano *Splendours and Miseries of the Brain: Love, Creativity and the Quest for Human Happiness*, Blackwell, London 2008; Allan J. Hobson & Hellmut Wohl, *Dagli angeli ai neuroni, L'arte e la nuova scienza dei sogni*, Mattioli 1885, Fidenza 2006.

<sup>14</sup> Come è noto, la distinzione tra scienze naturali e scienze dello spirito (o più semplicemente umanistiche risale al WILHELM DILTHEY, Introduzione alle scienze dello spirito. Ricerca di una fondazione per lo studio della società e della storia (1883), presentazione di Gian Antonio De Toni, La Nuova Italia, Firenze 1974.

Tra i primi va annoverato certamente il recupero del ruolo sia delle emozioni individuali, sia di quello giocato dalle relazioni di gruppo, etniche, sociali, economiche, religiose e infine politiche. Tra i secondi, un certo impoverimento dell'analisi culturale in senso stretto: sorge quindi un legittimo, ma alquanto maligno dubbio: non sarà anche questo un tributo da pagare alla società postmoderna e alla affermazione della cosiddetta 'società orizzontale'?<sup>15</sup>

Per nostra fortuna, le neuroscienze non hanno ancora monopolizzato né la metodologia né gli oggetti della ricerca sulla estetica musicale, che ancora produce importanti saggi, i quali prendono le mosse dalle correnti di pensiero filosofico moderno e ne sviluppano coerentemente i postulati. Del resto il fenomeno musicale è talmente 'totale', che lascia uno spazio di analisi a qualsiasi disciplina.

Per esempio, uno dei libri più interessanti da leggere è dovuto proprio ad uno studioso di economia Jean Attali.<sup>17</sup> Che non solo ha magistralmente dimostrato in base a metodi propri della economia politica, la diversa funzione svolta dalla musica, dalla antichità fino ai giorni nostri; ma anche tracciato – avvalendosi della icastica simbologia di un celebre quadro di Brueghel *Lotta tra il Carnevale e la Quaresima*, le incognite e le possibili evoluzioni del fenomeno musicale nell'epoca contemporanea.<sup>18</sup> Questo argomento ci porterebbe lontano dal tema e dagli interessi del presente Convegno, ma non vi è dubbio alcuno sulla importanza che lo studio dell'economia della musica, e più in generale dell'economia della cultura, rivesta per il suo futuro.<sup>19</sup>

In termini più generali, come è stato autorevolmente dimostrato, lo stesso concetto di 'valore', è trapassato da una dimensione etica ed estetica, ad una dimensione puramente economica.<sup>20</sup> In sintesi, dunque non resta che augurarsi che l'imponente complesso delle cosiddette scienze cognitive<sup>21</sup> si affianchi, ma non pretenda di sostituirsi in toto alle analisi culturali tradizionali.

Del resto anche altre teorie postmoderne del diritto, quali l'analisi economica del diritto<sup>22</sup> dopo aver conosciuto una impensabile fortuna, sono state giustamente ridimensionate dall'incalzare degli eventi, ed in particolare dalla crisi economica mondiale del 2008.<sup>23</sup>

<sup>15</sup> Dall'omonimo titolo del bel libro di LAWRENCE M. FRIEDMAN, La società orizzontale, Il Mulino, Bologna 2003.

<sup>16</sup> Cfr. ad esempio Augusto Mazzoni. La musica nell'estetica fenomenologica. Mimesis. Milano 2004.

<sup>17</sup> JACQUES ATTALI, Bruits: Essai sur l'economie politique de la musique, Fayard, Paris 2001.

<sup>18</sup> Op. cit. (cfr. in particolare l'ultimo capitolo).

<sup>19</sup> Cfr. gli importanti saggi della Rivista «Economia della Cultura» e della Rivista on-line «Aedon», entrambe edite dalla casa editrice il Mulino Bologna.

<sup>20</sup> Cfr. Andrea Zhok, Il concetto di valore:dall'etica all'economia, Mimesis, Milano 2001.

<sup>21</sup> Sulla cui origine cfr. Sandro Nannini Seele, Geist und Körper. Historische Wurzeln und philosophische Grundlagen der Kognitionswissenschaften, Peter Lang, Frankfurt a. M. 2006. Cfr. anche Patrick Colm Hogan Cognitive Science, Literature, and the Arts: A Guide for Humanities, Routledge, New York 2003; Jonah Lehrer, Proust era un neuroscienziato, Codice edizioni, Torino 2008.

<sup>22</sup> Cfr. GARY MINDA, Teorie postmoderne del diritto, Il Mulino, Bologna 2001

<sup>23</sup> Cfr. comunque ROBERTO PARDOLESI, Analisi economica del diritto in Enciclopedia del diritto. Appendice, Giuffrè, Milano 2007; GIULIO NAPOLITANO & MICHELE ABBRESCIA, Analisi economica del diritto pubblico, Il Mulino, Bologna 2009. Osservo incidentalmente che il metodo dell'analisi economica consente comunque di comprendere, meglio che con altri metodi di analisi, le ragioni della crisi della musica classica nell'epoca contemporanea.

# 4. La musica come fenomeno interpretativo

Alla fine di questo breve percorso, giungo ad un altro profilo di gran lunga più familiare, perché l'interpretazione costituisce uno dei principali strumenti del lavoro scientifico che pratico sia del giurista che del musicista.<sup>24</sup>

Mi sia consentito di fare riferimento ad un lavoro sui tratti comuni all'interpretazione musicale e a quella giuridica, sulla scia di illustri Maestri quali Pugliatti, Betti, Gadamer ed altri.<sup>25</sup>

Ma in questa particolare circostanza non intendo riproporre tesi da altri e/o altrove diffusamente esposte: intendo riprendere una formidabile affermazione di Gadamer ormai riconosciuto come il massimo filosofo della interpretazione nel nostro tempo, secondo cui interpretare è capire le ragioni dell'altro. In questo senso l'ascolto e meglio ancora la pratica musicale costituisce una metodologia di efficacia senza confronti.

Innanzitutto perché ci pone di fronte ad Autori che sono degli autentici Giganti dell'Umanità; in secondo luogo perché l'umile esecutore, soprattutto se di stampo amatoriale, deve confrontarsi con una serie di problemi che stimolano un'enorme capacità e disponibilità al dialogo e al confronto. La pratica musicale se seguita 'con passione', supera anche la dimensione culturale e si fissa in quella direttamente umana o se si vuole autenticamente 'spirituale'.

In essa il 'dilettante' di scarlattiana memoria non è tenuto fortunatamente a seguire i codici e le leggi della cultura musicale (che sempre più del resto sembrano ispirarsi all'analisi economica come avviene per il diritto: basta ricordare la ormai sopita polemica tra modernisti e 'barocchisti' sull'obbligo o meno dell'uso di strumenti antichi per l'esecuzione della musica di quel periodo) ed immette secondo me molto più del 'professionista' (vincolato da regole culturali ed estetiche e comunque dalla legge del mercato) la propria dimensione interiore, la propria complessiva 'plasticità cerebrale'.

Per fare un paragone con il diritto si pensi ad un filosofo, libero da vincoli 'professionali' che si appassiona alla storia della filosofia del diritto. Egli non ha alcun ruolo o codice da rispettare: non è costretto a seguire regole interpretative per rendere 'giustizia' (come avviene per il giudice); ovvero a sfruttarle e piegarle ai fini di vincere la causa (come succede all'avvocato), o infine a riflettere su come insegnarle agli studenti (attività didattica) o come applicarle in campi nuovi quali l'intelligenza artificiale e l'informatica giuridica (attività scientifica). Egli segue il fluire dei diversi modi in cui l'esperienza storica ha inteso e pratico il concetto di *jus* e di *justitia*, guidato solo dalla propria 'precomprensione' (Esser) ovvero disponibile anche a modificarla. Potrebbe per

<sup>24</sup> Rinvio pertanto ad alcuni testi classici sulla storia della interpretazione, quali Franco Bianco, Introduzione all'ermeneutica, Laterza, Roma-Bari, 1999; Maurizio Ferraris, Storia dell'ermeneutica, Bompiani, Milano 1988; Id., L'ermeneutica, Laterza, Roma-Bari 1998 e, in precedenza, Georges Gusdorf, Storia dell'ermeneutica, trad. it. di Maria Paola Guidobladi, Laterza, Roma-Bari 1989, che è molto utile per effettuare opportuni riscontri con gli stilemi interpretativi della musica antica, medioevale, rinascimentale, barocca e romantica. Più riassuntivi ma ricchi di spunti di attualità il libro di Matthias Jung, L'ermeneutica, Il Mulino, Bologna 2002; Francesco Viola-Giuseppe Zaccaria, Diritto e interpretazione (lineamenti di una teoria ermeneutica del diritto), Laterza, Roma-Bari 32001, soprattutto pp. 238 ss.

<sup>25</sup> Cfr. Eugenio Picozza, *Il metronomo. Problemi di interpretazione tra musica e diritto*, Cedam, Padova 2005 (Ars interpretandi, X) e bibliografia ivi citata.

esempio partire dal classico assioma hobbesiano secondo cui «auctoritas non veritas facit legem» e poi scoprire di essere divenuto paladino dei diritti naturali!

Lo stesso fascino interpretativo si rinviene anche e più nella esperienza musicale: una delle più piacevoli discussioni, del resto – sia a livello di ascoltatori profani, che di musicologici, che di esecutori – è proprio quella sulla «persuasività di una determinata interpretazione». Mi rendo conto che schiere di sovrani interpreti della tastiera o dell'arco vengono impunemente messi sui carboni ardenti da illetterati profani (anche da morti). Eppure proprio qui sta il bello del giuoco, la possibilità di esprimere le proprie opinioni energetiche, culturali ed estetiche sulla musica e sui suoi interpreti: anche questo è interpretare, e finisce per costituire una ulteriore sinergia con la pratica dell'ascolto o della esecuzione strumentale e vocale.

Ovviamente definire la musica come «fenomeno (anche) interpretativo» pone un oggetto di analisi del tutto distinto da altri, con i quali si potrebbe confondere: nella mia accezione prevale l'aspetto 'ludico' della interpretazione (proprio dell'amatore e non del professionista); il ricercare attraverso la partitura e nei limiti delle proprie competenze tecniche, un filo conduttore della propria esecuzione, o anche del semplice ascolto. È un metodo molto soggettivo e rudimentale di intendere il fenomeno interpretativo musicale, ma io sono convinto che sia quello che maggiormente ispira chi vuole «fare musica tutta la vita».

Viceversa non mancano studi anche ponderosi sulla problematica della ermeneutica musicale vista sia dal profilo filosofico <sup>26</sup> che sotto quello della prassi esecutiva.<sup>27</sup>

<sup>26</sup> GUIDO M. GATTI, Dell'interpretazione musicale, in Atti del Primo Congresso Internazionale di Musica, s. e., Firenze 1935, pp. 41-57; SALVATORE PUGLIATTI, L'interpretazione musicale, Secolo Nostro, Messina 1940; MARCEL BITSCH, L'interprétation musicale, P. U. F., Paris 1940; ALFREDO PARENTE, La musica e le arti, editore, Laterza, Bari-Roma <sup>2</sup>1946; GISÈLE BRELET, L'interprétation creatrice, P. U. F., Paris 1951; GIORGIO GRAZIOSI, L'interpretazione musicale, Einaudi, Torino 1967; ANDREA DELLA CORTE, L'interpretazione musicale, UTET, Torino 1951 (peraltro gli ultimi due volumi citati sono parzialmente dedicati allo studio della interpretazione di celebri esecutori e direttori); ENRICO FUBINI, Notazione musicale e interpretazione, in «La Rassegna Musicale» XXXI/1 (1961), pp. 27-36; ТНЕОДОЯ W. ADORNO, Il fido maestro sostituto, Einaudi, Torino, 1969; ENRICO FUBINI, Temporalità e storicità nella interpretazione musicale, in «Studi Musicali» I/2 (1972), pp. 357-370; Beiträge zur musikalischen Hermeneutik, hrsg. von Carl Dahlhaus, Laaber-Verlag, Laaber 1975; KOFI AGAWU, Playng with Signs. A Semiotic Interpretation of classic music, Princeton University Press, Princeton 1991; GEORG FEDER, Filologia musicale, trad.it. a cura di Giovanni Di Stefano, Il Mulino, Bologna 1992, soprattutto pp. 95-138; Music Analysis in Nineteenth Century. Hermeneutic Approaches, ed. by Ian Bent, Cambridge University Press, Cambridge 1994; RICHARD TARUSKIN, Text and Act. Essays on Music and Performance, Oxford University Press, Oxford 1995; MAURIZIO GIANI, L'ermeneutica musicale nella tradizione tedesca, in «Bollettino del GATM» IV (1997) pp. 1-28; RAFFAELE POZZI, Ermeneutica, analisi, narratività. Tracce per un dibattito storiografico sulla musica anglosassone, ivi, pp. 29-52; MARIO BARONI, L'ermeneutica musicale in Enciclopedia della Musica, diretta da Jean-Jacques Nattiez, con la collaborazione di Margaret Bent, Rossana Dalmonte e Mario Baroni, Einaudi, Torino 2001-2005, vol. II (2002), pp. 633-658; Augusto Mazzoni, La musica nell'ermeneutica contemporanea, Mimesis, Milano 2005.

<sup>27</sup> Linguaggio ormai adoperato anche nei dizionari di musicologia quale il Dizionario Enciclopedico Universale della Musica e dei Musicisti, voce «Prassi esecutiva», UTET, Torino e la recentissima Enciclopedia della Musica, Einaudi, capitolo sulla prassi esecutiva, Einaudi, Torino 2002. Vi sono tuttavia, a parte i trattati antichi sulla prassi interpretativa (sui quali per tutti Donington cit. più avanti e Stefano Leoni, Le armonie del mondo – la trattatistica musicale nel Rinascimento 1470/1659, Airesis, Genova 1988), eccellenti manuali sulla interpretazione musicale, ovvero veri e propri saggi sul problema della identificazione della interpretazione musicale. Arnold Dolmetsch, The Interpretation of the Music of the 17th and 18th Centuries, Novello, London, 1946, trad. it. L'interpretazione della musica nei secoli XVII e XVIII, a cura di Luca Ripanti, Rugginenti, Milano 1994; Thurston Dart, The Interpretation of Music, Harper Colophon Books, London 1967; Robert Donington, The interpretation of Early Music, Faber&Faber, London 1974; Id., Baroque Music – Style and Performance, A Handbook, Faber&Faber, London 1992;

### 5. Le cose da fare

Potrei terminare qui, ma la gravità della situazione italiana anche in questo settore mi induce anche su cortese sollecitazione degli Organizzatori del Convegno, ad abbandonare un terreno di relativa speculazione e ad affrontare alcuni problemi che sembrano indilazionabili.

In questo ambito ritengo di dover riproporre le conclusioni di un recente intervento ad un prestigioso convegno sul ruolo dei pubblici poteri nelle attività culturali. Fermo restando che secondo la Costituzione Europea e quella Italiana la diversità è alla base di un patrimonio culturale comune, sia nazionale che comunitario, non è possibile 'scaricare' sulla società civile questi compiti in nome del principio di sussidiarietà orizzontale ai sensi dell'articolo 118 della Costituzione o delle leggi Bassanini o dello stesso Testo Unico sulle Autonomie locali 267/2000.

Il compito di promozione educativa e culturale nei confronti dello spettacolo dal vivo è prima di tutto un compito dello Stato centrale, perché il mantenimento della identità culturale di una Nazione è componente essenziale della c.d. identità nazionale riconosciuta e garantita dall'articolo 6 del Trattato sulla Unione Europea. D'altra parte lo stesso articolo 117 secondo comma riserva allo Stato competenze legislative e anche regolamentari esclusive in questo settore; ed anche laddove si tratta di competenze concorrenti (proprio per gli interventi 'diretti' di promozione delle attività culturali) occorrono dei principi di partenariato anche tra pubblici poteri.

Senza pretesa di completezza mi sembra di poter riepilogare le cose da fare in questo ordine:

- a) il ruolo della scuola, generale e settoriale, che è indispensabile secondo i tre parametri prima indicati: sinergia data dalla interconnessione dei sistemi, utilità della formazione del consumatore-utente per l'ampliamento del bacino dei fruitori dello spettacolo dal vivo; crescita della plasticità e creatività mentale della popolazione secondo i recenti esiti delle ricerche neuroscientifiche etc...;
- b) il ruolo dei mass media che almeno nel contesto del c.d. servizio di interesse generale e particolarmente del servizio universale, debbono essere 'obbligati' dai pubblici poteri a riservare spazi molto ma molto, più ampi per la diffusione degli spettacoli dal vivo;
- c) l'interazione tra gestione dei 'beni culturali' e quella delle 'attività culturali'. È avvilente sapere che in molti prestigiosi musei di strumenti musicali questi non suonano: non si organizzano eventi nemmeno per raccontare la storia e l'importanza dello strumento custodito e al limite non esistono nemmeno cataloghi.

Frederick Neumann, Performance Practices of the Seventeenth and Eigteenth Centuries, Macmillan, London 1993; Performance practice, ed. by Howard Mayer Brown and Stanley Sadie, Norton-Grove, London 1990. Ed inoltre con riferimento ai soli strumenti a tastiera: Howard Ferguson, Keyboard Interpretation (from the 14° to the 19° century), Oxford University Press, London 1979; Sandra P. Rosemblum, Performance Practices in Classic Piano Music, Indiana University Press, Bloomington 1991; con riferimento a singoli compositori, cfr. Eva & Paul Badura Skoda, L'interpretazione di Mozart al pianoforte, G. Zanibon, Padova 1981; Paul Badura Skoda, Interpretare Bach su strumenti a tastiera, trad .it. a cura di Maria Teresa Bora-Rovetta, Gioiosa Editrice, San Nicandro Garganico 1998; John Butt, Bachs Interpretation, Cambridge University Press, Cambridge 1990; Id., Playing with History, London University Press, London 2002; Peter Kivy, Music alone, London University Press, London 1995; Id., The possessor and the possessed. Yale University Press, Yale 2001.

d) Una formazione educativa che sappia far distinguere al fruitore turistico-culturale, la differenza essenziale tra l'attività ricreativa di consumo del tempo libero e l'attività di formazione estetica.

Lo scenario finale, in difetto di questi 'rimedi' potrebbe essere simile a quello 'medievale' pronosticato nel celebre libro di Vacca *Medioevo prossimo venturo* nel quale alcuni centri della istruzione e della cultura (Università, Conservatori, Accademie, Auditorium) finiscano per diventare del tutto simili alle Abbazie e ai Monasteri di gotica memoria: dentro le cui strutture i cultori di una tradizione ormai non più posseduta dalla c.d. 'società orizzontale', trasmettono agli adepti il frutto di un sapere di cui si è progressivamente persa la memoria di massa. Attorno, un deserto culturale attraversato da reti virtuali lungo le quali corrono messaggi di singoli individui che si scambiano sempre in modo virtuale sensazioni, emozioni e ragionamenti.

Un celebre pensatore esoterico ha affermato lungo tutto il corso della sua ponderosa opera il fondamento della 'tradizione' come chiave di penetrazione e trasmissione della antica sapienza.

La musica soprattutto quella classica fa parte insigne di questa tradizione. È vero che panta rei come diceva un altro filosofo, e che dobbiamo rassegnarci al principio della impermanenza come ci ricorda il Dalai Lama, ma poiché noi viviamo nel nostro tempo, la nostra relativa 'immortalità' si radica e si consuma proprio nella capacità di trasmettere questa tradizione. Potremo così offrire alle generazioni che ci seguono una 'arte musicale' e insegnare loro a trarne energia, senso estetico e capacità interpretativa nella relazione con le persone e con gli oggetti.

# DER BEREICH MUSIK DES MUSISCHEN ZENTRUMS DER RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM – MUSIKPÄDAGOGIK NICHT ALS STUDIENINHALT SONDERN ALS WIRKSAMWERDEN IN DER MUSIKPRAXIS

HANS JASKULSKY - RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM

Il Musisches Zentrum posto nel corpo del palazzo centrale dell'Università della Ruhr non è soltanto un punto cardinale sotto il profilo geografico, ma si trova anche idealmente al centro della Ruhr. Il settore musicale (come anche quello della fotografia, delle arti figurative e del teatro) non si prefigge soltanto il fine di essere un luogo di preparazione pedagogica a fini lavorativi e di qualificazione professionale. Con la sua offerta pragmatica di concerti, workshops, seminari e simposi, la sezione musicale sostiene allo stesso tempo la creatività, la competenza culturale e l'istruzione generale come anche la socializzazione dei giovani. Sotto questo punto di vista, le discipline specifiche che stanno diventando sempre più ermetiche dovrebbero aprirsi a fondative correlazioni al contesto vitale. Per questa ragione la sezione musicale del Musisches Zentrum appartiene a pieno diritto al più ampio contesto didattico dell'università di Bochum.

Das Musische Zentrum liegt geographisch, aber auch ideell, in der Mitte der Ruhr-Universität Bochum. Seine Aufgaben sind Teil des Bildungsauftrages dieser im südlichen Bereich des Ruhrgebiets gelegenen Universität.

Die RUB gehört zu den deutschen Universitäten, an denen nicht explizit in musikspezifischen Fächern ausgebildet und studiert wird (wie an Musikhochschulen und Konservatorien). Allerdings wird in Bochum fast der gesamte übrige akademische Fächerkanon angeboten.

Gleichwohl gibt es ein organisiertes Musikleben an der RUB. Auch wenn nicht in erster Linie das Ziel verfolgt wird, pädagogisch berufsqualifizierend zu wirken, erfüllt das Musische Zentrum aber doch eine 'menschenformende', eine allgemeinbildende Aufgabe.

Gegründet wurde die RUB 1965, rechnet also immer noch zu den relativ 'jungen' Universitäten in Nordrhein-Westfalen. 32600 Studierende wurden im letzten Semester gezählt, kein Widerspruch zum Bestreben, Exzellenz-Universität zu werden. Die Chancen hierfür stehen übrigens nicht schlecht.

Aus guten Erwägungen heraus schufen die Gründer der RUB ein eigenes Institut der Künste, eine so genannte 'Zentrale Einrichtung', das Musische Zentrum.



Abb. 1 Musisches Zentrum, Außenansicht



Abb. 2 Der Bereich Studiobühne



Abb. 3 Der Bereich Fotografie



Abb. 4 Der Bereich Bildende Kunst



Abb. 5 Der Bereich Musik

Fotos auf dieser Seite: Musisches Zentrum der Ruhr-Universität Bochum

Unter seinem Dach arbeiten vier künstlerische Bereiche (Abb. 2-5).

Diese vier Bereiche haben je einen qualifizierten Bereichsleiter und weitere Dozenten als Lehrbeauftragte. Die Teilnehmer an den Veranstaltungen dieser vier Bereiche sind Studierende, aber auch andere Interessenten aus der Universität und von außerhalb. Jeder Bereich arbeitet verantwortlich und autonom, in eigenen Räumen und doch auf Tuchfühlung mit und neben den anderen. Natürlich gibt es viele 'interdisziplinäre' Berührungsmomente – zufällige jeden Tag, aber auch geplante Kooperationen gemeinsamer künstlerischer Präsentationen.

Das Programm des MZ spricht mit Recht von einer 'einzigartigen' Einrichtung an deutschen Universitäten. Sie ist bemerkenswerterweise bisher ohne Nachahmung geblieben:

«Qualifizierte Künstler und Pädagogen bieten den Mitgliedern und Angehörigen der RUB an, sich in Malerei, Bildhauerei und Druckgrafik, in den Bereichen Fotografie, Musik... wie im Theaterspiel der Studiobühne zu engagieren. Das Musische Zentrum verfügt über Werkstätten für Bildhauerei und Radierung, ein Mal-Atelier, ein großes Fotolabor, ... einen Chorprobenraum, Musikübungsräume, eine Probebühne und einen Saal für Konzerte und Theateraufführungen. Das sind nicht nur ideale Voraussetzungen, Theorie und Anwendung auf dem Gebiet der künstlerischen Fächer zu verbinden, sondern auch kreative Begabungen zu pflegen, die im Rahmen des Studienalltags in Gefahr sind, unterzugehen. Für Studierende in Bachelor- und Masterstudiengängen werden von allen Bereichen des MZ Module für den Optionalbereich des Studium angeboten...» – also eine moderne Variante des 'Studium generale'.

Die Bildungskonzeption, die hinter diesen Ambitionen erkennbar ist, kann sicherlich in der Nähe des traditionellen humanistischen Menschen- und Bildungsideals geortet werden. Sie öffnet den Blick hinaus über den Tellerrand der immer hermetischer werdenden fachspezifischen Studienfächer. Sie versucht die drohende geistige Einengung, wie sie Arbeitsteiligkeit und wachsende Spezialisierung mit sich bringen können, aufzufangen durch ein pragmatisches Angebot an künstlerischer Praxis. Wie sehr Musik sozialisierend und allgemein-qualifizierend wirken kann, braucht kaum in Erinnerung gerufen zu werden. Pädagogische Erfahrung und empirische Studien hierzu gibt es inzwischen in ausreichender Zahl.

Wie entfaltet nun speziell der Bereich Musik dieses eben umrissene fächerübergreifende Konzept ?

- 1. Die personelle Struktur meines Bereiches ist sehr klein: Als Universitätsmusikdirektor habe ich eine beamtete Stelle an der Universität. Ich initiiere und leite alle musikalischen Aktivitäten, die ein ziemlich breites Angebot umfassen. Auch die Finanzierung der künstlerischen Vorhaben, 'Fundraising'-Aktivitäten also, gehört zu meinen eher ungeliebten, aber notwendigen Pflichten. Für Organisation, Werbung und Verwaltung steht mir glücklicherweise eine äußerst fähige Mitarbeiterin zur Seite; für die technischen Belange der Chor- und Orchesterarbeit (Probenaufbauten, Notenwartung u. ä.) sorgen zwei studentische Hilfskräfte.
- 2. Der Bereich Musik an der RUB hat vier Ensembles: zwei Chöre und zwei Orchester.

Die beiden großen Besetzungen (der Universitäts-Chor mit ca. 130, das klassische symphonische Universitäts-Orchester mit ca. 60 Mitwirkenden) verstehen sich als Angebot an alle Interessierten und Befähigten, sich neben Studium und Beruf auch musikalisch zu betätigen. Die Proben (jeweils 1 Mal pro Woche plus ein bis zwei Probenwochenenden im Semester) sind an die Vorlesungszeiten gebunden. Die erarbeiteten Programme werden zu Semesterende einmal oder mehrmals öffentlich aufgeführt. Regelmäßig arbeitet der Chor unter meiner Leitung auch mit den Bochumer Symphonikern, dem Berufsorchester vor Ort, aber auch mit anderen Profi-Orchestern zusammen. Vokal- und Instrumentalsolisten werden in die Produktionen – je nach Werk – einbezogen.

Neben diesen beiden großen Besetzungen gibt es noch zwei kammermusikalisch besetzte Ensembles:

Das *Collegium vocale Bochum* mit ca. 35 ausgewählten Stimmen singt bevorzugt *A-cappella-*Musik aus rund 5 Jahrhunderten, arbeitet aber auch immer wieder mit Kammerorchestern zusammen. Zu seinen Aufgaben gehören u. a. Konzertreisen, CD-Aufnahmen, die Teilnahme an Festivals und Wettbewerben.

Das *Collegium instrumentale Bochum* ist ein Streicher-Ensemble aus ca. 20 Mitwirkenden, das bei Bedarf durch Bläser ergänzt wird und eigene Programme darbietet, aber auch mit den anderen universitären Ensembles kooperiert.

Aus diesen vier Klangkörpern rekrutieren sich weitere kleine Besetzungen wie Streichquartette, Blechbläser-Ensembles und andere kammermusikalische Kombinationen, die eigene Konzerte spielen, aber auch für akademische Anlässe musikalische Umrahmungen anbieten.

- 3. Seit 1998 besitzt die Ruhr-Universität eine große Konzertsaal-Orgel, gebaut von der Firma Klais in Bonn (4 Manuale, 82 Register, 6400 Pfeifen; stilistische Ausrichtung Romantik und Moderne der französischen und deutschen Schule).
  - Viele Veranstaltungen nutzen die Möglichkeiten dieses singulären Instrumentes: Festivals, Konzerte, Lunchtime-Orgel (30 Minuten Orgelmusik gratis immer montags zur Mittagszeit), Orgel-Einführungen und explizit pädagogische Projekte wie Workshops, Wettbewerbe, Arbeitsphasen, Examina von Kirchenmusik-Klassen diverser Hochschulen. Als Universitätsmusikdirektor übe ich auch die Kustosfunktion aus und kümmere mich um die Konzertorganisation. Der Aufbau eines Orgelnetzwerks im Ruhrgebiet ist im Gange.
- 4. Das Internationale Chorfestival Ruhr 'a cappella' wurde von mir 1995 ins Leben gerufen. Es findet im Dreijahres-Rhythmus statt:
  - International renommierte Chöre, herausragende Vokal-Ensembles aus NRW und

die besten Chöre der Stadt Bochum bilden die drei Säulen des Festivals. Sie geben Chorkonzerte *a cappella* an bekannten und ausgefallenen Spielstätten Bochums.

2010 werden alle 52 Städte des Ruhrgebiets das Jahr der 'Europäischen Kulturhauptstadt' ausrichten. Das Internationale Chorfestival wird dabei ein wichtiger Beitrag der Stadt Bochum und der Ruhr-Universität sein. Die konzeptionelle und organisatorische Plattform bilden wiederum haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiter/innen des Musischen Zentrums.

- 5. Auch der sogenannte Optionalbereich an der Ruhr-Universität wird durch die vier Bereiche des Musischen Zentrums angeboten. Hinsichtlich des Bereichs Musik kann er als neue Konzeption des alten 'Studium generale' angesehen werden: Studierende aller Fächer haben grundsätzlich die Möglichkeit, sich durch aktive Teilnahme an Veranstaltungen des Optionalbereichs Kreditpunkte zu erwerben, die ihnen auf ihrem Studienkonto gutgeschrieben werden, ganz abgesehen von der fachlichen Horizonterweiterung. So lautete z. B. das Thema im Wintersemester o7/08: 'Der Spätstil Beethovens am Beispiel der Missa solemnis' d. h.., das Seminar kombinierte seine Veranstaltungen mit den Proben und Aufführungen des Universitätschores, verband also Theorie und Praxis.
- 6. Gelegentlich organisiere ich auch fächerübergreifende Projekte wie Workshops und Symposien. Sie können als Spezifikum und Chance einer Voll-Universität angesehen werden, interdisziplinäre Diskurse zu realisieren, und sind meist 'flankierende Maßnahmen' von Konzertprojekten.

Das breite Spektrum dieser Symposien verdeutlichen einige wenige Themen, die in den letzten Semestern aktuell waren:

- Claudio Monteverdi: *Marien-Vesper* als 'Geistliches Festspiel in den Kathedralen der Kirche und der Industrie' (Industrie-Kultur Ruhr meint: Ehemalige Werkräume, Fabrikhallen und Zechenanlagen wurden zu Kultur- und Begegnungsstätten umgebaut und dienen als Kultur- und Konzertstätten). Einführende Workshops für Schulen, Universitäts-Angehörige und interessiertes Publikum vertieften vorbereitend eine Serie von fünf Aufführungen des Werkes.
- Hans Pfitzner: Eichendorff- Kantate *Von deutscher Seele*. Die Aufführung des selten gespielten Werkes wurde begleitet durch ein flankierendes Symposion mit Beiträgen aktueller Pfitzner-Spezialisten (erschienen 2007 im Verlag Schneider, Tutzing).
- Faust ein fächerübergreifender Diskurs (Beiträge aus diversen Disziplinen wie Germanistik, Erziehungswissenschaften, Theologie, Islamwissenschaften, Geologie, Philosophie, Medizin, Musikwissenschaften u. a.)

- 7. Gerade die praxisorientierte Arbeit des Bereichs Musik kann nicht die p\u00e4dagogische Wirksamkeit au\u00dBer Acht lassen. Sie wird nicht zuletzt angestrebt durch die w\u00f6chentliche praktische Arbeit mit den beiden Ch\u00f6ren und den beiden Orchestern. Sie kann dort sp\u00fcrbar werden als
  - handwerkliche, stimm- und spieltechnische Anleitung für die adäquate, interpretierende Umsetzung eines Werkes;
  - Vermittlung des geistigen Anspruchs der jeweiligen Komposition und (bei Vokalwerken) ihrer Texte sowie des biographischen wie historischen Hintergrunds eines Werkes;
  - Beitrag zur Sozialisation innerhalb der Ensembles, wirksam aber auch nach außen, nämlich in die Universität hinein und über sie hinaus.

Der pädagogische Eros – d. h. alles mit Lust, Liebe und Leidenschaft, aber auch mit Vernunft zu tun – soll immer wieder auf die (praktisch) teil-nehmenden und (zuhörend) anteil-nehmenden Menschen wirken.

Es muss also nicht die fachspezifische Ausbildung allein sein, die zu greifbaren Zielen führt, sondern auch im praktischen Vollzug kann ein Gelingen musikpädagogischer Wirksamkeit liegen. Auch hier gilt der uralte Leitsatz: 'docere', 'movere', 'delctare'. So versteht sich der Bildungsauftrag Musik an der Ruhr-Universität Bochum zwar 'nur' als 'Derivat', als gleichsam indirekter Effekt, vor allem vermittelt durch vielschichtige pragmatische Angebote im Bereich Musik. Doch ist er unmittelbar spürbar und weiterwirkend, hoffentlich über die Phase des Studiums hinaus, prägend allemal und für junge Menschen nicht selten 'lebenswichtig', ja sogar 'überlebenswichtig'.