

Thomas Greuel

### **Musikalische Autobiographien – eine Aufgabenstellung zur Selbstreflexion von Studierenden**

Aus phänomenologischer Perspektive sind zwei verschiedene Gedächtnissysteme zu unterscheiden: Es gibt das „explizite“ oder „autobiographische“ Gedächtnis, und es gibt das „implizite“ oder „leibliche“ Gedächtnis. Das „explizite“ Gedächtnis, dessen Entwicklung erst mit Beginn des Spracherwerbs beginnt (Markowitsch/Welzer 2006, S. 14), enthält Erinnerungen, „die sich vergegenwärtigen, berichten oder beschreiben lassen“, also unserem Bewusstsein zur Verfügung stehen (Fuchs 2010, S. 2). Solche expliziten Erinnerungen haben u.a. die Funktion, das eigene Selbst zu konstituieren. Wir erinnern eben nicht nur Vergangenes, sondern verbinden dies in unserem expliziten Gedächtnis mit uns selbst, d.h. mit dem reflexiven Bewusstsein, dass *wir* es waren, die diese Erfahrung gemacht haben (Pohl 2007, S. 128). In das „implizite“ Gedächtnis dagegen haben sich durch Übung und Wiederholung Gewohnheiten und Fähigkeiten eingeschmolzen, die uns so „in Fleisch und Blut“ übergegangen sind, dass wir sie nicht ins Bewusstsein heben müssen. Beispiele für solche Inhalte des impliziten Gedächtnisses sind etwa der aufrechte Gang oder das Lesen und Verstehen unserer Muttersprache. Beispiele dieser Art finden sich mühelos auch im Bereich des Singens, des Instrumentalspiels oder des Musikhörens, etwa in Form von Sing- oder Hörgewohnheiten, Fingerbewegungen oder auch in Form von Grundeinstellungen bestimmten Musikgenres gegenüber.

Nach Thomas Fuchs richtet sich das explizite Gedächtnis zurück auf die Vergangenheit, indem wir bewusst versuchen, uns an etwas oder jemanden zu erinnern, während das implizite Gedächtnis die Vergangenheit latent als „gegenwärtig wirksame Erfahrung“ in sich trägt (Fuchs 2010, S. 2). Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal dieser beiden Gedächtnissysteme ist, dass das explizite Gedächtnis einzelne Erinnerungen enthält, das implizite Gedächtnis dagegen ganzheitlich angelegt ist, also „gestalthaft“. Wer etwa Klavier spielen kann, hat beim flüssigen Spielen von arpeggierten Akkorden die

Ganzheit der Bewegungsabläufe in Erinnerung, ohne jede einzelne Bewegung bewusst vollziehen zu müssen. Fuchs erklärt: „Das Wissen ist ‚in den Händen‘, also nicht explizit gegeben; und doch ist es mehr als eine Folge von Reflexaktionen, nämlich eine vertraute Bewegungsgestalt, die sich physiognomisch von jeder anderen unterscheidet.“ (Fuchs 2008, S. 39)

Nun gibt es Übergänge zwischen diesen beiden Gedächtnissystemen. Wenn wir einen zunächst neuen Bewegungsablauf häufig üben und wiederholen, wird er uns nach und nach so vertraut, dass er aus dem expliziten Gedächtnis in das implizite absinkt. Auf diese Weise werden Kapazitäten wieder frei, um sich auf andere Dinge, etwa die musikalische Gestaltung, konzentrieren zu können. Im Zusammenhang mit motorischen Lernprozessen kann man hier von „Automatisierung“ sprechen, im Zusammenhang mit Wahrnehmungsvorgängen von „Physiognomisierung“ (Fuchs 2008, S. 40). Diese Übergänge vom Bewussten zum Unbewussten bezeichnet Fuchs als „leibliches Lernen“. Es besteht gerade darin, „das explizite Wissen und Tun wieder zu vergessen und das Gelernte ‚sich setzen‘ zu lassen, d.h. in das implizite Gedächtnis eingehen zu lassen“ (Fuchs 2008, S. 41). Einen solchen Vorgang können wir mit Fuchs als „Implikation“ bezeichnen.

Umgekehrt können Erinnerungen aus dem impliziten Gedächtnis ins bewusste, autobiographische Gedächtnis „heraufgeholt“ werden. Dies geschieht durch Innehalten und Reflexion, wobei – wie gesagt – nicht nur Ereignisse erinnert werden, sondern diese auch in Beziehung gesetzt werden zu dem eigenen Selbst. „Das explizite Gedächtnis wird damit zum Träger unserer narrativen Identität [...]“ (Fuchs 2008, S. 42). Implikation meint also die „Einschmelzung von Erlebtem oder Gewusstem in die unbewusste Leiblichkeit“, Explikation meint die „Vergegenwärtigung eines erlebten Inhalts im bewussten, autobiographischen Erinnern“ (Fuchs 2008, S. 42).

Vor diesem theoretischen Hintergrund stelle ich nun Aufgabenstellungen vor, die vorrangig auf die Selbstreflexion von Studierenden abzielen, in Grenzen aber auch der diagnostischen Fremdreflexion dienen können. Studierende eines BA-Studiengangs „Elementarpädagogik“ oder „Soziale Arbeit“ sollen dabei ihre eigene

musikalische Lern- und Erfahrungsgeschichte in den Blick nehmen und ihr autobiographisches „Ich“ beschreiben – in der Absicht und Hoffnung, dass auf diese Weise ein Beitrag dazu geleistet werden kann, implizit in der Gegenwart wirksame Erfahrungen aus der Vergangenheit (z.B. Hemmungen, Ängste, Gewohnheiten, Einstellungen) ins Bewusstsein zu heben und ggf. einen Prozess der Selbstveränderung (d.h. des „Lernens“) einzuleiten.

Die einfachste Formulierung der Aufgabenstellung lautet:

*Verfassen Sie eine möglichst ausführliche „Autobiographie des Singens“. Berücksichtigen Sie dabei folgende Bereiche:*

- *Singen der Eltern, Großeltern, Geschwister und anderer Personen des familiären Umfelds*
- *Singen im Vorschulalter (Erzieherinnen, eigenes Singen)*
- *Singen in der Grundschule (Lehrer, Mitschüler, eigenes Singen)*
- *Singen in der weiterführenden Schule (Lehrer, Mitschüler, eigenes Singen)*
- *Singen in außerschulischen Situationen / Gruppen*
- *Singen im Jugendalter*
- *„Singen heute“*

Eine mögliche Variante zu dieser Aufgabenstellung besteht in der Konzentration auf eine andere Umgangsform mit Musik, etwa Instrumentalspiel oder Musikhören. Auch Aufgabenstellungen, die alle Umgangsformen mit Musik in den Blick nehmen, können musikpädagogisch sinnvoll sein. Dass die Aufgabenstellung schon in dieser einfachen Form ihre Explikationsfunktion erfüllt, mag eine Äußerung wie diese belegen: „Während des Schreibens dieser Autobiographie ist mir deutlich geworden, dass Musik, Rhythmus und Tanz in meinem Leben nahezu allgegenwärtig sind und zu meinem alltäglichen Leben gehören.“

Anspruchsvoller wird die Aufgabenstellung, wenn sie zusätzlich die Bezugnahme auf Fachliteratur abverlangt. So lassen sich Texte aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen (z.B. Entwicklungspsycho-

logie, Motivationspsychologie, Lernpsychologie, Musiksoziologie) vorgeben, damit sie von den Studierenden in Beziehung mit der Reflexion der eigenen Musiksozialisation gesetzt werden können.

Der folgende Textauszug aus einer sehr umfangreichen musikalischen Autobiographie einer Studierenden mit „DDR-Vergangenheit“ versucht, mehrere Aspekte aus zuvor im Seminar behandelten Texten gedanklich mit ihrer Autobiographie zu verknüpfen. In diesem Auszug nimmt sie Bezug auf Texte von Wilhelm Dilthey, Heinrich Jacoby und Eckart Liebau (siehe Literaturverzeichnis):

*Wenn auch ohne Instrument, so waren doch die Geburtstage sowie Weihnachten die Hochzeiten des Singens im Lebenslauf meiner familiären Sozialisation. Die entsprechenden Kenntnisse gingen aus den Wiederholungen hervor, das heißt, uns standen weder Noten noch Instrumente zu Begleitung zur Verfügung. Daher wurde so gesungen, wie es einem in der Stimme bzw. in den Sinnen lag. Neben diesen Anlässen der freien „Lebensäußerung“ (Dilthey) über das Singen habe ich allerdings eher die Unterbindung des spontanen selbständigen Ausdrucks im Kopf, besonders die emotionale Ebene. Aus diesem Grund bin ich mit Jacoby einer Meinung: In den ersten Jahren findet bereits eine Einengung der Ausdrucksfreiheit, Unterdrückung und Verschüchterung statt. Daraus können Erziehungsnöte herführen (vgl. Jacoby 1925) Doch ich bin aufgrund meiner Erfahrungen aus der Sozialisation davon überzeugt, dass die Lebenserfahrungen der Eltern und Großeltern unter den jeweiligen Staatsformen sehr bedrückend waren und sie auch vieles einfach hinnehmen mussten. Sie waren und sind davon geprägt. Aus diesem Grund kannten sie keine alternativen Möglichkeiten vom Leben und deren Äußerungen, sodass sie es auch an ihre Kinder weitergegeben haben. Erst ich habe die Möglichkeit, andere Wege zu entdecken und mein Leben alternativ zu gestalten. Das habe ich vor allem der Freiheit der Selbstentfaltung und der Demokratie zu verdanken. [...]*

*Liebau unterscheidet zwischen der symbolischen und der praktischen Beherrschung leiblicher Tätigkeiten (Liebau, 104). Im Bereich Musik kann man dazu folgendes Beispiel anführen: Nur wer Noten lesen kann, kann noch lange nicht ein Instrument spielen. Wenn ich diese*

*Aussage auf meinen schulischen Musikunterricht zurückführe, fällt mir ein: Menschen mit einem Besuch der Musikschule waren gegenüber jenen ohne Instrument besonders auch bei der Zensurenvergabe im Vorteil. Das Singen an sich erlebte ich eher als Zwang. Denn nach wie vor war es mindestens einmal im Schuljahr die Pflicht, vor der Klasse zu singen. Dies wurde letztendlich auch benotet. Ich bin der Überzeugung, dass es nicht so stark in schlechter Erinnerung wäre, wenn wir uns die vorzutragenden Lieder selber ausgesucht hätten. Stattdessen haben wir häufig Volkslieder wie bspw. Hoch auf dem gelben Wagen gesungen. Dies senkt die Motivation enorm, wenn kein Interesse besteht (vgl. Liebau).*

Nicht selten wird nach den vorliegenden Erfahrungen in solchen autobiographischen Texten von Studierenden von Prozessen der Bloßstellung und Beschämung berichtet, gerade im Zusammenhang mit Singen. Von einer Situation des „Zwangssingens“ berichtete beispielsweise auch eine Studierende, die am Tag ihrer Einschulung in einem kleinen ostanatolischen Dorf an der Grenze zu Syrien die türkische Nationalhymne mitsingen sollte, wozu sie aber als Kurdin nicht in der Lage gewesen sei. Aus Angst vor dem Hass der Mitschüler und Lehrer habe sie dann nur die Lippen bewegt, um nicht aufzufallen. Eine solche Schilderung kann Anlass sein, im Seminar Situationen des „verordneten Singens“ zu thematisieren, etwa im Zusammenhang auch mit der These Adameks, eine solche Erfahrung beeinflusse die Herausbildung der Fähigkeit, Singen als Bewältigungsstrategie zu entwickeln, „bis ins Erwachsenenalter“ (Adamek 2008, S. 58 u. S. 205).

Häufig lässt sich aus den Texten erschließen, dass die Studierenden ein negatives Selbstbild in Bezug auf ihre eigene Singfähigkeit entwickelt haben. „Meine Eltern waren von meinen Gesangsfähigkeiten wenig überzeugt“, heißt es in einem Text einer Studentin, und in der Grundschule sei ihr von der Musiklehrerin „unmissverständlich klar gemacht“ worden, dass sie „nicht singen“ könne, da sie „die Stimme nicht halten“ könne. Weiter schreibt sie: „Als ich aus der Grundschule entlassen wurde, war ich fest davon überzeugt, nicht singen zu können, was auch heute noch meine Auffassung ist.“

Mit diesem negativen, inhaltlich recht undifferenzierten und zugleich stabilen Selbstbild besucht diese Studierende nun ein Seminar zum Thema „Singen und Lernen“ – Anlass genug, sich mit der individuellen Stimmsituation der Studierenden genauer zu befassen und ihr durch gezielte Übungen die Erfahrung zu vermitteln, dass sie im Bereich Singen etwas lernen und dass diese Fortschritte selbst auch als ermutigend wahrnehmen kann.

Eine andere Studierende hat im Zusammenhang mit dem Tod einer Freundin die Erfahrung gemacht, dass Musik auch Trost spenden kann. Sie schreibt: „War Gesang für mich vorher nur Ausdruck von Freude, erkannte ich nun, dass Musik und Gesang mir die Möglichkeit gibt, nach einem anstrengenden Tag ruhiger zu werden und mich auf den Abend einzustellen. Ich dachte in den Gesangsrunden viel nach und konnte manchmal nicht mitsingen. Es war aber schön, andere Teilnehmer singen zu hören. Es gab mir ein Gefühl von Wärme und Gemeinschaft. Wenn ich nach den zwei Wochen von der Freizeit nach Hause kam, fehlten mir noch lange Zeit die Abendausklänge.“ In diesem Fall ist möglicherweise der Hinweis auf Literatur, die sich mit „musikalischer Seelsorge“ befasst, eine angemessene Reaktion des Dozenten, z.B. Heymel 2004 und Heymel 2006 (siehe Literaturverzeichnis).

Ich fasse meine Gedanken zur Thematik zusammen:

1. Wer als Musikpädagoge tätig wird, sei es mit Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen, hat es immer auch mit latent wirksamen Erfahrungen aus der individuellen Vergangenheit dieser Menschen zu tun. Wie aus der Säuglingsforschung bekannt ist, haben sich selbst bei den allerjüngsten Kindern bereits Lebenserfahrungen „eingeschmolzen“, in denen Singen – etwa im Zusammenhang mit der sog. „Affektabstimmung“ – eine große Rolle spielen kann (Stern 2007, S. 198-204).

2. Nur ein Teil dieser Erfahrungen ist dem Bewusstsein des Menschen als „explizites“ oder „autobiographisches“ Gedächtnis zugänglich. Andere Erfahrungen sind nur als „implizite“ oder „leibliche“ Erinnerungen in der Gegenwart wirksam.

3. Autobiographisch orientierte Aufgabenstellungen stoßen nach meinen Erfahrungen bei den meisten Studierenden auf großes Interesse. Viele nutzen die Gelegenheit zur sorgfältigen Reflexion der eigenen Biographie unter einer aus ihrer Sicht meist ungewöhnlichen Perspektive. Die Attraktivität der Aufgabenstellung liegt m.E. darin begründet, dass sie auf die eigene Identität ausgerichtet ist. Denn: „Wir sind, was wir erinnern, und wir erinnern, was wir sind.“ (Pohl, S. 130)

4. Eine musikalische Autobiographie zu schreiben – für viele Studierende bedeutet dies, sich ins Bewusstsein zu rufen, was sich situativ, interpersonal und ästhetisch-kulturell an Erfahrungen im Umgang mit Musik sozusagen in die eigene Person „eingeschmolzen“ hat. Auch schmerzliche, teilweise sogar traumatische Erfahrungen werden thematisiert, etwa in Form von diffamierenden Rückmeldungen von Verwandten zu dem eigenen Singen oder in Form von Bloßstellungen nach Situationen des Vorsingens. Allein die Thematisierung solcher Vorgänge durch die Studierenden selbst dürfte ihrer Persönlichkeitsentwicklung und ihrem musikalischen Bildungsprozess zugute kommen.

5. In der jüngeren Fachgeschichte machte Bastian 1989 ein „Unbehagen an empirisch-quantifizierender Forschungsmethodik“ aus und veröffentlichte eine Biographie-Studie, die dem Phänomen der musikalischen Begabung bzw. Hochbegabung nachspürte. Um den Lernerfolg des Klavierunterrichts nicht am Grad der erreichten Professionalisierung, sondern am „persönlich Bedeutsamen“ festzumachen, wählte Frauke Grimmer 1991 in ihrem Buch „Wege und Umwege zur Musik“ ebenfalls eine biographieorientierte Methode. 1997 erschien der von Kraemer herausgegebene AMPF-Band „Musikpädagogische Biographieforschung“, der sich in zahlreichen Beiträgen den Biographien von Musikpädagogen oder Musikern widmete. Am Ende des 20. Jahrhunderts folgten mehr als einhundert, meist vor dem Zweiten Weltkrieg geborene Autorinnen und Autoren einem Schreibauftrag der „Dokumentation lebensgeschichtlicher Aufzeichnungen“ zum Thema „Erfahrungen mit Musik im Lebenslauf“.

Zahlreiche dieser so initiierten Erzählungen wurden in dem von Dorothea Muthesius 2001 herausgegebenen Band „Schade um all die Stimmen“ veröffentlicht. Im selben Jahr veröffentlichte Muthesius ihre Dissertation zum Thema „Musikerfahrungen im Lebenslauf alter Menschen“. In beiden Veröffentlichungen richtet sich das biographische Interesse nicht in erster Linie auf Musiker oder gar Hochbegabte, sondern ganz ausdrücklich auf den „ganz ‚normalen‘ Musiknutzer“.<sup>1</sup> Ebenfalls 2001 erschien ein Beitrag von Isabelle Frohne-Hagemann, in dem sie das „musikalische Lebenspanorama“ als Methode narrativer und sozialkonstruktiver Praxis vorstellte. Zeitgenössische Komponistinnen und Komponisten standen im Mittelpunkt der von Marion Saxer 2003 unter dem Titel „Anfänge“ herausgegebenen Erfahrungsberichten.

Dieser kurze und keineswegs auf Vollständigkeit bedachte Überblick gibt zu erkennen, dass sich das biographische Interesse in der jüngeren Fachgeschichte nicht mehr vorrangig auf Künstlerbiographien richtet, die zum Inhalt des Musikunterrichts gemacht werden können, sondern zunehmend auf die Schülerinnen und Schüler und deren musikalische Sozialisation. Allerdings fällt auf, dass selbst die Veröffentlichungen, die sich dem Individuell-Biographischen zuwenden, dies tun, um daraus allgemeingültige, beispielsweise typologische Aussagen abzuleiten.<sup>2</sup> Gerade der diagnostische Blick auf das Individuell-Biographische bietet aber die Chance, im Sinne einer „Passung“ auch individuelle Aufgabenstellungen und Fördermaßnahmen zu entwickeln und damit die Qualität einer Lehrveranstaltung zu erhöhen.<sup>3</sup>

Häufig, so meine ich, wissen wir als Musikpädagogen viel von Musik und von Musikern, aber viel zu wenig von unseren Schülern und Studierenden.

---

<sup>1</sup> Muthesius (2001a), S. 366.

<sup>2</sup> Muthesius (2001a), Kap. 4.

<sup>3</sup> Greuel/Szczepaniak (2007), S. 73.

## Literatur

Adamek, Karl (2008): *Singen als Lebenshilfe. Zur Empirie und Theorie von Alltagsbewältigung*. 4. Aufl. Münster: Waxmann.

Bastian, Hans Günther (1989): *Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen*. Mainz: Schott.

Dilthey, Wilhelm (1981): Das Verstehen anderer Personen und ihrer Lebensäußerungen. In: Ders.: *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 252-272.

Fuchs, Thomas (2008): Das Gedächtnis des Leibes. In: Ders.: *Leib und Lebenswelt. Neue philosophisch-psychiatrische Essays*. Kusterdingen: Die Graue Reihe, S. 37-64.

Fuchs, Thomas (2010): *Leibgedächtnis und Lebensgeschichte*, online verfügbar unter <http://www.benediktushof-holzkirchen.de/Podcast/fuchs.pdf> [23.7.2010].

Frohne-Hagemann, Isabelle (2001): Das musikalische Lebenspanorama (MLP) – narrative Praxis und inszenierende Improvisation in der Integrativen Musiktherapie. In: Dies.: *Fenster zur Musiktherapie. musiktherapie-theorie 1976-2001*. Wiesbaden: Reichert, S. 175-196.

Greuel, Thomas (2007): Theorie musikpädagogischer Diagnose. In: Ders. (Hg.): *In Möglichkeiten denken – Qualität verbessern. Auf dem Weg zu einer musikpädagogischen Diagnostik*. Kassel: Bosse, S. 25-56.

Greuel, Thomas; Elke Szczepaniak (2007): Von der musikpädagogischen Diagnose zum musikalischen Arrangement. In: Greuel, Thomas (Hg.): *In Möglichkeiten denken – Qualität verbessern. Auf dem Weg zu einer musikpädagogischen Diagnostik*. Kassel: Bosse, S. 70-77.

Grimmer, Frauke (1991): *Wege und Umwege zur Musik. Klavierausbildung und Lebensgeschichte*. Kassel: Bärenreiter.

Heymel, Michael (2004): *In der Nacht ist sein Lied bei mir. Seelsorge und Musik*. Kamen: Spenner.

Heymel, Michael (2006): *Wie man mit Musik für die Seele sorgt*. Ostfildern: Grünewald.

Jacoby, Heinrich (1925): *Jenseits von „musikalisch“ und „unmusikalisch“*. Stuttgart: Enke.

Kraemer, Rudolf-Dieter (Hg.) (1997): *Musikpädagogische Biographieforschung. Fachgeschichte – Zeitgeschichte – Lebensgeschichte*. Essen: Die Blaue Eule.

Liebau, Eckart (2007): Leibliches Lernen. In: Göhlich, Michael u.a. (Hg.): *Pädagogische Theorien des Lernens*, Weinheim: Beltz, S. 102-112.

Markowitsch, Hans J.; Welzer, Harald (2006): *Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung*. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Muthesius, Dorothea (Hg.) (2001): „*Schade um all die Stimmen...*“ *Erinnerungen an Musik im Alltagsleben*. Wien: Böhlau.

Muthesius, Dorothea (2001a): *Musikerfahrungen im Lebenslauf alter Menschen: eine Metaphorik sozialer Selbstverortung*. Münster: Lit.

Pohl, Rüdiger (2007): *Das autobiographische Gedächtnis. Die Psychologie unserer Lebensgeschichte*. Stuttgart: Kohlhammer.

Saxer, Marion (2003): *Anfänge. Erinnerungen zeitgenössischer Komponistinnen und Komponisten an ihren frühen Instrumentalunterricht*. Hofheim: Wolke.

Stern, Daniel (2007): *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. 9. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Vopel, Klaus W. (2005): *Ich bin, woran ich mich erinnere. Autobiografisches Erzählen in Gruppen*. Salzhausen: iskopress.