

Spiegel im Quadrat

Wie Lernen geht und wie man Musik lernt

Referent: Prof. Peter Ausländer
AG 23, Samstag, 18. Mai 2019

Peter Ausländer

SPIEGEL IM QUADRAT

Wie Lernen geht und wie man Musik lernt

Verabschiedung von alten Ansichten macht frei für neue Einsichten

Eine Schülerin, die einer Gruppe angehörte, mit der ich damals historische Tänze aufführte, hatte auf einer Musikfreizeit unter Anleitung eines Instrumentenbauers eine Tanzmeistergeige gebaut.

Diese „Pochette“ sollte selbstverständlich bei unseren Auftritten zum Einsatz kommen, und die stolze Erbauerin wollte sie natürlich auch selbst spielen.

Sie bat mich darum, ihr Geigenunterricht zu erteilen.

„Puh! Das habe ich nicht gelernt.“

Ich konnte einigermaßen Geige spielen, aber dies zu unterrichten, traute ich mir nicht zu.

Irgendwie erinnerte ich mich an Äußerungen von Experten, die besagten, dass man da viel falsch machen und leicht Schaden anrichten könne.

Weil nun aber keine andere Unterrichtsmöglichkeit in Sicht war und die Schülerin beharrlich darauf aus war, ihre handwerklich durchaus gelungene Taschengeige auch spielen zu lernen, einigten wir uns auf einen Versuch.

Mir war bekannt, dass sie als Kind eine Zeit lang Klavierunterricht hatte und ein bisschen Gitarre spielte – Akkorde. Vor allem aber wusste ich, dass sie bereits seit mehreren Jahren in einer experimentellen Theatergruppe mitwirkte, die mit ganz außergewöhnlichen Eigenproduktionen immer wieder Aufsehen erregte. Und ich kannte die Arbeitsweisen dieser Gruppe.

„Also.

Lass uns versuchsshalber so verfahren, wie du es vom Theaterüben kennst.

Ich spiele.

Und du guckst ab, wie ich das mache. Hörst genau zu.

Und probierst es dann selbst.“

Wir verabredeten ein erstes Treffen.

Ich spielte – erst nur lange Töne auf leeren Saiten.

Sie guckte ab und horchte, wobei sie langsam um mich herumging.

Und probierte dann selber aus.

Ab und zu fragte sie: „Warum klingt das bei mir anders?“

Und forderte: „Kannst du das nochmal auf der G-Saite spielen – bitte ganz langsam – jetzt nochmal auf der E-Saite ...“

Beim zweiten Treffen ging es mehr um die linke Hand, erinnere ich mich.

„Langsamer! Und nochmal ...“

Vier Nachmittage hatten wir insgesamt gebraucht.

Alles Weitere eignete sie sich ohne meine Hilfe an.

Sie wusste ja, wie man übt.

In unserem Ensemble konnte sie ihre Pochette nun so einsetzen, wie es für unsere Auftritte erforderlich war, und nach Herzenslust mitspielen, wie sie sich das gewünscht, erhofft und vorgestellt hatte.

Einige Zeit später entdeckte ich sie übrigens mit einer „normalen“ Geige in einem Barockorchester.



Die besagte Tanzmeistergeige „Pochette“

Nun wäre es abwegig, aus dieser Geschichte die sensationelle Schlussfolgerung zu ziehen, dass man, um Geige spielen zu lernen, eigentlich nur ungefähr vier Unterrichtsnachmittage veranschlagen müsse.

Meine Schülerin hatte ja in einem mehrjährigen (!) Theatertraining *beobachten* und *üben* gelernt. Vom Klavierunterricht kannte sie die Notenschrift, zudem verfügte sie – auch vom Gitarrenspiel her – über eine gewisse Fingerfertigkeit.

Ohne diese Voraussetzungen hätten wir den Versuch nicht unternommen.

Was wir aber schlussfolgern können, ist die Feststellung, dass Lernprozesse nicht unbedingt bei null beginnen.

In der Regel haben wir es mit Lernlingen¹ zu tun, die bereits über beträchtliche *Kenntnisse* und erstaunliche *Fertigkeiten* verfügen, Kenntnisse und Fertigkeiten, die sie sich weitgehend selbst angeeignet haben.

Wir könnten unseren Schülerinnen und Schülern wahrscheinlich einiges an Mühen und Umständen ersparen, wenn wir uns ihrer individuellen Fähigkeiten und Vorkenntnisse jeweils gründlich vergewisserten, bevor wir sie auffordern, unserer wie auch immer ausgeklügelten Lehrmethode in dann wie auch immer geratendem Gleichschritt zu folgen.

Gehen wir der Sache auf den Grund.

Der Mensch lernt von Geburt an.

Und er kommt bereits mit Vorerfahrungen auf die Welt, Vorerfahrungen, die übrigens im Wesentlichen musikalischer Natur sind:

Er hat die Stimmlaute seiner Mutter als melodische, ihren Puls und ihre Körperbewegungen als rhythmische, ihre Schritte vor allem als metrische Strukturen erlebt und wahrgenommen und diese Wahrnehmungen im Gedächtnis behalten.

Nun lernt er die neuen Sinneseindrücke zu ordnen, indem er sie mit seinen pränatalen Erinnerungen verknüpft.

¹ Die Bezeichnung „Lernling“ stammt vom dm-Chef Götz W. Werner, dessen Einverständnis ich voraussetze, wenn er liest, um welche Art von Lernen es hier geht.

Er lernt, dass er sich mit seiner Stimme Gehör verschaffen kann.

Und er macht vermutlich sehr bald die Erfahrung, dass umso schneller jemand erscheint, je lauter er seine Stimme erschallen lässt.

Mit der Zuwendung der ersehnten Bezugsperson nimmt er deren Gesichtszüge und die ihm vertraute Stimme wahr, aber natürlich auch die Berührung der Hände, die ihn streicheln oder hochnehmen, die Körperwärme und die nicht minder vertrauten Gerüche, wenn er sich anschmiegt.

So lange der kleine Mensch sein Köpfchen noch nicht in eine gewünschte Blickrichtung drehen kann, bemüht sich sein erwachsenes Gegenüber für gewöhnlich darum, sich immer so zu positionieren, dass ein Blickkontakt entsteht.

Mit Vergnügen erlebt das Kind fortan, wie die Großen auf seine vielfältigen Stimmlaute, die es inzwischen *kann*, reagieren, zumal, wenn sie dabei – nicht minder vergnügt – versuchen, diese Vokalgebilde zu imitieren.

Das lautierende Zusammenspiel wird zum Dialog, bei dem man sich „spiegelnd“ verhält. Für die Zuwendung und Nähe belohnt man sich gegenseitig mit strahlendem Lächeln.



Mit der Zeit wird das Kind herausfinden, wie es sich drehen und krabbelnd fortbewegen kann, es wird sich aufrichten, stehen und gehen lernen.

Dabei erweitert es ständig sein Repertoire an Stimmlauten, die es – in Abfolgen geordnet – wiederholt und variiert.

Das unterstützende und heiter mitspielende *Gegenüber* seiner Bezugsperson ist für dieses auf Singen und Sprechen vorbereitende Lernen unerlässlich.

Es findet seine lustvolle Fortsetzung in sogenannten Kniereiter- und Fingerspielen, deren Wiederholung der kleine Mensch so lange einfordert, bis er die Bewegungen mitausführen, die Reime mitsprechen und die Melodien mitsingen kann.

Auch dieses rhythmisch-motorische Lernen geschieht „spiegelnd“.

Bis das Kind eingeschult wird, kann es laufen, sprechen, zeichnen und malen, sich an- und auskleiden, mit Messer und Gabel essen, Schmetterlinge fangen, Playmobil- und Lego-Teile zusammenfügen, Frösche anfassen – und vieles andere mehr.

Es verfügt dann über einen stattlichen Wortschatz, verwendet Nebensätze, den Konjunktiv, Zukunfts- und Vergangenheitsformen, kann reimen und singen, vielleicht zum Gesang der anderen auch zweite Stimmen improvisieren, rufen und flüstern, Geschichten erfinden und dichten.

Es kann seine Schritte seitwärts, rückwärts und vorwärts steuern, kann springen, rennen, hüpfen, kriechen, schleichen, auf allen Vieren laufen, sich drehen, schlittern, purzeln, tanzen, auf Bäume steigen, mit dem Tretroller und dem Zweirad fahren und über Mauern oder Geländer balancieren.

Das alles hat das Kind gelernt, ohne dass es dafür eines Unterrichts oder irgendwelcher Stoff- und Lehrpläne bedurft hätte.

Und so würde es weiter lernen, wenn man es ließe.

Wenn ich nur darf, wenn ich soll,
aber nie kann, wenn ich will,
dann mag ich auch nicht, wenn ich muss.

Wenn ich aber darf, wenn ich will,
dann mag ich auch, wenn ich soll,
und dann kann ich auch, wenn ich muss.

Denn schließlich:
Die können sollen, müssen wollen dürfen.“

(Johannes Conrad, 1929-2005)

Natürlich war sein Lernen immer zielgerichtet.

Es wollte etwas können, was es noch nicht konnte, und es wollte etwas wissen, was es noch nicht wusste.

Es war darauf aus, seine Fertigkeiten und sein Wissen zu vermehren.

Seine *Neugier* spielte dabei eine Rolle, seine *Bewegungslust*, seine *Freude am Zusammenspiel* und sein natürliches *Interesse* daran, *mehr teilhaben zu können* an den Aktivitäten der anderen, auch der Größeren und der Erwachsenen.

Sein Können hat es sich angeeignet und seine Fertigkeiten hat es vermehrt vor allem durch Beobachten, durch Abgucken, Belauschen und Nachmachen – im Spiel, mit großer Geduld und ausdauernder Übung.

Sein Wissen hat es sich angeeignet und seine Kenntnisse hat es vermehrt durch Entdecken, Erforschen, Ausprobieren und Experimentieren – vor allem aber durch Fragen.

So geht Lernen halt – schon immer ...

In der Offerte zu unserer Arbeitsgruppe ist den Teilnehmenden ja die Probe aufs Exempel versprochen worden.

„Wir begeben uns in Spielsituationen, die uns erinnern und vergegenwärtigen, wie Kinder lernen, wenn sie lernen *dürfen*, was sie *können* oder *wissen* wollen.

Wir befassen uns mit Zeiträumen und Raumwegen, Rhythmen und Intervallen, erleben dabei alte und neue Musik und üben uns auf äußerst amüsante Weise in praktischer Intelligenz.“

Lasst es uns tun, damit wir es verstehen.

Zugegeben – unsere Arbeitsgruppe war mit weit über hundert Personen für die Einhaltung dieses Versprechens, also für die Realisierung kindheitsbezogener rhythmisch-motorischer Spiel- und Lernsituationen, etwas groß.

Und der uns zur Verfügung stehende langgestreckte Raum für das im Titel angekündigte *Quadrat* als choreografische Ausgangsform ungünstig und für das Gesamtvorhaben bei der Zahl der Anwesenden eigentlich zu eng. Zudem gab es zwei mächtige Betonsäulen, die im Wege standen und den Blick verstellten.

Die Ausgangslage war bei diesen Gegebenheiten also nicht optimal, aber spannend und irgendwie praxisnah.

Erzähle mir und ich vergesse.

Zeige mir und ich erinnere.

Lass es mich tun und ich verstehe.

(Konfuzius, 551 – 479 v. Chr.)

Natürlich haben wir ohne Umschweife *übend* begonnen.

Wir haben uns in Kreisauflistung begeben, und weil alle mitmachen wollten (was leider nicht möglich wahr), einen Doppelkreis gebildet.

Die Aufforderung hierzu war meine einzige verbale Ansage.

Alles Weitere erfolgte nur noch durch *Vormachen*, *Abgucken* und *Mitmachen*.

Mit einfachen Beistellschritten in Tanzrichtung beginnend kommt es am Anfang naturgemäß bei denen, die mir gegenüber stehen, zu einer kleinen Verwirrung, weil einige spiegelbildlich reagieren, was sich aber gleich von selbst korrigiert. Die metrische Fortbewegung im Kreis wird durch rhythmische Silbenfolgen ergänzt, die ich zurufe, und die, wie erwartet, von allen richtig wiederholt werden. Die Übung wird durch zusätzlich eingebrachte Bodypercussion-Motive schließlich grenzgängig verkompliziert, so dass es die meisten nicht mehr hinkriegen und wir das Spiel abbrechen. Der chaotische Schluss wird von allen mit herzhaftem Lachen quittiert.

„Nochmal“, würden Kinder jetzt fordern.

Und: „Schneller!“ – obwohl sie es noch gar nicht können.

Was sagt uns dieser Einstieg?

Die Beteiligten waren von Anfang an bereit mitzumachen, obwohl sie nicht wussten, was auf sie zukommt.

Sie waren *neugierig* und *risikobereit*.

Ihre Unsicherheit stand ihnen nicht im Wege.

Fehlermachen war nicht peinlich, sondern lustig.

Und als am Ende nichts mehr klappte, mussten alle lachen.

Obwohl das Zusammenspiel scheiterte und in ein kleines Chaos einmündete, konnten alle den kindlichen Wunsch, es doch am besten gleich noch einmal zu versuchen, nachvollziehen und teilen.

Sie hatten ja Spaß.

Und *wenn Spaß im Spiel ist, kann ein Scheitern nur motivieren.*

Das bedeutet: Was die Beteiligten überfordert, entmutigt sie nicht, es fordert sie heraus. Die Freude an dieser Art abenteuerlichen Zusammenspiels macht es, dass etwas hängen bleibt.

Was wir mit Freude lernen, vergessen wir nie. (Alfred Mercier, 1816 – 1892)

Spiegelgasse und "Hole in The Wall" ²

Wir bilden jetzt zwei „Gassen“ – wie es der Raum zulässt, eine zu ungefähr dreißig, die andere zu ungefähr zwanzig Paaren. Die sich jeweils gegenüber stehenden Partner sollen nun *spiegelgleiche* Bewegungen ausführen, wobei nicht verabredet wird, von wem jeweils die Initiative ausgeht. Die Spiegelbewegungen sollen sich so ereignen, dass es für einen Beobachter unmöglich wäre, zu erkennen, wer von den beiden gerade agiert oder reagiert. Spiegelgasse – ein Klassiker der Theaterpädagogik.

Trotz der Enge gelingt ein äußerst konzentriertes und sehr stilles Zusammenspiel.

Nach geraumer Zeit unterbreche ich die Übung und sortiere jetzt die Beteiligten, indem ich durchzählen lasse, als „Paare 1“ und „Paare 2“.

Dann bitte ich einen Beteiligten vom „Paar 1“ am Kopf der längeren Gasse, mir seine Partnerin kurz zu überlassen, übernehme dessen Platz und lade sie ein, meine Bewegungen zu spiegeln. Alle anderen gucken zu.

Wir schreiten drehend um unser Nachbarpaar, treffen in der Gasse aufeinander, nehmen uns bei der Hand und führen uns durch die Gasse zum Ausgangsplatz zurück.

Das gleiche noch einmal als Kopfpaar der zweiten Gasse.

Jetzt alle „Paare 1“ von beiden Gassen.

Es klappt.

Dann lernen die „Paare 2“ auf dieselbe Weise, nämlich spiegelnd, was sie in Gegenrichtung zu bewerkstelligen haben.

Es wirkt – auch wenn sich einige Paare anfangs noch verlaufen – längst wie ein Tanz.

Ich unterstütze diese Wirkung, indem ich die Tanzmelodie dazu summend oder pfeifend andeute.

Die große Gruppe lernt in wenigen Minuten nur aus dem Spiegeln eine äußerst komplexe Tanzform, wie sie bei Playford ³ unter der Bezeichnung „Hole in The Wall“ überliefert ist.

Es gibt – wie bei der Einstiegsübung – keine Ansage, kein Zählen der Schritte, kein „Links“ oder „Rechts“, keine Erklärungen oder Korrekturen, keinen Unterricht.

Aber – nach nur wenigen Wiederholungen – machen alle alles richtig. Der Tanz wird so ausgeführt, wie ihn Playford beschrieben hat: Der Tänzer von „Paar 1“ dreht linksschultrig aus, mit dem linken Fuß beginnend, seine Tänzerin rechtsschultrig mit rechts beginnend, bei

² Peter Ausländer: Experimentelles Musik- und Tanztheater in der schulmusikalischen Praxis und in der kulturellen Jugendarbeit. Übungen – Spiele – Improvisationen – Stücke. Vlotho 1997

³ John Playford: The English Dancing Master, London 1651. Satz von H. Purcell s. Anhang

„Tanzpaar 2“ wegen der gegenläufigen Richtung umgekehrt usw., was man aber alles nicht sagen oder beibringen muss, weil es sich ohnehin folgerichtig ergibt.

Die Beteiligten (ich vermute, auch die Zuschauenden) sind verblüfft über das in so kurzer Zeit erreichte Ergebnis.

Zur jetzt eingespielten Musik (Purcell) bewegen sich die Tänzerinnen und Tänzer in den beiden Gassen so unbeschwert und lustvoll, dass man meinen möchte, sie hätten ihr Lebtag nichts anderes getan.

Ich unterrichte meine Schüler nie; ich versuche nur, Bedingungen zu schaffen, unter denen sie lernen können.

(Albert Einstein, 1879 - 1955)

Wir kommen anschließend ins Gespräch.

Das wäre ja eine Möglichkeit, sich *leibhaftig* mit Musikgeschichte zu befassen.

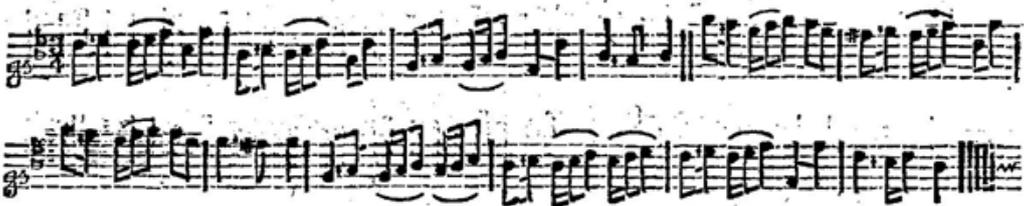
Wie kommt man an das Material?

„Haben Sie sowas auch mal mit Jugendlichen ausprobiert?“

Was man können will, lernt man durch Tun, was man wissen will, durch Fragen.

Ich verweise auf die bedeutende Sammlung von John Playford, aber auch auf die von Thoinot Arbeau stammende „Orchésographie“⁴, zeige ein paar Faksimiles und eine kurze Videoskizze von „Hole in The Wall“, aufgeführt in einem geschichtsträchtigen Raum aus dem 17. Jahrhundert, in entsprechenden Gewändern und zu einer auf originalgetreuen Nachbauten historischer Instrumente gespielten Tanzmusik.

Hole in the Wall. *Lengths for as many as will.* ☺☺☺



The 1. cu. cast off below the 2. cu. and lead up in the middle. The 2. cu. cast up and lead down the middle.
The 1. Man crosses over with the 2. Wo. and the 1. Wo. with the 2. Man, so all four hands half round, and so cast off into the 2. cu. place, the rest do the like.

⁴ Thoinot Arbeau: Orchésographie, Lengres 1589

⁵ Faksimile aus John Playford „The English Dancing Master“, 1651, bei Roswitha Busch-Hofer /Ferdinand Grüneis: Altenglische Country Dances, Musik-Edition Grüneis, München 1987

Zu der Frage, ob sowas auch mit Jugendlichen möglich sei, fällt mir eine Geschichte ein, die ich gerne erzähle.

Vor einigen Jahren rief mich die Kulturamtsleiterin einer Nachbargemeinde an und fragte, ob wir mit unserem Ensemble „Spielleute und Danserye“ noch unterwegs wären. Sie wollte uns gerne für ein historisches Stadtfest anheuern.

Ich teilte ihr mit, dass wir nach wie vor auftreten und bei dem besagten Fest auch mitwirken könnten. Wir würden ein auf die Stadtgeschichte zugeschnittenes Programm den Tag über an mehreren öffentlichen Plätzen darbieten und zum Abschluss am Abend dann in einem geeigneten Saal eine feierliche und unterhaltend moderierte Tanzeremonie aufführen. Sie fand den Plan gut, war aber überrascht, als ich ihr sagte, dass wir eine angemessene Honorarzahung erwarteten.

Ich offerierte ihr darum ersatzweise, dass sie ja auch nach einer Gruppe in ihrer Gemeinde Ausschau halten könne, nach Leuten, die Lust haben, historische Tänze zu lernen. Mit denen würde ich dann einen Workshop verabreden und ein passendes Programm vorbereiten. Kosten entstünden in diesem Falle überhaupt nicht.

Lange Zeit hörte ich nichts mehr, mutmaßte deshalb, die Angelegenheit sei in Vergessenheit geraten. Aber da meldete sich doch noch der Leiter einer dort ansässigen Tanzschule und erklärte mir am Telefon, er habe eine Tanzgruppe, die auf mein Angebot angesprungen sei, zwölf Jugendliche, gut drauf, sie hätten bei einem Hip-Hop-Wettbewerb auf Bundesebene gerade einen ersten Preis gemacht.

Das klang verheißungsvoll.

Tanzerfahrene, bewegungsgeübte und auftrittsrouinierte junge Leute, körperlich fit, einige von ihnen vielleicht schwerhörig, jedenfalls mit geschultem Auffassungsvermögen und gutem Gedächtnis für Bewegungsabläufe.

Wir machten einen Termin aus.

Der Tanzschulleiter holte mich ab.

Ich war gespannt auf die Leute.

Unser Übungsraum, ein Saal mit bunter Beleuchtung, unter der Decke Disco-Kugeln, gepolsterte Sitzcken – eine eigentümliche Umgebung für das, was ich vorhatte.

Die Gruppe wolle mir zu Beginn erst einmal etwas aus ihrem Sieger-Programm vorführen, kündigte mein Gastgeber an.

Ich bekam eine perfekte Hip-Hop-Show geboten, die Musik für mich viel zu laut, der Tanz aber faszinierend, einfallsreich und ohne Einschränkung einfach gekonnt.

Mit diesen Leuten müsste eigentlich alles gehen.

Meine Cassette mit den von unserem Ensemble eingespielten Tanzmusikstücken wurde von einer riesigen Anlage verschluckt, die dann jemand per Fernbedienung in Gang bringen und regeln musste. Mich irritierte das, vor allem, dass der eigentlich recht dünne Klang unserer Lauten- und Fideln jetzt von überall im Raum her bassgesättigt und nachhallend dröhnte.

Wir begannen mit einer Pavane, einem feierlichen Schreittanz aus Spanien.

Na?

„Geil!“, meinte einer.

„Genau! Das ist das Stichwort“, griff ich dankbar die Äußerung des Hip-Hoppers auf und erzählte, dass auf die langsam geschrittene Pavane in der Regel ein temperamentvoller ‚Hupfauf‘ folgte, ein Tanz mit Sprüngen, der *geil* und *beherzt* auszuführen war. Und dass die Wörter „gail“ und „hard“ später zu der Bezeichnung „Gaillarde“ verschmolzen seien, wie man diesen beliebten Tanz dann europaweit genannt habe.

Die Gaillarde einzuüben war anstrengend, für diese Leute aber erwartungsgemäß eine willkommene Herausforderung.

„Voll der Hammer!“, meinte einer.

Sie tanzten Pavane und Gaillarde einfach zauberhaft.

Basse dances und Branles nach Arbeau und verschiedene Country Dances nach Playford ergänzten das am Ende satte Programm.

Die Aufführung konnte ich leider nicht miterleben.

Als ich den Tanzschulleiter ein paar Tage nach dem Ereignis anrief, um mich zu erkundigen, wie die Sache gelaufen sei, erfuhr ich, alles hätte bestens geklappt, die Gruppe habe fest vor weiterzumachen, und ob wir wohl einen nächsten Termin ausmachen könnten.

Ich fragte, ob sich die Leute komplett an einer Fortsetzung beteiligen wollen oder ob ich mich auf eine etwas kleinere Besetzung einzustellen hätte.

Er rückte damit heraus, dass noch einige mehr dazukommen wollten, genauer gesagt, er rechne mit gut dreißig.

Wir hatten zuletzt über vierzig Anmeldungen.

Ich kam darum auf die Idee, für diesen Workshop einen Zuschuss aus NRW-Landesmitteln für Kulturelle Jugendbildung zu beantragen, fragte darum bei einem kompetenten und für die Vergabe von Fördergeldern zuständigen Sachwalter an, der aber den Kopf schüttelte und mir erklärte, dass ich mit dem Angebot Historischer Tänze keinen Jugendlichen ‚hinterm Ofen hervorlocken‘ könne, ich solle mal lieber was mit Hip Hop machen, wenn ich junge Leute erreichen wolle.

Auf meinen Einwand, dass ich gar nicht darauf aus sei, Jugendliche anzusprechen, die sich hinter irgendwelchen Öfen verschanzt hätten, sondern dass ich lediglich auf eine konkrete Nachfrage von ungefähr vierzig jungen Interessenten reagiere, meinte er sachkundig, dass die dann jedenfalls nicht diejenigen seien, für die die Landesförderung gedacht sei. Das ginge ja in Richtung Hochkultur, und die habe in der Kulturellen Jugendarbeit nichts verloren.

Man müsse die Leute da abholen, wo sie seien, und das wäre eben eher Hip Hop.

...

Ob etwas geht oder nicht geht, hängt weniger von den Sachgegebenheiten und Bedingungen ab als von den Grenzen, die in den Köpfen gezogen worden sind. Ansichten stehen besseren Einsichten oft im Wege.

Es war dann – ohne Landesförderung und ohne irgendjemanden irgendwo abholen zu müssen – ein turbulenter Tanzworkshop, auf dem *herzhaft gelacht, intensiv geübt* und *viel gelernt* wurde.

Spiegel im Quadrat – Square Dance

Mit dem dritten Praxisversuch treiben wir es sozusagen auf die Spitze:

Auf der Grundform eines Quadrates sollen sich vier Paare positionieren, wobei sich „Paar 1“ und „Paar 3“ als so genannte „Kopfpaaire“ („Head Couples“) auf der Seite A und der Seite C und die „Paare 2 und 4“ als „Seitpaare“ („Side Couples“) auf den Seiten B und D so einfinden, dass sie sich jeweils über die Kreuzachse der Mittelsenkrechten spiegeln.

Mit Mühe schaffen wir es, in unserem engen Säulensaal sieben Quadrate einzurichten, so dass immerhin 28 Paare beziehungsweise 56 Tänzerinnen und Tänzer mitwirken können. Die anderen gucken zu, was gerade bei diesem Unterfangen äußerst amüsant zu werden verspricht.

Wir beginnen mit den „Kopfpaaen“. Ich platziere mich hinter einen Tänzer, lege meine Hände auf seine Schultern und führe ihn. Die Partnerin an seiner Hand geht zeitgleich mit. Das Gegenpaar verhält sich spiegelbildlich – bis zum Richtungswechsel, der es mit sich bringt, dass man sich jetzt mit dem eigenen Partner spiegelt. Die jeweils acht Wegstrecken innerhalb des Quadrates, die sich aus acht Richtungswechseln ergeben, werden übrigens von den „Head Couples“ aller Quadrate, also von 28 Leuten, gleichzeitig mitgetanzt. Natürlich können nicht alle den Tänzer, den ich führe, oder mich sehen, aber das ist auch nicht nötig, weil jeder stets ein Nachbarquadrat im Blick hat und da beobachten kann, was vorgeht und was man möglichst zeitgleich mitvollziehen soll, wobei man sich bei jedem Richtungswechsel halt seines neuen Gegenübers vergewissern muss.

Klingt kompliziert.

Sieht auch so aus.

Und macht viel Spaß, weil es total spannend ist.

Es wird als so spannend empfunden, weil – außer mir – keiner weiß, wohin es geht und was daraus entsteht.

Damit die Ausführung metrisch und möglichst synchron gelingt, unterstütze ich die anfangs natürlich noch sehr langsamen Schrittbewegungen wieder, indem ich die Tanzmelodie dazu singe oder pfeife.

Die „Kopfpaae“ können es jetzt – auch ohne mich.

Also sind die „Side Couples“ dran.

Wir verfahren wie gehabt – keine Ansagen, kein Zählen, kein „Links“ oder „Rechts“, keine Korrekturen, keine Belehrungen.

Einer wird von mir geführt, die andern beobachten und machen mit.

Dann endlich: „Heads“ und „Sides“ zusammen.

Die Wiederholungen erlauben uns ein allmähliches Beschleunigen und schließlich das Einspielen der amerikanisch folkloristischen Tanzmusik.

Aus den kanonisch versetzten Tanzwegstrecken der „Kopfpaae“ und der „Seitpaae“ hat sich eine Choreographie ergeben, die in ihrer streng geometrischen Anlage die Beteiligten wie die Zuschauenden gleichermaßen verwundert und fasziniert.

Für die Einstudierung dieser so sehr komplizierten Tanzform⁶ haben wir weniger als eine halbe Stunde gebraucht.

Im anschließenden Gespräch erwähne ich, dass wir früher bei Square-Dance-Lehrgängen die Kinder von der Mitwirkung eigentlich immer ausgeschlossen hätten. Wir begründeten das mit unserer Erfahrung, dass sich die Kleinen schon wegen der unzähligen Richtungswechsel hoffnungslos überfordert gefühlt hätten und für gewöhnlich sehr bald und sichtlich lustlos und gelangweilt ausgestiegen wären.

Als wir anfangen, uns bei der Vermittlung schwieriger Bewegungsformen darauf zu besinnen, wie Kinder lernen, und zur Methode *Vormachen – Abgucken – Mitmachen* zurückfanden, konnten wir sehr bald erkennen, dass das von den Kindern vordem zum Ausdruck gebrachte Desinteresse nichts mit der Kompliziertheit der Aufgabe zu tun hatte, sondern Resultat einer Unterrichtsmethode war, die wegen ihrer Umständlichkeit und Gedächtnisbefrachtung das Lernen eigentlich nur hinderte.

Natürlich laden wir die Kinder seitdem ein, beim Square Dance mitzumachen, und die Älteren und Erwachsenen lernen nicht nur *mit*, sondern auch *von* ihnen.

⁶ Grand Square – Refrain nach traditioneller Überlieferung s. Anhang, Satz von J. Ulrich dto.

Was können Erwachsene von Kindern lernen?

Sie können sehen, dass Kinder ihre Unsicherheiten nicht nur aushalten, sondern genießen. Kinder suchen die Unsicherheit, weil in der Unsicherheit das Lebendige liegt.

Wir Erwachsenen haben uns indessen daran gewöhnt, möglichst alles abzusichern – und damit das Lernen verlernt.

Im Zusammenspiel mit Kindern können wir uns vergegenwärtigen, dass Lernen immer mit Verunsicherung einhergeht.

Hätte man sonst einen Grund, Fragen zu stellen?

Dass man in der deutschen Sprache das Adverb ‚sicher‘ mit ‚todsicher‘ steigert, sollte uns nachdenklich stimmen

Vielleicht gelingt es uns ja – im Zusammenspiel mit Kindern oder mithilfe solcher Übungen, wie sie in dieser Veranstaltung ausprobiert worden sind, zu einer positiveren Bewertung unserer Unsicherheiten zurückzufinden.

Der errötende Kopf ist zunächst einmal der besser durchblutete – nichts anderes. Oder?

Ein Kind lernt nur gehen, wenn es fallen darf.

Es bleibt uns zum Schluss noch die Zeit, einen Video-Trailer⁷ anzusehen, der eine schulische Arbeitsgemeinschaft dokumentiert, in der sich acht Mädchen mit Formen Experimentellen Musiktheaters auseinandersetzen.

Die Schülerinnen legen in diesem Film zunächst dar, dass sie sich die Partitur zu „Pas de cinq“ von Mauricio Kagel angeschaut und dabei festgestellt hätten, dass dieses Stück für sie zu schwer sei, und dass sie deshalb darangegangen wären, es zu ihrem „Pas de quatre“ umzuarbeiten.

Die Aufzeichnung zeigt dann, wie die Kinder – intensiv und auf Genauigkeit bedacht – üben. In die Übungssequenzen eingeblendet erscheinen mehrere Statements, in denen von den Mädchen selbstbewusst und deutlich zum Ausdruck gebracht wird, wie wichtig es für sie ist, dass ihnen niemand dreingeredet hat, dass sie ihre eigenen Ideen umsetzen durften und dass das Ergebnis nun *ihre eigenes Stück* sei.

Der Film schließt mit einer in jeder Hinsicht perfekten Darbietung des Arbeitsergebnisses.

Auf der Grundform eines Quadrates mit Kreuz- und Diagonalachse ist der Boden fantasievoll mit unterschiedlichen Materialien belegt, so dass beim Betreten der verschiedenen Wege interessante Klang- und Geräuschkombinationen hörbar werden.

Die von den Kindern erfundene Choreografie – abstrakt, mit interessanten Spiegeleffekten – kann sich – zusammen mit den Geräuschfolgen der Bodenbeläge – sehen und hören lassen. Worum handelt es sich? Um Musik? Um Tanz? Um Theater?

Diese Definitionen sind für die jungen Künstlerinnen offenbar ohne Belang.

„Ich wollte schon immer mal richtig Theater spielen. Und jetzt konnte ich das mal.“, meinte eine der Mitwirkenden in ihrem Statement.

Wir dürfen es – augenzwinkernd John Cage folgend – auch Musik nennen.⁸

⁷ Peter Ausländer: „Pas de quatre“ nach Mauricio Kagel, privates Filmarchiv, Vlotho 2008

⁸ John Cage: „Wenn wir akzeptieren, all das außer Acht zu lassen, was sich ‚Musik‘ nennt, würde das ganze Leben zu Musik!“, aus Michael Schmidt: *Musik und Gelassenheit*. John Cage 100, Deutschlandfunk 9.9.2012

Von einigen höre ich im unsere Veranstaltung abschließenden Gespräch, wie sehr sie irritiert und zugleich beeindruckt seien *von der seltsamen Übereinstimmung* dessen, was der kurze Trailer gezeigt habe, mit dem, was man vorher ja selbst – beim Spiegeln im Quadrat – getan, erfahren, gelernt und erlebt hätte.⁹

Beeindruckt ist man auch von der Ernsthaftigkeit, mit der die Kinder in dem Film auftreten und sich äußern, und von ihrer offenkundigen Bereitschaft zur Mühe und zu ausdauernder Übung.

Ein Mädchen bringt es in ihrem Statement überzeugend auf den Punkt:
„Das macht ja auch Spaß!“

Dem Beifall am Schluss darf ich dankbar entnehmen, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unserer Arbeitsgruppe als Spiegel-im-Quadrat-Geübte ziemlich genau wissen, wovon das Mädchen spricht.

So geht Lernen halt – schon immer ...

Alles Lernen ist nicht einen Heller wert, wenn Mut und Freude dabei verloren gehen.

(Johann Heinrich Pestalozzi, 1746 - 1827)

PS 1:

Dank an die Arbeitsgruppe! Das Gelingen der Veranstaltung lag mir zwar am Herzen, aber gänzlich in den Händen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Dank an die freundliche Moderatorin für ihre versierte Hilfestellung!

Dank last not least an den VdM und sein umsichtiges Kongress-Team!

PS 2:

Irgendwie war durchgesickert, dass zu der von uns eingeübten Square-Dance-Form noch drei weitere Tanzstrophen gehören. Wir haben deshalb – ziemlich verbindlich – eine Fortsetzung 2021 in Kassel verabredet. Bei der Gelegenheit könnte ich dann auch die Sache mit dem Musikminister des Chinesischen Kaisers (s. Ausschreibungstext zu unserer AG) nachtragen, zu der wir diesmal aus Zeitgründen leider nicht gekommen sind.

⁹ Das Quadrat mit Kreuzachse der Mittelsenkrechten und Diagonalachse bildet die Grundform einiger Tänze von Oscar Schlemmer. Sie sind als Filmsequenzen auf Youtube unter „Mensch und Kunstfigur. Oscar Schlemmers Bauhaustänze“ zu finden.

Anhang:

Satz: Henry Purcell 10

HOLE IN THE WALL

A

B

Hole in the Wall: paarweise in der Gasse (abgezählt: Paare 1 und 2)

A: Paar 1 auswenden, außen um Paar 2 herum, fassen und innen durch die Gasse zum Platz.

A: Paar 2 auswenden (←), außen um Paar 1 herum, fassen und durch die Gasse zum Platz.

B: Herr 1 + Dame 2: Platzwechsel

Herr 2 + Dame 1: Platzwechsel

C: Halber Viererkreis i. U. bis auf den alten Platz

Paar 1 wendet aus, Paar 2 rückt auf dessen Platz auf.

Wdh. mit neuen Nachbarn (außen an der Gasse „Bäumchen“, dann Nummer wechseln).

¹⁰ Aus: Roswitha Busch-Hofer / Ferdinand Grüneis: Altenglische Country Dances, Musik-Edition Grüneis – mit freundlicher Genehmigung des Herausgebers

44

44 GRAND SQUARE (Amerika)

Handwritten musical score for the first system of "Grand Square (Amerika)". It consists of four staves. The top staff is the melody, starting with a treble clef and a key signature of two sharps (F# and C#). The second staff is a second voice, also in treble clef. The third staff is the left hand, starting with a bass clef and a key signature of two sharps. The fourth staff is a bass line, also in bass clef. Chord symbols are written above the third staff: A, D, A7, and D. The system ends with a double bar line and repeat dots.

Handwritten musical score for the second system of "Grand Square (Amerika)". It consists of four staves. The top staff is the melody, starting with a treble clef and a key signature of two sharps. The second staff is a second voice, also in treble clef. The third staff is the left hand, starting with a bass clef and a key signature of two sharps. The fourth staff is a bass line, also in bass clef. Chord symbols are written above the third staff: A7, D, G, D7, and G. The system ends with a double bar line and repeat dots. The word "Fine" is written below the third staff.

Handwritten musical score for the third system of "Grand Square (Amerika)". It consists of four staves. The top staff is the melody, starting with a treble clef and a key signature of two sharps. The second staff is a second voice, also in treble clef. The third staff is the left hand, starting with a bass clef and a key signature of two sharps. The fourth staff is a bass line, also in bass clef. Chord symbols are written above the third staff: G, D7, G, D7, and G. The system ends with a double bar line and repeat dots. The letters "d.e." are written at the end of the fourth staff.

