

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

06

Matthias Flämig

*Die Vermittlung des dorischen Modus' -
konstruktiv (analytisch) begründet*

DOI: [10.18716/ojs/zfkm/2006.1286](https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2006.1286)

Mattias Flämig

Die Vermittlung des dorischen Modus' – konstruktiv (analytisch) begründet

Die hier vorgelegten Überlegungen knüpfen unmittelbar an zwei meiner Aufsätze an, die in der ZfKM vor geraumer Zeit erschienen sind:

1. Solmisationssilben mit Frege betrachtet (2004),
<<http://home.arcor.de/zf/zfkm/flaemig6.pdf>>
2. Aufbauender Musikunterricht und konstruktive (analytische) Begründung (2003), <<http://home.arcor.de/zf/zfkm/flaemig4.pdf>>

Der Gedankengang soll aufgegriffen und weitergeführt werden. Ausgangspunkt ist eine Bemerkung von Wilfried Gruhn in der ersten Auflage von *Der Musikverstand*:

„Dorisch zu auditieren heißt also, fähig zu sein, den charakteristischen Klang so verinnerlicht zu haben (innerlich zu hören), daß man eine Melodie oder eine Kadenz in Dorisch ausführen kann – wie es jedem Musiker, ohne nachzudenken, in Dur möglich ist.“¹

Damit ist das Lernziel vorgegeben, eben Dorisch auditieren zu können. Bei Gruhn selbst kann man zwei Lernstrategien entnehmen, da er zuvor einen Lernversuch beschreibt, in dem dieses Lernziel angestrebt wird. Die eine Lernstrategie nennt Gruhn deklarativ, womit im Wesentlichen eine verbale Unterweisung gemeint ist, die andere prozedural, bei der musiziert wird. Probanden waren Schülerinnen und Schüler mit musikalischer Vorbildung (Musikunterricht; Mitwirkung in Musikensembles) und mindestens zwei Jahren Instrumentalunterricht. Gruhn stellt den Versuch dar:

„Ihre Aufgabe (die der Schüler – M. F.) bestand darin, als neuen musikalischen Sachverhalt den Klang des dorischen Modus zu lernen, für den trotz musikalischer Vorbildung bisher noch keine musikalische Repräsentation entwickelt worden war. Methodisch wurde eine modifizierte *probe tone*-Technik angewandt, bei der die Versuchsteilnehmer beurteilen sollten, ob eine kurze Melodie zu einer einleitenden Kadenz passe, die jeweils eine bestimmte Tonalität (Dur, Moll, Dorisch) definierte. Entscheidend war dabei, inwieweit es den Teilnehmern nach der Trainingsphase gelang, zwischen den ähnlichen Klangqualitäten von Moll und Dorisch zu unterscheiden.

Die Schüler wurden wie beim ersten Versuch in zwei Lerngruppen (L1 und L2) und eine Kontrollgruppe (NL) eingeteilt. Die Gruppe der deklarativen Lerner (L1; N = 8) erhielt ausschließlich verbale Erklärungen zusammen mit visuellen Hilfen (Notation), die durch Klangbeispiele ergänzt wurden. Bei der Gruppe der prozeduralen Lerner (L2; N = 9) wurde vollständig auf sprachliche und visuelle Informationen verzichtet; stattdessen wurden die unterschiedlichen Klangeigenschaften durch praktisches Musizieren (vokal, instrumental) und Improvisieren und unter Einbezug körperlich gestischer Bewegungen erarbeitet.“²

¹ Wilfried Gruhn, *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*, Hildesheim u. a., 1998, S. 96

² Wilfried Gruhn, *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*, zweite, neubearbeitete Aufl., Hildesheim 2005, S. 73-75

Zwar kann Gruhn zeigen, dass die Hirnaktivierungen beider Gruppen sich deutlich unterscheiden, aber auf der Handlungsebene bei der hörenden Unterscheidung von Dur, Moll und Dorisch durch die Schüler ist zunächst kein Unterschied festzustellen (ebd., S.75). Langzeituntersuchungen müssten nun zeigen, welche der beiden Lernstrategien bezogen auf das Lernziel die erfolgreichere ist, sofern eine Lernstrategie z.B. langanhaltende Lernerfolge vorweisen kann, weiteres Lernen begünstigt etc. Ebenso könnte natürlich die Überlegenheit auch abseits des eigentlichen Lernziels liegen, z.B. wenn die Schüler eine Strategie wesentlich motivierender finden.

Ich möchte nun im Folgenden eine weitere Lernstrategie vorschlagen, die sprachanalytisch begründet, ein anderes Vorgehen nahe legt. Empirische Untersuchungen müssten dann zeigen, welche der drei Lernstrategien die erfolgreichere ist. Hier kann es nur um die sprachanalytische Begründung der Verfahrensweise gehen, und der Vorschlag ist nur an seiner analytischen Stimmigkeit zu messen bzw. es wird auch kein weitergehender Anspruch erhoben. In diesem Sinne ist das Wort „analytisch“ im Titel zu verstehen. Da ich mich weiterhin an dem Ansatz der Erlanger Schule von Kamlah und Lorenzen orientiere³, ist es berechtigt, von einem konstruktiven Verfahren zu sprechen. Es handelt sich gewissermaßen um den Versuch, deren „Logische Propädeutik - Vorschule des vernünftigen Redens“ wenigstens für ein Teilgebiet der Musik fruchtbar zu machen. In konzentrierter Form findet sich das sprachanalytische Programm bei Frege:

(1.) “Es ist das Psychologische von dem Logischen, das Subjektive von dem Objektiven scharf zu trennen; (2.) Nach der Bedeutung der Wörter muß im Satzzusammenhange, nicht in ihrer Vereinzelung gefragt werden; (3.) Der Unterschied zwischen Begriff und Gegenstand ist im Auge zu behalten.”⁴

Der philosophische Tiefgang dieses Programms kann hier nicht annähernd entfaltet werden und es sei daher auf die entsprechende Literatur verwiesen. Nur so viel: Alle drei Sätze bedingen sich gegenseitig.

zu (1.): Sätze werden mit Wahrheitsanspruch behauptet. Wenn sie wahr sind, dann sind sie wahr und dies kann nicht durch Verweis auf das wahrnehmende Subjekt relativiert werden.

zu (2.): Nur im Satzzusammenhang können Behauptungen aufgestellt werden, die wahr sein können. Will man verstehen, welchen Beitrag Wörter zum Wahrheitswert des Satzes leisten, muss man ihre Funktion im Satzzusammenhang verstehen.

zu (3.) Sätze funktionieren unter anderem so, dass ein Gegenstand unter einen Begriff fällt. Da die Gegenstandsstelle völlig anderes leistet als die Begriffsstelle, muss man diesen Unterschied im Auge behalten, will man ein Wort im Satzzusammenhang verstehen (2.), da sonst die Gefahr besteht, das Subjektive von dem Objektiven nicht mehr scharf trennen zu können (1.).

Will man die Vermittlung des dorischen Modus' sprachanalytisch betrachten, spielt natürlich die Sprache eine fundamentale Rolle. In diesem Fall lässt sich dies so formulieren, dass Hören als eine Spezies des behauptenden Redens aufgefasst wird. Diese vielleicht immer noch ungewohnte Redeweise lässt sich aber völlig ungezwungen an Gruhns Versuch anschließen, heißt es doch

³ Vgl. Wilhelm Kamlah & Paul Lorenzen: Logische Propädeutik. Vorschule des vernünftigen Redens, 2. verb. u. erw. Aufl., Mannheim, Wien, Zürich 1990

⁴ Gottlob Frege, Die Grundlagen der Arithmetik. Eine logisch mathematische Untersuchung über den Begriff der Zahl, Stuttgart 1987, S. 23

dort, dass die Schüler „beurteilen sollten, ob eine kurze Melodie zu einer einleitenden Kadenz passe...“ (S.73), oder eben nicht. Urteile aber sind immer Sätze, mit denen festgestellt wird, ob etwas der Fall ist oder nicht. Gruhns Lernziel impliziert daher ein sprachliches Lernziel. Insofern ist es plausibel, dass eine Lernstrategie, die auf ein sprachliches Lernziel ausgerichtet ist, sich auch als die effektivere Strategie erweisen könnte. Aber wie gesagt, muss dieses Urteil einer empirischen Untersuchung vorbehalten bleiben.

Um das Konstruktionsmaterial für Dorisch bereitzustellen, muss auf die Ergebnisse von ‚Solmisationssilben mit Frege betrachtet‘ verwiesen werden (s.o.). Dort wurde gezeigt, dass Solmisationssilben, will man sie als Wörter im Satzzusammenhang verstehen, als siebenstellige Relationen aufzufassen sind. Das heißt, dass der Begriff (die Relation) *do* z.B. sieben Gegenstände, hier erklingene Töne, in eine bestimmte Relation bringt. Der Satz „Dieser Ton ist *do!*“ ist daher die uneigentliche Redeweise, weil sich die Wahrheit der Behauptung nicht in Bezug auf einen Ton verteidigen lässt, sondern erst in Bezug auf sieben Töne. Formal lässt sich dieser Satz so darstellen: *do* (⊔). Dem Begriff wird lediglich eine Gegenstandsstelle zugeordnet. Richtig müsste der Satz aber nun formuliert werden: „Dieser Ton steht in der Relation *do* zu den zuvor erklingenden sieben Tönen.“ Daher ist die richtige formale Notation folgende: *do* (⊔, ⊔, ⊔, ⊔, ⊔, ⊔, ⊔). Dies gehört zu den Wahrheitsbedingungen dieser Sätze. Erklingen weniger Töne, liegt die Relation nicht eindeutig vor und der Begriff ist nicht gesättigt. Sind z.B. die Töne c, d, e erklingen, kann nicht eindeutig behauptet werden, dass es sich bei einem weiteren erklingenden Ton c um die Relation *do* handelt. Es könnte sich genauso gut um die Relation *fa* oder die Relation *sol* handeln. Die Töne c, d, e bilden daher bezogen auf die Relation *fa* und *sol* konjunkte Mengen, an denen nicht eindeutig gelernt werden kann, was die Relation *fa* von der Relation *sol* unterscheidet. Formal lässt sich dies so darstellen: *fa* (c, d, e, ⊔, ⊔, ⊔, ⊔) und *sol* (c, d, e, ⊔, ⊔, ⊔, ⊔). Der Ton c wäre dann *fa*, wenn die leeren Gegenstandsstellen mit den Tönen fis, g, a, h, bzw. *sol*, wenn die Gegenstandsstellen entsprechend mit den Tönen f, g, a, b besetzt würde. Es verhält sich hier so, als wüsste man lediglich, dass Franz größer als Fritz ist, und wird aufgefordert, daraus zu folgern, wie sich die Größe der beiden zu Ferdinand verhält.

Daraus folgt für ein Unterrichtsverfahren, das Schüler zur Unterscheidung von sieben Relationen im tonalen Zusammenhang von Dur führen will, dass für eine Sättigung der Begriffe durch hinreichendes Vorspielen von Tönen gesorgt werden muss, bzw. dass der Schüler selbst für die Sättigung sorgen kann, indem er z.B. Kadenzfloskeln singt, bevor ein Ton beurteilt werden soll. Da ich in meinem Solmisationsaufsatz ein mögliches Unterrichtsverfahren für den Bereich *Dur* nur angedeutet habe, muss ich kurz ein mögliches Unterrichtsverfahren skizzieren, um die entsprechenden Konstruktionsbausteine bereit zu stellen.

Der Unterricht ist natürlich nicht voraussetzungslos. Die Schüler sollen hinreichend sauber in Dur singen können. Geht man davon aus, dass der Grundton und damit die Relation *do* durch kulturelle Prägung besonders vertraut, wenn auch nicht bewusst ist, lässt sich folgendes Verfahren, zur Verteidigung der Behauptung, dass es sich um eine bestimmte Relation handelt, anwenden: Die Behauptung, dass eine bestimmte Relation vorliegt ist genau dann wahr, wenn sich durch diatonisches Singen von dem Ton, dessen Relation bestimmt werden soll, zum Grundton die richtige Anzahl an Schrittfolgen ergibt und es sich bei dem letzten Ton um den Grundton handelt. Da es bei dem vorgeschlagenen Verfahren um das Abzählen von Schrittfolgen geht, liegt es nahe, gleich die Zahlwörter zu verwenden. Das ganze Verfahren funktionierte aber natürlich auch mit den üblichen Solmisationssilben. Folgende Abfolge von vier Lernschritten hat sich in

verschiedenen Lehrveranstaltungen an der Universität aber auch mit Schülern Berliner Grundschulen als praktikabel erwiesen.

Lernschritte

1. Einüben der Verifikationshandlung: diatonisches Auf- und Absingen auf Zahl bzw. Tonbuchstaben in Dur.
 - 1.1. innerhalb einer Oktave, z.B.



- 1.2. über verschiedene Oktaven (Der Lehrer spielt in verschiedenen Oktaven die Beispiele vor. Die Schüler singen in einer Oktave)
2. Anwenden der Verifikationshandlung: Absingen auf Zahl bzw. Tonbuchstaben
 - 2.1. Lehrer spielt und nennt Anfangston (Zahl oder Tonbuchstaben), Schüler singt zum Grundton:
 - 2.1.1. innerhalb einer Oktave



- 2.1.2. über verschiedene Oktaven
3. Selbständiges Anwenden der Verifikationshandlung
 - 3.1. innerhalb einer Oktave
 - 3.1.1. Aufgabenstellung auf 3. und 5. Stufe beschränkt. Schüler müssen lediglich die Verifikationshandlungen für die 3. und 5. Stufe anwenden, damit durch Fehlversuche und den dabei gesungenen Töne nicht andere Tonarten etabliert werden.
 - 3.1.2. Schrittweise Erhöhung der Stufenzahl: 2., dann 4. Stufe
 - 3.2. über verschiedene Oktaven
 - 3.2.1. Aufgabenstellung auf 3. und 5. Stufe beschränkt
 - 3.2.2. Schrittweise Erhöhung der Stufenzahl: 2., dann 4. Stufe
4. Benennen der Töne ohne Ausführung der Verifikationshandlung: Verschiedene Verfahren zur Verinnerlichung der Handlung im Sinne Aebli's

Am Ende des Kurses sollte der Schüler in der Lage sein, die sieben Relationen der Durtonleiter bei erklingenden Tönen richtig zu identifizieren, das heißt z.B. er kann, wenn ihm ein Ton im tonalen Zusammenhang vorgespielt wird, feststellen um welche Stufe es sich handelt. Da er dies

feststellen kann, kann er sein eigenes Singen daraufhin beurteilen, ob er einen bestimmten Ton gesungen hat, und das heißt, er kann, wenn auch mühselig, vom Blatt singen. Würde man dieses Verfahren mit dem Lesen vergleichen, befände sich der Schüler auf der Lesestufe, auf der mit Hilfe der Anlauttabelle die Lesesyntese geleistet werden kann.

Lässt man nun den Tonvorrat von c bis h erklingen, lässt sich dieser Tonvorrat wiederum nicht eindeutig einem der Begriffe *Dur* oder *Dorisch* zuordnen, auch wenn wir auf Grund der Prägung unserer Hörgewohnheit wohl eher dazu neigen, diesen Tonvorrat *Dur* zuzuordnen. In der formalen Notation wird dieses Problem sofort deutlich.

Dur (c, d, e, f, g, a, h)

Dorisch (c, d, e, f, g, a, h)

Daran ändert sich auch nichts, wenn man anstelle der erklingenden Töne, die entsprechenden Relationen als logische Gegenstände setzt und diese durch die Solmisationssilben darstellt.

Dur (do, re, mi, fa, sol, la, si)

Dorisch (do, re, mi, fa, sol, la, si)

Es wird daher wieder eine konjunkte Menge gebildet, egal ob es sich um Konkreta (Töne) oder Abstrakta (Relationen) handelt und wiederum stellt sich das Problem, dass die gewollte Unterscheidung nicht eindeutig gelernt werden kann, wenn die Gegenstandsmenge sowohl unter den einen, als auch unter den anderen Begriff fallen kann. Allerdings lässt sich die notwendige Sättigung des Begriffs hier nicht durch Hinzufügen weiterer Töne lösen, da es ja lediglich zur Wiederholung einer Tonhöhe bzw. zu Oktavierungen käme. Wenn man so formulieren will, ist der Tonraum gesättigt, indem die diatonischen Stufen besetzt sind, während es zu einer Sättigung der Begriffe *Dur* bzw. *Dorisch* noch nicht gekommen ist. Da wir uns aber sicher sind, dass *Dur* und *Dorisch* deutlich anders klingen, durch Hinzufügen weiterer erklungener Töne, keine Sättigung der Begriffe erlangt werden kann, muss ein weiteres Merkmal hinzutreten. Man könnte dies formal leicht erreichen, indem man den Grundton jeweils kenntlich macht oder die Stufenzahl zum jeweiligen Ton hinzufügt. Die Sättigung wäre erreicht und disjunkte Mengen würden entstehen:

Dur (**do-1. Stufe**, re, mi, fa, sol, la, si)

Dorisch (do, **re-1. Stufe**, mi, fa, sol, la, si)

Allerdings gelingt dies natürlich nur auf dem Papier. Ich möchte nun vorschlagen, dies mit der metrischen Stellung zu versuchen. Die oben aufgeführten Beispiele für *Dur* lassen sich nämlich so verstehen, dass sie eine bestimmte metrische Stellung der Töne implizieren (S = schwer, L = leicht), z.B.:

Ordnet man den Tönen der Skalen metrische Schwere (S) und Leichte (L) entsprechend zu, ergeben sich disjunkte Mengen und die Unterscheidung kann eingeübt werden.

Bezogen auf die Töne als Gegenstandsmenge ergibt sich:

Dur (cS, dL, eS, fL, gS, aL, hL⁵)

Dorisch (cL, dS, eL, fS, gL, aS, hL)

Bezogen auf die Relationen als Gegenstandsmenge ergibt sich:

Dur (doS, reL, miS, faL, solS, laL, siL)

Dorisch (doL, reS, miL, faS, sollL, laS, siL)

Durch die Zuordnung der metrischen Schwere werden die Mengen ungleich. Für die Verifikationshandlung des diatonischen Singens zum Grundton, bewirkt diese metrische Organisation, dass der Grundton metrisch schwer steht und sich der vertrautere „männliche Schluss“ ergibt. Eine Schwierigkeit stellt die siebte Stufe dar. Diese würde bei abwechselnder Zuordnung der Begriffe *schwer* und *leicht* bzw. bei entsprechendem Singen wieder schwer stehen, so dass der entsprechende Grundton als achte Stufe leicht stehen würde. Daher schlage ich vor, dass die Einführung der siebten Stufe von der achten Stufe aus erfolgt, so dass sich die Tonfolge mit entsprechender metrischer Schwere für den Grundton ergibt. Die siebte Stufe ist daher leicht in Bezug auf die achte Stufe. Natürlich kann in jedem Modus jede Stufe sowohl schwer als auch leicht stehen. Dies muss dann natürlich auch entsprechend geübt werden. Aber hier geht es nicht darum, dass die Stufen in allen möglichen metrischen Stellungen geübt werden, sondern dass es zu einer Eindeutigkeit der Relation durch Erzeugung disjunkter Mengen kommt.

Im Folgenden sollen nun diese Ergebnisse verwendet werden, um einen Aufbau zu begründen, der es erlaubt, mit den bei der Dur-Tonalität erworbenen Kompetenzen den dorischen Modus zu konstruieren. In dem Aufsatz ‚Aufbauender Musikunterricht und konstruktive (analytische) Begründung‘ (s.o.) habe ich vorgeschlagen, den Begriff „Lernen“ als *sprachlichen Dispositionserwerb* zu verstehen. Damit sollte er vor allem gegen einen Entwicklungsbegriff abgehoben werden, der dazu kontrastierend als *vorsprachlicher Dispositionserwerb* definiert wurde. Gegen den vorge-

schlagenen Lernbegriff lässt sich einwenden, dass er sich nicht von dem Begriff „Dressur“ abheben lässt, da ja auch dort Dispositionen erworben werden, und die Sprache des Dompteurs und seine Fähigkeit, beurteilen zu können, ob die Übung im gewünschten Sinne ausgeführt wurde, von entscheidender Bedeutung sind. Die Begriffe „Lernen“ und „Dressur“ – Wittgenstein spricht von „Abrichten“⁶ - lassen sich aber gegeneinander abheben, wenn man gleichsam die Rolle des Dompteurs in die Rolle des Lerners mit hineinnimmt. „Lernen“ wäre dann als *Dispositionserwerb durch sprachliche Selbstkorrektur*, „Dressur“ als *Dispositionserwerb durch sprachliche Fremdkorrektur* zu definieren. Das Einüben der Verifikationshandlung (s.o.) war in diesem Sinne ein Abrichten, weil der Schüler sich nicht selbst korrigiert, sondern diese Funktion vom Lehrer übernommen wird. Der Übergang von der Dressur/Abrichtung zum eigentlichen Lernen im hier vorgeschlagenen Sinne stellt oben der dritte Schritt dar, weil hier der Schüler selber feststellen muss, ob es sich um eine bestimmte Stufe handelt oder nicht. Kann er nicht selbstständig feststellen, dass er richtig bzw. falsch gehandelt hat, kann der weitere Aufbau in Dur, aber dann auch bei der Fortsetzung in Dorisch nicht gelingen. Will man nun systematisch aufbauend verfahren, muss das Können der Schüler in Dur als Konstruktionsmaterial und Korrekturtechnik für Dorisch eingesetzt werden. Dabei lässt sich zwischen Dur und Dorisch folgende Beziehung feststellen:

Töne	Dur	Dorisch
h	7. Stufe leicht	6. Stufe leicht
a	6. Stufe leicht	5. Stufe schwer
g	5. Stufe schwer	4. Stufe leicht
f	4. Stufe leicht	3. Stufe schwer
e	3. Stufe schwer	2. Stufe leicht
d	2. Stufe leicht	1. Stufe schwer
c	1. Stufe schwer	7. Stufe leicht

Will der Schüler von Dur nach Dorisch gelangen, muss er daher die metrische Stellung der zuvor in Dur problemlos erzeugten Töne umwerten. Dies kann z.B. durch Wiederholung oder durch rhythmische Akzentuierung geschehen. Der Tonvorrat von Dur lässt sich so systematisch nach Dorisch umgruppieren. Der Schüler kann sich aber immer selbst davon überzeugen, dass er richtig gehandelt hat, indem er überprüft, ob die erzeugten Töne in Dur die entsprechenden Stellungen haben oder nicht. Der Einfachheit halber singt der Schüler auf Zahlwörtern. Z. B: von c aus: (Dur)1, 2, 3, 4, 5 = (Umstrukturierung nach Dorisch) 4, 3, 2, 1, 1, 2, 3, 4, 5, 5, 4, 3, 2, 1, 1, 2, 3, = (Umstrukturierung nach Dur) 4, 3, 2, 1.

Dass der Aufbau von Dur nach Dorisch erfolgt, ist logisch nicht zwingend, ebenso gut ließe sich Dur aus Dorisch ableiten. Die Reihenfolge ergibt sich nur, weil ich davon ausgehe, dass die

⁵ Zum Problem der siebten Stufe s. die Ausführungen im Folgenden!

⁶ Ludwig Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, in: Werkausgabe Bd. 1, Frankfurt a. M. 1993, z.B. § 5- 6, § 86, § 157 – 158 u. zahlreiche weitere Stellen

Schüler mit Dur vertrauter sind. Würden wir in einer Kultur leben, in der die ersten Kinderlieder in Dorisch wären, müsste der Aufbauprozess von Dorisch nach Dur erfolgen. Der Aufbau ist daher empirisch kontingent und nicht analytisch zwingend.

Vergleicht man die hier vorgeschlagene Lernstrategie mit den beiden von Gruhn untersuchten, muss man die Unterschiede herausstreichen. Die von Gruhn sogenannte deklarative Lernstrategie, die weitestgehend auf sprachlicher Unterweisung beruht, ist in dem hier erläuterten Sinne keine sprachliche Unterweisung, insofern die inneren Gesetzmäßigkeiten der Sprache unberücksichtigt bleiben. So lernt der Schüler dort nicht systematisch, seine Behauptungen über einen neuen Gegenstandsbereich zu verteidigen, indem ihm ein Kalkül beigebracht wird, mit dem er die neuen problematischen Behauptungen in für ihn unproblematische Behauptungen übersetzen kann. Der schlechte Ruf der Sprache, der von der Vorstellung herrührt, dass es besser sei, sich mit den Dingen selbst – hier den Tönen –, als nur mit ihren Stellvertretern – den Wörtern – zu befassen, erweist sich als Missverständnis. Gerade beim behauptenden Reden und der Verifikationshandlung muss der Schüler mit den Dingen hantieren, um zu überprüfen, welches Sachverhältnis vorliegt. Bei der prozeduralen Lernstrategie hingegen wird zwar auf die Kompetenzen der Schüler wie Instrumentalspiel etc. zurückgegriffen, dennoch wird nicht aufbauend unterrichtet und zwischen dem Können der Schüler und dem Lerngegenstand systematisch vermittelt, indem bereits vorhandenes Können dazu verwendet wird, die Gegenstände bzw. die Relationen zwischen den Gegenständen durch die Verifikationshandlungen zu untersuchen. Das mobilisierte Können der Schüler ist in Bezug auf die zu erlernende Unterscheidung beliebig. Kognitionspsychologisch gesprochen müssen Wahrnehmungsschemata auf Wahrnehmungsgegenstände projiziert werden. Bei der von Gruhn vorgeschlagenen prozeduralen Lernstrategie scheint es sich hingegen vielmehr um das Einprägen eines Klangeindrucks „Dorisch“ durch Spielen und Singen zu handeln. Eine solche Lernstrategie wäre aber ein Rückfall in die Vorstellung, dass das Gehirn wesentlich wie eine Wachstafel funktionierte. Interessanterweise unterscheiden sich die Lernergebnisse der beiden Gruppen auf der Handlungsebene nicht, weil in beiden Gruppen gleich erfolgreich gelernt wird.⁷ Dies ließe sich auch damit erklären, dass entgegen der offiziellen Lernstrategie von den Schülern andere Strategien verwendet werden. Es wäre eine empirische Frage, ob diese Strategien bei den Lernern beider Gruppen nicht in irgendeiner Form der hier vorgeschlagenen sprachlichen Strategie entsprechen.

Die didaktische Frage im engeren Sinne, ob Schüler der öffentlichen Schule überhaupt den dorischen Modus lernen sollten, ist mit diesem Aufsatz natürlich nicht beantwortet. Hier ging es nur um das Problem, wie das Lernen des dorischen Modus konstruktiv möglich ist.

⁷ Gruhn, *Der Musikverstand*, 2005, S. 75