

3. Didaktisch-methodischer Teil

3.1 Überleitung und Zwischenreflexion: Zum Problem der Vermittlung Neuer Musik

Obwohl die Ausführungen im theoretischen Teil dieser Abhandlung auf einen hochinteressanten Unterrichtsgegenstand hindeuten, der neue Hörerlebnisse und Einsichten in die Funktion unserer Wahrnehmung eröffnen kann, gilt die Vermittlung Neuer Musik bis heute als musikpädagogischer Problemfall, wobei die auftretenden Schwierigkeiten je nach Konzeption, Zielsetzung und Methode des Unterrichts unterschiedlich verortet und begründet werden. Nach einem Rückblick auf die noch kurze Geschichte der Vermittlung Neuer Musik sowie einer Betrachtung der heutigen Situation in Deutschland erfolgt deshalb eine Analyse des Problems unter Berücksichtigung der Beobachtungen aus dem ersten Teil dieser Arbeit. Denn das Phänomen der Auflösung und Reflexion von Gestalthaftigkeit, das in den verschiedensten Kunstsparten seit dem Anbruch der Moderne verstärkt zu beobachten ist, hat Konsequenzen, die auch für die Rezeption und Vermittlung Neuer Musik von Bedeutung sind.

a) Rückblick

Es ist davon auszugehen, dass Neue Musik im engeren Sinne vor dem Zweiten Weltkrieg nicht Bestandteil des allgemeinen Schulmusikunterrichts war. Zwar erlebte die Musikpädagogik mit der Kestenbergreform Anfang der 1920er Jahre eine fundamentale Neuausrichtung, im Zuge derer an die Stelle des herkömmlichen Schulgesangs ein fachwissenschaftlich ausgerichteter Unterricht trat, der von Lehrkräften erteilt werden sollte, die musikwissenschaftlich, musiktheoretisch und künstlerisch entsprechend ausgebildet sein sollten, die Umsetzung dieser Reformen erwies sich jedoch als schwierig. Es fehlten finanzielle Mittel zur Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer, in den Stundenplänen der Schulen konnte das Fach Musik deshalb nicht im vorgesehenen Maße berücksichtigt werden.⁷³⁵

Auch die technische Ausstattung der Schulen stand einer vertieften Beschäftigung mit artifizieller Musik noch entgegen. Erste Seminare zur Verwendung von Schallplatten im Musikunterricht wurden erst Ende der 1920er Jahre angeboten⁷³⁶, kurz danach kamen in Deutschland die Nationalsozialisten an die

⁷³⁵ Vgl. Gruhn, Wilfried: *Geschichte der Musikerziehung*, Hofheim 1993, S. 233-252.

⁷³⁶ Ebd., S. 249.

Macht, unter deren Herrschaft weite Teile der Neuen Musik nach und nach als „entartete Kunst“ aus dem Kulturleben verbannt wurden. Die spezifische Ästhetik moderner Musik, Kunst und Literatur entsprach nicht der Parteidoktrin, die „rückhaltlos konservativ einem romantisierenden Ideal verklärender Kunstreligion anhing“⁷³⁷ und sich im Bereich der Musik vor allem an Bruckner und Wagner orientierte. Auf der Grundlage der „Anordnung zum Schutze musikalischen Kulturgutes“ vom 29.03.1939 wurden schließlich Listen erstellt, die bestimmte Musikstücke empfahlen und die Aufführung und Verbreitung anderer Werke verboten.⁷³⁸

Nach dem Zweiten Weltkrieg führte das Interesse der Musikpädagogik an zeitgenössischer Musik zunächst zu einer Beschäftigung mit dem Schulwerk Carl Orffs⁷³⁹, 1960 empfahl der Musikpädagoge Kurt Sydow aufgrund der Notwendigkeit eine „angemessene handwerkliche Gesinnung zu entwickeln“⁷⁴⁰ auch Paul Hindemith für den Schulmusikunterricht sowie, um „die allgemeinen Volksliedvorstellungen zu erweitern“⁷⁴¹, den „Mikrokosmos“ von Béla Bartók. Die Auswahl Orff, Hindemith und Bartók begründete er damit, dass es sich bei ihnen um Komponisten handelte, „deren Wertigkeit nicht mehr umstritten“⁷⁴² war. Es sollte Musik vermittelt werden, die auf solidem und traditionsgebundenem Tonsatz beruhte. Situationen, die Verunsicherung erzeugen und in denen die eigenständige ästhetische Urteilskraft der Schülerinnen und Schüler gefordert wird, gehörten noch nicht zum didaktischen Konzept.

Erste pädagogische Annäherungen an Neue Musik im engeren Sinne wagte Michael Alt, der 1965 in sein Unterrichtswerk für Gymnasien *„Das musikalische Kunstwerk“*⁷⁴³ auch Musikbeispiele von Arnold Schönberg, Alban Berg, Anton Webern, Igor Strawinsky sowie Karlheinz Stockhausen und Hans Werner Henze aufnahm.⁷⁴⁴ In seiner *„Didaktik der Musik“*⁷⁴⁵ von 1968, die den Untertitel

⁷³⁷ Ebd., S. 264.

⁷³⁸ Ebd., S. 267-268.

⁷³⁹ Das Orffsche Schulwerk möchte, wie es im Vorwort der ersten Fassung heißt, „als elementare Musikübung an Urkräfte und Urformen der Musik heranzuführen“ (Orff, Carl: *Orff-Schulwerk*, Schott-Verlag, Mainz 1930, S. 4).

⁷⁴⁰ Sydow, Kurt: *Musik der Gegenwart als Maß der Didaktik*, in: Paul, Heinz-Otto (Hrsg.): *Musik-erziehung und Musikunterricht in Geschichte und Gegenwart*, Saarbrücken 1973, S. 273.

⁷⁴¹ Ebd., S. 279.

⁷⁴² Ebd., S. 269. Vgl. dazu Schmidt, Hans Christian: *Didaktik der Neuen Musik? Neue Musik der Didaktik? Musik der neuen Didaktik? Eine skeptische Bilanz*, in: ders. (Hrsg.): *Neue Musik und ihre Vermittlung*, Mainz 1986, S. 46-67.

⁷⁴³ Alt, Michael: *Das musikalische Kunstwerk. Musikkunde in Beispielen für Gymnasien, Teil II*, Düsseldorf 1965.

⁷⁴⁴ Ebd., S. 336-407.

⁷⁴⁵ Alt, Michael: *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*, Düsseldorf 1968.

„Orientierung am Kunstwerk“ trägt, wird unter dem Stichwort „Der geschichtliche Werkkanon der Oberstufe“⁷⁴⁶ ebenfalls Bezug auf das 20. Jahrhundert genommen. Es lasse sich „der Impressionismus an einem das Atmosphärische der Dinge einfangenden Tongemälde Debussys, der Expressionismus aus dem Psychogrammcharakter der frühen Werke Schönbergs“⁷⁴⁷ erschließen, heißt es dort.

Diese Neuerung war, da wohl die wenigsten Musikpädagogen dazu in der Lage waren, das besagte Repertoire auf dem Klavier angemessen darzustellen, erst aufgrund der technischen Reproduzierbarkeit von Musik durch Tonbandgerät und Plattenspieler im Klassenzimmer möglich.

Alt galt zu seiner Zeit als einer der fortschrittlichsten Musikdidaktiker. Gruhn attestiert ihm, dass er maßgeblich daran beteiligt war, den endgültigen „Ausbruch aus den rückwärtsgewandten Denkschienen der musischen Bildung“⁷⁴⁸ einzuleiten. In Alts „*Didaktik der Musik*“ wird Musikunterricht nicht mehr als „schöpferische Pause oder als Ausgleich in der rational strukturierten Schule“⁷⁴⁹ betrachtet, sondern als „eine entscheidende Erweiterung des Operationsfeldes des Denkens“⁷⁵⁰. Dennoch fallen Alts Deutungen der neueren Musikgeschichte aus heutiger Perspektive betrachtet recht bieder aus. Unter der Überschrift „Stilmerkmale der neuen Musik“ schreibt Alt ganz allgemein:

„Nach einer kurzen Zeit ‚vegetativer‘ Dissonanzreihung im frühen Expressionismus hat sich heute eine innere Folgerichtigkeit in der Akkordik entwickelt, die teils von dem ‚Akkordgefälle‘, dem gestuften Wechsel zwischen Konsonanzen und Dissonanzen verschiedenen Grades, teils aber auch von der linearen Strebung ihrer Töne bestimmt wird.“⁷⁵¹

Im Bereich der „Akkordik“ glaubt Alt also festzustellen, dass sich nach der „vegetativen“, d.h. wild wuchernden Harmonik der freien Atonalität um 1968 endlich wieder eine „innere Folgerichtigkeit“⁷⁵² der Fortschreitungen entwickelt habe. In Bezug auf die formalen Aspekte neuer Musik kann er jedoch keine zentrale Tendenz feststellen: „Eine neue repräsentative *Form* hat sich die neue Musik noch nicht geschaffen.“⁷⁵³ Allerdings deutet die Formulierung „noch nicht“ auf

⁷⁴⁶ Ebd., S. 214, Hervorhebung durch Michael Alt.

⁷⁴⁷ Ebd., S. 215.

⁷⁴⁸ Gruhn: a.a.O., S. 294.

⁷⁴⁹ Alt: a.a.O., S. 76.

⁷⁵⁰ Ebd.

⁷⁵¹ Alt: *Das musikalische Kunstwerk*, S. 399.

⁷⁵² Der Hinweis auf das „Akkordgefälle“ deutet auf einen Bezug zu Hindemiths „*Unterweisung im Tonsatz*“ hin (vgl. Hindemith, Paul: *Unterweisung im Tonsatz. Theoretischer Teil*, Mainz 1940, S. 135-206).

⁷⁵³ Alt: a.a.O., S. 402. Hervorhebung durch Alt.

die Hoffnung hin, dass auch dieser Zustand vorübergehend sei und auf der formalen Ebene ebenfalls bald wieder Ordnung einkehren werde.

Alts Darstellung der Sachlage, die wohlgemerkt zehn Jahre nach Cages Auftritt in Darmstadt⁷⁵⁴ und 19 Jahre nach dem Erscheinen der „Philosophie der neuen Musik“ von Adorno⁷⁵⁵ veröffentlicht wurde, zielt darauf ab, Schülerinnen und Schülern den Weg zur zeitgenössischen Musik zu bahnen, indem die Tendenzen der Auflösung traditioneller Tonalität und Formgebung als vorübergehende Schwächen einer dennoch insgesamt „folgerichtigen Entwicklung“ eingestuft werden, an die man sich mit der Zeit schon gewöhnen werde, wie die folgende Passage aus seinem Unterrichtswerk verspricht:

„Wie die Schlußfähigkeit der Klänge von der frühen Mehrstimmigkeit bis heute in ihrer folgerichtigen Entwicklung bezeugt [...], erhalten immer mehr ursprünglich dissonant erlebte Klänge im Lauf der Zeit einen konsonanten Charakter. So überrascht es nicht, daß heute die Sekunde und die Septime mehr und mehr an Konsonanz gewinnen.“⁷⁵⁶

Das Interessante an diesen Ausführungen ist, dass das Argument, dass unser Hören sich im Laufe der Zeit verändere, auch die Grundlage für Adornos „Annahme einer geschichtlichen Tendenz der musikalischen Mittel“⁷⁵⁷ bildet. Während Adorno jedoch die Abnutzungseffekte musikalischer Wendungen als Ursache für die Notwendigkeit eines ständigen Fortschreitens des Materials betrachtet⁷⁵⁸, scheint Alt, der in der Einleitung seiner Didaktik explizit darauf hinweist, dass „das Kunstschaffen im Prinzip auf Wandel, Veränderung und Progression gestellt ist“⁷⁵⁹, genau den Gewöhnungseffekt, vor dem Kunst flieht, zu erhoffen, damit auch Neue Musik endlich vermittelbar wird.

Der didaktische Ansatz Alts setzt in Bezug auf Neue Musik gewissermaßen auf die Verharmlosung des Gegenstandes und ist deshalb trotz der aus dama-

⁷⁵⁴ Vgl. dazu Kapitel 2.8 dieser Arbeit.

⁷⁵⁵ Die „*Philosophie der neuen Musik*“ war das erste Buch, das Adorno nach dem Ende der nationalsozialistischen Terrorherrschaft in Deutschland veröffentlichte. Es erschien 1949 im Verlag J.C.B. Mohr in Tübingen.

⁷⁵⁶ Alt: a.a.O., S. 400.

⁷⁵⁷ Adorno, Theodor W.: *Philosophie der neuen Musik*, Frankfurt a.M. 1976, S. 39.

⁷⁵⁸ „Der verminderte Septimakkord, der in den Salonpiècen falsch klingt, ist richtig und allen Ausdrucks voll am Beginn von Beethovens Sonate op. 111. Nicht nur, daß er hier nicht aufgeklatscht ist, daß er aus der konstruktiven Anlage des Satzes hervorgeht. Sondern das technische Gesamtniveau Beethovens, die Spannung zwischen der äußersten ihm möglichen Dissonanz etwa und der Konsonanz; die harmonische Perspektive, die alle melodischen Ereignisse in sich hineinzieht; die dynamische Konzeption der Tonalität als ganzer verleiht dem Akkord sein spezifisches Gewicht. Der historische Prozeß jedoch, durch den er es verloren hat, ist irreversibel“ (ebd., S. 40-41).

⁷⁵⁹ Alt: *Didaktik der Musik*, S. 13.

liger Sicht progressiven Werkauswahl nicht überzeugend. Dennoch wurden Alts Anstöße für einen Musikunterricht als kunstwerkorientierte sowie theoretisch und wissenschaftlich abgesicherte Vermittlung von Kulturgeschichte durch die Planung von Lernprozessen in Curricula seit den 1970er Jahren⁷⁶⁰ politisch unterstützt. Ungefähr zur gleichen Zeit führte aber die sozialwissenschaftliche Perspektive, aus der das Unterrichtsgeschehen im zeitlichen Umfeld der 1968er Jahre betrachtet wurde, einerseits zu einer stärkeren Orientierung an der Gegenwartskultur mitsamt ihren medientechnischen Revolutionen, die auch die Neue Musik, vor allem aber den Bereich der Populärmusik, massiv beeinflussten, und andererseits zu einem deutlich schülerorientierteren Blick auf das Unterrichtsgeschehen, was zusammengenommen eine grundlegende Neudefinition der übergeordneten sowie der musikbezogenen Lernziele zur Folge hatte. Plötzlich standen nicht mehr einzelne Musikstücke im Zentrum des Unterrichts, sondern „deren Einbettung in einen gesellschaftlichen Kontext“⁷⁶¹. Als Lernziele hatten sich, wie Hans-Christian Schmidt überspitzt zusammenfasst, „Selbstverwirklichung und Selbstdarstellung, Demokratisierung und Widerstand gegen den Massenkonsum“⁷⁶² durchgesetzt. Mit der sog. „Auditiven Wahrnehmungserziehung“ trat eine stark an Hartmut von Hentigs Verständnis von ästhetischer Erziehung⁷⁶³ orientierte musikdidaktische Konzeption auf den Plan, für die Musik zum „menschlichen und sozialen Bereich der Wahrnehmung und der Kommunikation“⁷⁶⁴ gehörte und deshalb in erster Linie als politisches Phänomen⁷⁶⁵ aufgefasst wurde.

Neue Musik bot einem so ausgerichteten Unterricht einen dankbaren Gegenstand, da sie sich einerseits selbst dem kritisierten Konsumverhalten verweigerte und andererseits durch zunehmend offenere Formen besonders im Bereich der konzeptuellen Musik die Interpreten am eigenen Entstehungsprozess par-

⁷⁶⁰ Zur Bedeutung der Curriculum-Reform für den Musikunterricht vgl. Gruhn: a.a.O., S. 301-315.

⁷⁶¹ Ebd., S. 331.

⁷⁶² Vgl. Schmidt: a.a.O., S. 49.

⁷⁶³ Vgl. Helmholz, Brigitta: *Musikdidaktische Konzeptionen nach 1945*, in: Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (Hrsg.): *Kompendium der Musikpädagogik*, Kassel 2000², S. 44.

⁷⁶⁴ Frisius, Rudolf / Fuchs, Peter / Günther, Ulrich / Gundlach, Willi / Küntzel, Gottfried (Hrsg.): *Sequenzen. Musik Sek. I*, Lehrerband, Stuttgart 1972, S. 0.10.

⁷⁶⁵ Werner Pütz vertritt 1971 in der Zeitschrift *Musik & Bildung* die Auffassung, Musikunterricht solle „zu einer kritischen Höreinstellung“ sowie zur Heranbildung „eines kulturkritischen Bewußtseins“ führen und, wie kurz darauf mitgeteilt wird, „bei entsprechender Erhellung der Hintergründe auch dazu beitragen, die heterogenen Elemente und Widersprüche unserer Umwelt zu erkennen, zu bewältigen und gegebenenfalls zu verändern“ (Pütz, Werner: *Tendenzen in der Musik der Gegenwart und ihre Bedeutung für den Musikunterricht*, in: *Musik & Bildung*, 1971, Heft 5, S. 236 und 242).

tizipieren ließ. Als Mitgestaltung der akustischen Umwelt in Form von kreativer Auseinandersetzung mit dem musikalischen Material wurden experimentelle Musik und Improvisation sowie der produktive Umgang mit neuen Medien, der eine aktive Aneignung der hörbaren Wirklichkeit durch Verarbeitung konkreten Klangmaterials versprach, von der theoretischen Musikdidaktik und von Schulbuchautoren empfohlen⁷⁶⁶.

Inwieweit diese methodischen Neuerungen jedoch tatsächlich Eingang in die pädagogische Praxis fanden, kann im Nachhinein kaum festgestellt werden. Sehr umfangreich und deutlich fiel dagegen die Kritik an der Konzeption der Auditiven Wahrnehmungserziehung aus: Eggebrecht bezeichnete die Auditive Wahrnehmungserziehung bereits 1972 als „pseudosozialistisch aufgedonnerte, neue musische Welle“⁷⁶⁷ und sah durch ihren Ansatz die Wissenschaftlichkeit der Schulmusik gefährdet⁷⁶⁸, Heinz Antholz diagnostizierte 1973 ein Schlenkern der Musikdidaktik „vom Trallalismus zum Schallalismus“⁷⁶⁹ und auch die rückblickenden Darstellungen fallen katastrophal aus. Für Hans Christian Schmidt handelt es sich bei der Beschäftigung mit experimenteller Musik im Schulunterricht nicht um eine Möglichkeit der Vermittlung, sondern vielmehr um eine Entwürdigung Neuer Musik:

„Im gleichen Augenblick, wo die tatsächlich gegenwärtige Musik didaktisch rezipiert wurde, kam sie gänzlich auf den Hund insofern, als sie [...] mit infantilem Gekritzel gleichgesetzt wurde. Restlos getilgt sind nun ihre historischen Implikationen und die Spuren traditioneller Formen bzw. Techniken, zu denen sie entweder als Verneinung oder als Entgrenzung in Beziehung zu treten versuchte. Statt dessen musste sie ein didaktisches Schicksal antreten, weit jenseits ihres ästhetischen Daseinsrechtes als elementares Spielmaterial verkannt zu werden, tief unterhalb des Niveaus von Orffschen Klapperetüden, denn dort musste man immerhin noch bis vier zählen können.“⁷⁷⁰

Hans Schneider wendet gegen die Auditive Wahrnehmungserziehung vor allem ein, dass „das einzelne Werk unabhängig von seinem Kunstcharakter betrachtet“⁷⁷¹ wurde und Musikstücke dadurch „nicht mehr als zusammenhängende

⁷⁶⁶ Neben dem Unterrichtswerk „Sequenzen“ fand „Musik aktuell“ von Werner Breckoff, Günter Kleinen, Werner Krützfeld, Werner Nicklis, Lutz Rössner, Wolfgang Rogge und Helmut Segler (Kassel 1971) Verbreitung.

⁷⁶⁷ Eggebrecht, Hans Heinrich: *Wissenschaftsorientierte Schulmusik*, in: *Musik & Bildung*, 1972, Heft 1, S. 30.

⁷⁶⁸ Vgl. ebd.

⁷⁶⁹ Antholz, Heinz: *Das Ende vom Lied? Zur musikdidaktischen Situation im Spiegel lieddidaktischer Diskussion*, in: *Musik & Bildung*, 1973, Heft 9, S. 440.

⁷⁷⁰ Schmidt: a.a.O., S. 51.

⁷⁷¹ Schneider, Hans: *Lose Anweisungen für klare Klangkonstellationen. Musiken und musikalische Phänomene des 20. Jahrhunderts: ihre Bedeutung für die Musikpädagogik*, Saarbrücken 2000, S. 47.

Werke⁷⁷² eine Rolle spielten, sondern lediglich als Materialvorrat, mit dessen Hilfe ein übergeordnetes Bildungsziel, nämlich die Schulung des Hörens, verfolgt wurde. Peter W. Schatt vermisst die Einsicht, „dass die Ästhetisierung von Schall ein intellektueller, kein sinnlicher Vorgang ist“⁷⁷³, wodurch „das Intellektuelle mit dem Sinnlichen kurzgeschlossen und dessen Förderung zum Ziel erklärt“⁷⁷⁴ wurde. Es wurde seiner Meinung nach verpasst, Schülerinnen und Schüler in die Sinngebungsprozesse einzubeziehen, sodass viele Übungen für den Lernenden zu einer „begründungslosen, von den Sinnkategorien des ästhetischen ‚Objekts‘ abstrahierenden Modalität des Formhörens“⁷⁷⁵ gerieten. Gruhn erkennt zwar an, dass die Auditive Wahrnehmungserziehung mit ihren „innovativen Impulsen ein Stück Fachgeschichte geschrieben“⁷⁷⁶ hat, kommt aber zu dem Schluss, dass sozialwissenschaftliche Ansätze in der Musikpädagogik und somit auch die Auditive Wahrnehmungserziehung „letztlich als tragende musikdidaktische Konzeptionen gescheitert sind“⁷⁷⁷.

Offensichtlich haben sie auch in der pädagogischen Praxis nicht zum gewünschten Erfolg geführt. Hans-Christian Schmidt bemerkt im Vorwort zu seiner 1971-1973 durchgeführten Studie *„Jugend und Neue Musik“*⁷⁷⁸:

„Während der kritische und mündige Hörer für heutige Schulbuchautoren und Curriculum-Planer eine beschlossene Sache ist, während die inhaltliche Integration Neuer Musik, an der vor allem ihr emanzipatorischer Charakter betont wird, mittlerweile zum guten Ton gehört, ist die Auseinandersetzung des Lehrers und seiner Schüler mit der Neuen Musik weiterhin problematisch. Der Unterrichtende sieht sich mit gehässiger Polemik oder blinder Begeisterung seiner Schüler, meistens aber mit ihrer Ratlosigkeit und Indifferenz konfrontiert. Nicht selten ist er selbst ein Ratloser unter Ratlosen.“⁷⁷⁹

1974 erschien die Materialsammlung *„Perspektiven Neuer Musik“*⁷⁸⁰ mit jeweils vier Beiträgen von Roderich Fuhrmann, Wilfried Gruhn, Karl-Josef Müller und Dieter Zimmerschied. Der Band setzt bei den Lernzielbestimmungen wieder einen deutlichen Schwerpunkt auf analytische, kognitive und kritische Aspek-

⁷⁷² Ebd.

⁷⁷³ Schatt, Peter W.: *Neue Musik – neue Erfahrungen? Versuch einer Bilanz – Dimensionierung einer Perspektive*, in: Frisius, Rudolf (Hrsg.): *Neue Musik 1999. Bilanz und Perspektiven*, Mainz 2000, S. 90.

⁷⁷⁴ Ebd.

⁷⁷⁵ Ebd.

⁷⁷⁶ Gruhn: a.a.O., S. 335.

⁷⁷⁷ Ebd.

⁷⁷⁸ Schmidt, Hans-Christian: *Jugend und Neue Musik. Auswirkungen von Lernprozessen auf die Beurteilung Neuer Musik durch Jugendliche*, Köln (ohne Jahr).

⁷⁷⁹ Ebd., S. 7.

⁷⁸⁰ Zimmerschied, Dieter (Hrsg.): *Perspektiven Neuer Musik*, Mainz 1974.

te⁷⁸¹ und besteht dementsprechend fast ausschließlich aus musiktheoretischen Analysen und Werkinformationen. Anregungen für musikalisch-praktische Eigentätigkeiten von Schülerinnen und Schülern sind in sehr geringem Umfang lediglich bei einigen Beiträgen von Zimmerschied und Fuhrmann zu finden⁷⁸². Die auditive Wahrnehmungserziehung scheint also bereits 1974 weitgehend passé zu sein.

Die Notwendigkeit, an einem wissenschaftsorientierten Musikunterricht festzuhalten, ergab sich dagegen schon allein aus dem Kurssystem der reformierten gymnasialen Oberstufe, das die Möglichkeit eröffnete, Musik als Prüfungsfach im Abitur zu belegen. Um dennoch die Gefahr zu bannen, dass schulischer Musikunterricht zu einer reinen Unterweisung in Musikgeschichte und Tonsatz gerät, entwarf Karl Heinrich Ehrenforth in seiner Schrift *„Verstehen und Auslegen“* die Theorie der „didaktischen Interpretation von Musik“⁷⁸³, nach der sich in Anlehnung an Hans-Georg Gadamers Neubestimmung der Hermeneutik⁷⁸⁴ Musik „nicht vornehmlich im linearen Zugriff einer logisch durchstrukturierten Explikation eines Sachverhalts“⁷⁸⁵ erschließt, sondern „eine zirkular angelegte Annäherung erfordert“⁷⁸⁶, die „am Modell des Dialogs und des Gesprächs am eindrücklichsten festzumachen“⁷⁸⁷ sei. Bei diesem immer „vorläufig-offen“⁷⁸⁸ bleibenden Prozess, der bei Ehrenforth vor allem auf die sprachliche Auslegung von Musik abzielt, sollen „die rezeptionspsychologischen und soziokulturellen Bedingungen der Schüler mit den werkanalytischen und wirkungsgeschichtlichen Aspekten des Erkenntnisgegenstandes in Beziehung gesetzt werden“⁷⁸⁹.

Obwohl Christoph Richter die Konzeption der didaktischen Interpretation von Musik 1976 methodisch erweiterte, indem er nicht nur die kognitive Auseinandersetzung mit Musik als Grundlage verbaler Interpretationen, sondern auch praktische Tätigkeiten wie Hören, Musizieren, eigene Gestaltungsarbeiten und Körperarbeit als Möglichkeiten der Interpretation von Musik in die

⁷⁸¹ Vgl. ebd., S. 9.

⁷⁸² Vgl. z.B. Fuhrmann, Roderich: *Pierre Boulez (1925). Structure I (1952)*, in: Zimmerschied (Hrsg.): a.a.O., S. 186; Zimmerschied, Dieter: *John Cage: Variations I*, in: ders. (Hrsg.): a.a.O., S. 199.

⁷⁸³ Ehrenforth, Karl Heinrich: *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik*, Frankfurt a.M. 1971.

⁷⁸⁴ Gadamer, Hans-Georg: *Wahrheit und Methode*, Tübingen 1960.

⁷⁸⁵ Ehrenforth, Karl Heinrich: *Geschichte der musikalischen Bildung*, Mainz 2005, S. 518.

⁷⁸⁶ Ebd.

⁷⁸⁷ Ebd.

⁷⁸⁸ Ebd.

⁷⁸⁹ Gruhn: a.a.O., S. 342.

Überlegungen einbezog und damit den Verstehensbegriff insgesamt erweiterte⁷⁹⁰, fungierte die didaktische Interpretation überwiegend als theoretische Grundlage eines sachanalytisch und wissenschaftlich ausgerichteten Musikunterrichts, der fortan überwiegend praktiziert wurde.

Hinsichtlich der Vermittlung Neuer Musik galten die von Zimmerschied 1974 formulierten Lernziele, darunter die „sachgebundene Grundkenntnis musikalischer Erscheinungen der Neuen Musik“ sowie die Fähigkeiten „Musikwerke [...] in ihrer Geschichtlichkeit zu erkennen“ und „eine individuelle ästhetische Position zu beziehen“. Ferner sollte der Lernende die Erfahrung gewonnen haben, „daß kognitiver Zugewinn affektive Rezeption erleichtert“⁷⁹¹. Im Falle weiterer Vorbehalte gegenüber Neuer Musik solle der Lernende seine „sozio-kulturelle Situation so weit durchschauen, dass eventuelle Barrieren zwischen ihm selbst und der Musik als solche erkannt und auf ihre sachliche Notwendigkeit überprüft werden“⁷⁹² könnten.

Es wundert kaum, dass auch diese Offerte ins Leere stieß. Während Zimmerschied selbst vor allem die popularmusikalische Konditionierung von Kindern und Jugendlichen durch elektronische Medien sowie ihr „Bedürfnis nach ausschließlich emotionaler Rezeption“ von Musik⁷⁹³ für das fortwährende Scheitern der Vermittlung Neuer Musik verantwortlich macht, nennt die Literatur dreißig Jahre später weitere Ursachen. Hans Bäßler und Ortwin Nimczik verweisen auf den geringen Stellenwert von Musikunterricht an Grundschulen in Verbindung mit der Tatsache, dass musikalische Sozialisation wesentlich in den ersten zehn Lebensjahren erfolgt, außerdem auf die Tatsache, dass trotz einer inzwischen großen Zahl von kleineren Beiträgen zum Umgang mit einzelnen Werken der Neuen Musik im Unterricht, die in Zeitschriften oder Sammelbänden erschienen sind, Gesamtkonzeptionen zu der Thematik fehlen.⁷⁹⁴ Als weitere Ursachen für die Schwierigkeiten bei der Vermittlung Neuer Musik sehen Bäßler und Nimczik systemimmanente Widerstände der Institution Schule gegen die „notwendig zeitoffenen Erfahrungen“, auf die die Begegnung mit „Frapantem und Ungewohntem“ angewiesen ist, sowie eine zunehmende Resignation auch engagierter Lehrerinnen und Lehrer aufgrund der Aversionen gegen

⁷⁹⁰ Vgl. Richter, Christoph: *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*, Frankfurt a.M. 1976.

⁷⁹¹ Zimmerschied: *Vorwort*, in: ders. (Hrsg.): a.a.O., S. 9.

⁷⁹² Ebd.

⁷⁹³ Ebd., S. 8.

⁷⁹⁴ Vgl. Bäßler, Hans / Nimczik, Ortwin: *Neue Musik vermitteln*, in: Bäßler / Nimczik / Schatt (Hrsg.): *Neue Musik vermitteln. Analysen – Interpretationen – Unterricht*, Mainz 2004, S. 9-12.

Neue Musik auf Seiten der Schülerinnen und Schüler.⁷⁹⁵ Hans Schneider sieht Neue Musik in der Lehrerbildung vernachlässigt⁷⁹⁶, Peter W. Schatt beobachtet darüber hinaus eine zunehmende Orientierungslosigkeit und fehlende Kriterien für die Auswahl und Beurteilung geeigneter Unterrichtsbeispiele angesichts der stilistischen Vielfalt innerhalb der aktuellen ästhetischen Produktion.⁷⁹⁷

Die Frustrationen, zu der die vergeblichen Bemühungen, Schülerinnen und Schüler für Neue Musik zu erwärmen, führten, entlud sich bereits Mitte der 1980er Jahre, als mehrere denkwürdige Texte von namhaften Musikpädagogen erschienen, die sich zuvor alle sehr ausführlich mit der Vermittlung zeitgenössischer Musik beschäftigt hatten:

Hans-Christian Schmidt kommt in seinem Beitrag zur Frühjahrstagung des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt 1986 zu dem Schluss, dass die Nachahmung bestimmter Kompositionstechniken der damaligen Avantgarde im experimentellen Musikunterricht keineswegs zum Verständnis dieser Musik beitragen muss.⁷⁹⁸ Auch der theoretischen Abhandlung Neuer Musik im Schulunterricht räumt er wenig Chancen auf Erfolg ein, wenngleich die bereitgestellten Unterrichtsmaterialien für Fachleute einen hohen Informationswert besitzen. Er bemerkt dazu, dass „solche enzyklopädischen Rundumentwürfe auch in Leistungskursen schlicht nicht gehen, weil der Grundstock an elementarer gattungs- und stilgeschichtlicher Erfahrung bei 17-, 18jährigen Schülern kaum vorhanden sein dürfte“⁷⁹⁹. Insofern seien „didaktische Modelle, in denen Werke der Neuen Musik eingeflochten bleiben in ihre ideen-, sozial- und strukturgeschichtlichen Kontexte, entweder Belege der Gelehrsamkeit ihrer Autoren oder aber anspruchsvolle Rechenschaftsberichte von Oberseminaren“⁸⁰⁰. Zuletzt wird in dem Beitrag die Notwendigkeit, Neue Musik in der Schule zu thematisieren, offen verneint:

„Wer sich der Mühe unterzieht, eine Zeitlang Abstand zu nehmen von seinem eigenen, durch Alter, Abklärung, Wissen, Meinungsaustausch und Widerspruch vorgeschobenen Bewußtseins-Posten und sich hinunter begibt auf den jugendkulturellen Rübenacker, der verstrickt sich in ein Bündel von kritischen jugendlichen Anfragen, auf die das sog. ‚kritische Kunstwerk‘ eine untaugliche, weil verfrühte Antwort wäre.“⁸⁰¹

⁷⁹⁵ Vgl. ebd.

⁷⁹⁶ Vgl. Schneider: a.a.O., S. 258.

⁷⁹⁷ Schatt, Peter W.: *Neue Musik heute*, in: Bäßler / Nimczik / Schatt (Hrsg.): a.a.O., S. 21.

⁷⁹⁸ Vgl. Schmidt: a.a.O., S. 51.

⁷⁹⁹ Ebd., S. 58.

⁸⁰⁰ Ebd.

⁸⁰¹ Ebd., S. 59.

Trotz der deutlichen Ablehnung der Behandlung Neuer Musik im Musikunterricht aus entwicklungspsychologischen Gründen muss man Schmidt zugestehen, dass er gewissermaßen versucht, Neue Musik gegenüber der Musikpädagogik in Schutz zu nehmen. Ganz anders liest sich dagegen das „Protokoll einer Verweigerung“⁸⁰² von Zimmerschied, das ebenfalls 1986 erschien. Zimmerschied richtet seinen Zorn gegen die Neue Musik selbst. Nach einer lesenswerten Zusammenstellung der fragwürdigsten und missglücktesten Äußerungen zeitgenössischer Komponisten zum Stellenwert ihres Werks⁸⁰³ kommt er zu dem Schluss, dass Neue Musik „das letzte Produkt einer weit in der Geschichte angelegten musikkulturellen Dekadenz“ sei und „Gesundheitsstörungen“⁸⁰⁴ verursache. Außerdem nährten die „ständigen Beschwörungen zeitgenössischer Komponisten seit Schönberg, daß es ja gar nicht darauf ankäme, die gebastelten Strukturen hörend zu erkennen, sondern daß der Hörer statt dessen die Gesamtheit des Werkes auf sich wirken lassen solle“⁸⁰⁵, den Verdacht, dass genieästhetische Vorstellungen nach wie vor Gültigkeit besäßen.

Ganz lapidar stellt Werner Klüppelholz ebenfalls 1986 fest: „Nach und nach ist die Neue Musik aus der pädagogischen Mode geraten und der allgemeinen Erschlaffung von Engagement und Innovation anheimgefallen.“⁸⁰⁶

b) Zur gegenwärtigen Situation

Die Begeisterung der Musikpädagogik für Neue Musik war Mitte der 1980er Jahre weitgehend verpufft. Ernüchterung machte sich breit. Es stellte sich bei vielen Musikpädagogen gegenüber Neuer Musik ein wohlwollend-ratloser Zustand ein, den Bäßler und Nimczik in folgender Weise beschreiben: „Eigentlich möchten sie Neue Musik unterrichten, aber es will sie keiner hören.“⁸⁰⁷

Dieser Zustand spiegelt sich auch in der Gewichtung Neuer Musik in den angebotenen Schulbüchern wider. Während wissenschaftsorientierte Unterrichtsmaterialien, vor allem das Lehrwerk „Musik um uns“, sich noch sehr umfang-

⁸⁰² Zimmerschied, Dieter: *Die Probleme der Musikdidaktik mit der Neuen Musik. Protokoll einer „Verweigerung“*, Teil I in: *Musik & Bildung*, 1986, Heft 5, S. 444-452, Teil II in: *Musik & Bildung*, 1986, Heft 6, S. 572-580.

⁸⁰³ Vgl. ebd., S. 449-451.

⁸⁰⁴ Ebd., S. 447.

⁸⁰⁵ Ebd., S. 444.

⁸⁰⁶ Klüppelholz, Werner: *Didaktische Funktionen der Neuen Musik*, in: Schmidt, Hans Christian: *Neue Musik und ihre Vermittlung*, S. 118.

⁸⁰⁷ Bäßler / Nimczik: a.a.O., S. 9-10.

reich der Neuen Musik widmen⁸⁰⁸, konzentrieren sich kulturerschließende und lebensweltlich orientierte Unterrichtswerke wie „*Spielpläne*“⁸⁰⁹, „*Rondo*“⁸¹⁰ oder „*soundcheck*“⁸¹¹ auf das, was Schülerinnen und Schülern in ihrem tatsächlichen Alltag und in den Medien, die ihr Leben begleiten, begegnet. Es werden verstärkt interkulturelle Themen aufgegriffen, die Geschichte artifizieller Musik wird dagegen gerne über allgemeine kulturelle Topoi, z.B. „Feste am Hof“⁸¹², erschlossen. Neue Musik spielt hier, ihrem gesellschaftlichen Nischendasein entsprechend, eine marginale Rolle.

Nahezu gänzlich totgeschwiegen wird Neue Musik schließlich in den Unterrichtsmaterialien, die sich am Prinzip des aufbauenden Musikunterrichts orientieren und gemäß der Gruhnschen These, dass es im Musikunterricht „nicht primär um Kunst und Kunstvermittlung, sondern um Musik und musikalische Ausdrucksfähigkeit“⁸¹³ gehe, überwiegend mit einfachen melodischen und rhythmischen Patterns arbeiten.⁸¹⁴ Obwohl hier durchaus kreativer Unterricht angeregt wird und die niederschweligen musikalischen Mitmach-Angebote einen handlungsorientierten und motivierenden Unterricht versprechen, schlägt sich der neurobiologisch orientierte lerntheoretische Hintergrund des aufbauenden Musikunterrichts im Design der Aufgabenstellungen deutlich nieder. Musik wird hier als eine Sprache verstanden, die man sich aneignet, indem man innerhalb eines vorgegebenen Rahmens tonale Patterns, Rhythmusbausteine und melodische Floskeln zu bewährten musikalischen Sinneinheiten zusammensetzt. Zielsetzung dieser Übungen ist vor allem der Aufbau mentaler Repräsentationen⁸¹⁵, die den Zugang zum gängigen Repertoire unserer Konzert- und Medienkultur erleichtern sollen.

⁸⁰⁸ In der aktuellen Ausgabe des Oberstufenbandes von „*Musik um uns*“ (hrsg. von Markus Sauter und Klaus Weber, Braunschweig 2008) umfassen die Materialien und Erläuterungen zur Neuen Musik von Schönberg bis zu Helmut Lachenmann und Rebecca Saunders 55 Seiten.

⁸⁰⁹ Kimmelmeyer, Karl-Jürgen / Lang, Otmar / Nykrin, Rudolf (Hrsg.): *spielpläne 7-10*, Leipzig 1997; Kimmelmeyer, Karl-Jürgen / Nykrin, Rudolf (Hrsg.): *spielpläne 1*, Leipzig 2003.

⁸¹⁰ Keller, Karl-Heinz (Hrsg.) / Zeck, Paul Reiner: *Rondo 7/8*, Offenburg 1996.

⁸¹¹ Aust, Gabriele / Engel, Walther / Hartmann, Silke / Holmer, Ane Kristin / Mentzel, Elisabeth / Nienhaus, Werner / Schramm, Werner: *soundcheck 1*, Hannover 2000.

⁸¹² Ebd., S. 116.

⁸¹³ Gruhn, Wilfried: *Lernziel Musik. Perspektiven einer neuen theoretischen Grundlegung des Musikunterrichts*, Hildesheim 2010, S. 120.

⁸¹⁴ Besonders einflussreich sind zurzeit: Jank, Werner / Schmidt-Oberländer, Gero (Hrsg.): *music. step by step, Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I*, Schülerarbeitsheft und Lehrerhandbuch, Rum / Innsbruck 2010; Detterbeck, Markus / Schmidt-Oberländer, Gero: *Musix. Das Kursbuch Musik 1*, Innsbruck 2011; Fuchs, Mechthild: *Musik in der Grundschule neu denken – neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts*, Esslingen 2010.

Die Attraktivität dieser Materialien für Schülerinnen und Schüler kann ebenso wenig geleugnet werden wie die Lernerfolge, die sich mit ihnen im Sinne einer Erweiterung der „musikalischen Handlungskompetenz“⁸¹⁶ und der Fähigkeit zur „Repräsentation genuin musikalischer Phänomene“ erzielen lassen. Grundsätzlich problematisch bleibt dagegen allein aus lerntheoretischen Gründen das Verhältnis des aufbauenden Musikunterrichts nicht nur zur Neuen Musik, sondern generell zur Wahrnehmung von Musik als Kunst. Wenn Gruhn bei Neuer Musik ein „Problem der pädagogischen Vermittlung“⁸¹⁷ sieht, weil „der phänomenale Gehalt einer gehörten oder gespielten Musik [...] keinen Bezugspunkt mehr in einer ihr entsprechenden kognitiven Struktur“⁸¹⁸ findet, dann stellt er damit nicht nur die Vermittlungsfähigkeit Neuer Musik in Frage, sondern distanziert seine Theorie insgesamt vom Konzept der ästhetischen Wahrnehmung, bei der, wie Brandstätter betont, „das Wahrnehmungssubjekt in Distanz zum wahrgenommenen Objekt“⁸¹⁹ steht, und demzufolge eine wesentliche Funktion von Kunst im „Aufbrechen von traditionellen Wahrnehmungsweisen“⁸²⁰ zu verorten wäre.

In diesen grundlegenden Differenzen dürfte die maßgebliche Ursache für die zum Teil sehr scharfen Auseinandersetzungen liegen, die es um Gruhns Theorie des musikalischen Lernens und den aufbauenden Musikunterricht gab.⁸²¹

Dem aufbauenden Musikunterricht gegenüber stehen didaktische Konzeptionen, die sich vor allem dem Ziel der ästhetischen Bildung verpflichtet fühlen

⁸¹⁵ Vgl. dazu Exkurs 3 dieser Arbeit: *Neurobiologie, Gestalttheorie und Neue Musik*.

⁸¹⁶ Vgl. Gruhn: a.a.O., S. 116.

⁸¹⁷ Gruhn, Wilfried: *Lernen in der Kunst. Wahrnehmungspsychologische Aspekte im Umgang mit Neuer Musik*, in: Schmidt, Matthias (Hrsg.): *Kunst lernen. Zur Vermittlung musikpädagogischer Meisterkompositionen des 20. Jahrhunderts*, Regensburg 2008, S. 27.

⁸¹⁸ Ebd.

⁸¹⁹ Brandstätter, Ursula: *Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung*, Augsburg 2009², S. 33-34.

⁸²⁰ Ebd., S. 35; Wolfgang Lessing weist darauf hin, dass bestimmte „wahrnehmungspsychologische Prämissen neurobiologischen Musikdenkens [...] nicht nur bei einem erweiterten Musikbegriff auf deutliche Grenzen stoßen, sondern [...] auch für die Rezeption traditioneller musikalischer Kunstwerke inadäquat erscheinen“ (Lessing, Wolfgang: *Neurobiologie und neue Musik – eine Herausforderung [nicht nur] für die Musikpädagogik*, in: Hiekel, Jörn Peter [Hrsg.]: *Vernetzungen. Neue Musik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Technik*, Mainz 2009, S. 100).

⁸²¹ Vgl. dazu z.B. Vogt, Jürgen: *Musik-Lernen im Kontext von Bildung und Erziehung. Eine Auseinandersetzung mit W. Gruhns „Der Musikverstand“*, in: Pfeffer, Martin / Vogt, Jürgen: *Lernen und Lehren als Thema der Musikpädagogik*, Münster 2004, S. 42-80; Lessing: a.a.O., S. 97-127; Krämer, Oliver: *Wie viel Gehirn brauchen wir? Gedanken zum Verhältnis zwischen Neurowissenschaften und Musikpädagogik*, in: *DISKUSSION musikpädagogik*, Nr. 58, 2013, Heft 2, S. 21-28.

und dementsprechend der Wahrnehmung von „Musik als Kunst“⁸²² Priorität einräumen. Am deutlichsten wird dieser Anspruch in der theoretischen Literatur von Christian Rolle formuliert, der musikalische Bildung grundsätzlich dort verortet, wo „Menschen in musikalischer Praxis ästhetische Erfahrungen machen“⁸²³. Christopher Wallbaum stellt dazu die These auf: „Das Produzieren von Musik in Lehr-Lern-Gruppen ist empfehlenswert, weil es besonders geeignet ist, um Schüler und Schülerinnen ästhetische Erfahrungen machen zu lassen.“⁸²⁴ Aus diesem Grunde erfahren musikdidaktische Ansätze, in denen dem eigenständigen Gestalten von Musik Bedeutung beigemessen wird⁸²⁵, wieder vermehrt Beachtung:

Andreas Langbehn wirft in seiner Arbeit *„Experimentelle Musik als Ausgangspunkt für Elementares Lernen“*⁸²⁶ einen analytischen Blick auf das didaktische Potenzial experimenteller Musik und beleuchtet dabei besonders jene Eigenschaften, die wesensbestimmend für Neue Musik und somit auch für die wahrnehmungspsychologischen Betrachtungen von Belang sind, die in dieser Arbeit angestellt werden. Mit der Thematisierung des Experiments betont Langbehn ebenfalls die Bedeutung der eigenen, unmittelbaren ästhetischen Erfahrung für jeden Lernprozess und reagiert damit auf die Theorielastigkeit der wissenschaftsorientierten und hermeneutisch ausgerichteten Vermittlungsansätze.

Bildungs- und lerntheoretische Betrachtungen werden neben Langbehn auch von Johannes M. Walter angestellt, der die Bedeutung der Didaktik Martin Wagenscheins für die Musikpädagogik untersucht und Modelle für ihre Anwendung auf den Musikunterricht entwickelt.⁸²⁷ Auch hier werden sehr konkrete Vorschläge für improvisatorische, experimentelle oder kompositori-

⁸²² Vgl. z.B. Schneider, Hans / Sigmund, Martin: *die kunst der stunde. Anregungen für die Vermittlung von Musik als Kunst*, in: Dartsch, Michael / Konrag, Sigrid / Rolle, Christian (Hrsg.): *neues hören und sehen ... und vermitteln*, Regensburg 2012, S. 58-66.

⁸²³ Rolle, Christian: *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*, Kassel 1999, S. 5.

⁸²⁴ Vgl. Wallbaum, Christopher: *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*, 2009², elektronische Ressource: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-24736>, S. 19.

⁸²⁵ Wallbaum beschäftigt sich in seinen Analysen (ebd.) mit verschiedensten Ansätzen: Aus dem Umfeld der Auditiven Wahrnehmungserziehung werden Meyer-Denkman sowie Paynter / Aston beleuchtet, als pädagogisch ambitionierte Komponisten sind Henze und Koerppen vertreten. Auch eher theoretische Überlegungen von Schütz und Roscher sowie mittlerweile historisch gewordene Konzeptionen von Orff und Jöde werden dargestellt.

⁸²⁶ Langbehn, Andreas: *Experimentelle Musik als Ausgangspunkt für Elementares Lernen*, Saarbrücken 2001.

⁸²⁷ Walter, Johannes M.: *Die Bedeutung der Didaktik Martin Wagenscheins für den Musikunterricht und die Musikpädagogik – erörtert an Unterrichtsbeispielen mit Werken Neuer Musik*, Augsburg 2003.

sche Auseinandersetzungen mit ausgewählten Werken Neuer Musik vorgestellt⁸²⁸.

Starken Einfluss auf die didaktische Theoriebildung hatten darüber hinaus die praxisorientierten Ansätze zum Aufbrechen verkrusteter Unterrichtsstrukturen, die in dem von Franz Niermann und Christine Stöger herausgegebenen Band „*Aktionsräume Musik*“⁸²⁹ als Bericht über das Projekt „*Die Kunst der Stunde*“ dargestellt werden. Eine konstruktivistische Interpretation dieses Projekts legte Christian Winkler⁸³⁰ vor.

Hans Schneider zeigt in „*Lose Anweisungen für klare Klangkonstellationen*“, dass es im Zuge der Vermittlung Neuer Musik der Unterrichtsgegenstand selbst ist, der einerseits ein gründliches Überdenken methodischer Konventionen notwendig macht, andererseits aber auch „für einen aufgeschlossenen und neuen Lerntheorien entsprechenden Unterricht“⁸³¹ in besonderem Maße geeignet ist.

Stephan Hametner sieht im verstärkten Experimentieren mit offenen und indeterminierten Formen in der Musik und Kunst des 20. Jahrhunderts eine künstlerische Reflexion der prinzipiellen Mehrdeutigkeit ästhetischer Objekte, die, aus konstruktivistischer Perspektive betrachtet, „die Beobachter [...] in konstruktiver Weise anstiften“⁸³². Damit plädiert auch er für Freiräume, in denen Lernende die Möglichkeit haben, individuelle Zugänge zu ästhetischen Phänomenen zu finden und dabei „von der Auseinandersetzung mit dem Fremden zur Auseinandersetzung mit dem Eigenen“⁸³³ zu gelangen.

Viele der bisher genannten Beiträge gehen in ihren Betrachtungen auch auf bildende Kunst, Literatur sowie Tanz und Bewegung ein. Das Bildungs- und Erkenntnispotenzial, das in der Auseinandersetzung mit ästhetischen Phänomenen steckt, ist in allen diesen Tätigkeitsbereichen auf der gleichen Ebene angesiedelt, wie Ursula Brandstätter in ihrem „kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung“⁸³⁴ aufzeigt. Dieser Theorie entsprechend, nach der musi-

⁸²⁸ Es handelt sich um die Stücke „*Ornament*“ für Klavier, Op. 37 Nr. 1 von Boris Blacher, „*Hänschen klein*“ aus „*Ein Kinderspiel*“ von Lachenmann und „*Mode de valeurs et d'intensités*“ von Messiaen.

⁸²⁹ Niermann, Franz / Stöger, Christine (Hrsg.): *Aktionsräume – Künstlerische Tätigkeiten in der Begegnung mit Musik. Modelle – Methoden – Materialien aus ‚Die Kunst der Stunde‘*, Wien 1997.

⁸³⁰ Winkler, Christian: *Die Kunst der Stunde – Aktionsräume für Musik. Ein Modellfall zur Vermittlung von Musik aus systemisch-konstruktivistischer Sicht*, Augsburg 2002.

⁸³¹ Schneider: *Lose Anweisungen für klare Klangkonstellationen*, S. 258.

⁸³² Hametner, Stephan: *Musik als Anstiftung*, Heidelberg 2006, S. 133.

⁸³³ Ebd., S. 167.

⁸³⁴ Brandstätter: a.a.O. Inzwischen wurden die Überlegungen zu einer umfassenden Theorie der ästhetischen Transformation ausgebaut (dies.: *Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation*, Wien 2013).

kalisch-ästhetische Bildung keineswegs auf den schulischen Musikunterricht einzugrenzen ist, hat sich in den letzten 15 bis 20 Jahren eine sehr differenzierte Kulturvermittlungsszenerie auch außerhalb der öffentlichen Schulen etabliert. Neben museums- und theaterpädagogischen Events bieten Musikschulen, Ensembles und Orchester Vermittlungsprojekte an, die nach dem Vorbild angelsächsischer Initiativen wie „Response“ und „Create and Discover“⁸³⁵ oder dem österreichischen Modell „Klangnetze“⁸³⁶ Schülerinnen und Schülern sowie erwachsenen Laien im direkten Kontakt mit Musikern Zugänge zum Kulturleben und zur eigenen ästhetischen Erlebnisfähigkeit ermöglichen möchten.

Diese außerschulische Praxis kultureller und ästhetischer Bildung begründet inzwischen ein eigenes Berufsbild mit entsprechenden Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten⁸³⁷ sowie einer umfangreichen Fachliteratur⁸³⁸, in der Neuer Musik insgesamt ein hoher Stellenwert eingeräumt wird, weil sie in besonderem Maße dazu geeignet ist, durch ästhetische Differenzenerfahrungen Veränderungen zu bewirken, die Voraussetzung jedes nachhaltigen Lern- und Entwicklungsprozesses sind.

Ob die zahlreichen genannten Impulse, Initiativen und Projekte zur ästhetischen Bildung geeignet sind, Neuer Musik auch in der zukünftigen Kultur- und Bildungslandschaft eine Perspektive zu geben, bleibt abzuwarten. Das große Angebot an Veranstaltungen und Literatur zur Vermittlung Neuer Musik bezeugt, dass das Interesse an der Thematik vorhanden ist, zeigt aber auch, dass es sich nach wie vor um ein Problemfeld handelt, das dieser besonderen Form der Zuwendung bedarf.

c) Schlussfolgerungen aus den angestellten theoretischen Betrachtungen

Eine Beobachtung Brandstätters, die sich in Beziehung zu den theoretischen Betrachtungen im ersten Hauptteil dieser Arbeit setzen lässt, gibt Hinweise

⁸³⁵ Vgl. dazu Schneider: a.a.O., S. 65-66.

⁸³⁶ Vgl. dazu Schneider, Hans / Bösze, Cordula / Stangl, Burkhard (Hrsg.): *Klangnetze. Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden*, Saarbrücken 2000.

⁸³⁷ Nähere Informationen zu entsprechenden Studiengängen an den Universitäten in Lüneburg und in Hildesheim sowie an der Fachhochschule Potsdam finden sich in: Wimmer, Constanze: *Musikvermittlung im Kontext. Impulse – Strategien – Berufsfelder*, Regensburg 2010.

⁸³⁸ Exemplarisch genannt seien außer Wimmer (vgl. Fußnote 837): Stiller, Barbara: *Erlebnisraum Konzert. Prozesse der Musikvermittlung in Konzerten für Kinder*, Regensburg 2008; Hüttmann, Rebekka: *Wege der Vermittlung von Musik*, Augsburg 2009; Schneider, Ernst-Klaus / Stiller, Barbara / Wimmer, Constanze Hrsg.): *Hörräume öffnen – Spielräume gestalten. Konzerte für Kinder*, Regensburg 2011.

darauf, wo die Probleme, die hinsichtlich der Vermittlung Neuer Musik bestehen, ihre übergeordnete Ursache haben könnten:

„Viele ungeschulte Kunstrezipienten haben oft Schwierigkeiten und äußern ihr Unverständnis, wenn sie mit einem Bild konfrontiert werden, das nichts ‚Konkretes‘ zeigt außer ‚abstrakten‘ Farben und Formen. Stellt man diesem Bild ein Musikstück gegenüber, das ebenso wenig etwas ‚Konkretes‘ zeigt, wird plötzlich deutlich, dass Kunst eben nicht unbedingt ‚konkret‘ sein muss, um verstanden werden zu können, dass es – so wie in der Musik – auch in Bildern einen unmittelbaren Ausdruck von Linien und Farben geben kann.“⁸³⁹

Aus der geschilderten Beobachtung geht hervor, dass das Problem, das beim Betrachten des abstrakten Bildes entsteht, nicht in der Ungegenständlichkeit des Wahrnehmungsobjekts liegt. Schließlich ist das Musikstück, das ja auch keinen Gegenstand darstellt⁸⁴⁰, im Gegensatz zum abstrakten Bild „verständlich“. Wir könnten uns als Nächstes vorstellen, der ungeschulte Rezipient betrachte einen Gegenstand mit kunstvollen Verzierungen, die ebenfalls ungegenständlich sind, aber ornamentalen Charakter haben, indem sie symmetrische Formen ausbilden, die sich musterartig wiederholen. Sicherlich würde hier kaum der Eindruck entstehen, die Gestaltung dieses Gegenstandes sei unverständlich. Auch dies ist ein Zeichen dafür, dass Ungegenständlichkeit oder Abstraktion nicht automatisch Unverständlichkeit bedeuten. Wenden wir uns wieder der Musik zu und stellen uns vor, das Experiment würde mit einer atonalen, z.B. einer seriell organisierten Komposition wiederholt. Es ist nun anzunehmen, dass dieses Musikbeispiel bei dem besagten ungeschulten Rezipienten auf ebensolches Unverständnis stoßen würde wie das abstrakte Bild. Dafür sprechen z.B. die Äußerungen von Schülerinnen und Schülern zu Messiaens Klavierstück „*Mode de valeurs*“⁸⁴¹, die Johannes M. Walter im Anhang seiner Arbeit zur Didaktik Martin Wagenscheins und ihrer Bedeutung für den Musikunterricht⁸⁴² auflistet.⁸⁴³

⁸³⁹ Brandstätter: *Erkenntnis durch Kunst*, S. 139.

⁸⁴⁰ Den Sachverhalt, dass Musik ihrem Wesen nach ungegenständlich ist, stellte Eduard Hanslick bereits 1854 in seiner Schrift „Vom Musikalisch-Schönen“ fest: „Tönend bewegte Formen sind einzig und allein Inhalt und Gegenstand der Musik“ (Hanslick, Eduard: *Vom Musikalisch-Schönen*, Darmstadt 1965, S. 32).

⁸⁴¹ Vgl. dazu Kapitel 2.5 dieser Arbeit: *Gestalt und Struktur in traditioneller und in Neuer Musik*.

⁸⁴² Walter: a.a.O.

⁸⁴³ Neben sehr treffenden Charakterisierungen der Musik finden sich dort auch deutliche Ablehnungen, z.B. „Keine besonders schöne Musik“, „manchmal unpassende Töne“, „Kleinkind am Klavier“ (Walter, a.a.O., S. 254), „monotones Geklimper“, „Hört sich an, als ob jemand willkürlich auf die Tasten haut“, „Riesenscheißdreck“ oder „Absolut beschissenes Stück!!!“ (ebd., S. 257).

Woran mag es liegen, dass das abstrakte tonale Musikstück und das abstrakte Ornament ebenso gut „verstanden“ werden wie das gegenständliche Bild, andererseits aber das atonale Musikstück und das ungegenständliche Bild bei unerfahrenem Publikum eher auf Unverständnis stoßen?

Die Betrachtungen, die im theoretischen Teil dieser Arbeit angestellt wurden, legen den Schluss nahe, dass Wahrnehmungskonstellationen grundsätzlich dann als sinnvoll und „verständlich“ eingestuft werden, wenn sie in hohem Maße gestalthaft sind, indem sie die in Kapitel 2.1 erörterten Gestaltkriterien ausprägen: Übersummenhaftigkeit, Geschlossenheit, Abhebung vom Hintergrund, Gliederungsfähigkeit, Veränderungsfähigkeit bei gleichbleibendem Gestaltcharakter und Rückschlussfähigkeit vom Teil auf das Ganze. Musik, die zwar abstrakt ist, aber der dur-moll-tonalen Kadenzharmonik gehorcht, und Muster bzw. Ornamente auf der visuellen Ebene werden von unserer Wahrnehmung unmittelbar akzeptiert, weil sie trotz ihrer Ungegenständlichkeit in hohem Maße gestalthaft sind.

Schwierigkeiten bereiten dem „ungeschulten Kunstrezipienten“, wie Brandstätter ihn nennt, dagegen solche Wahrnehmungskonstellationen, die die besagten Gestaltqualitäten weniger stark ausprägen, deren Gestalthaftigkeit jenen Tendenzen der Auflösung, Relativierung, Zersetzung oder gar Negation unterworfen ist, die anhand der analytischen Betrachtungen im ersten Hauptteil dieser Arbeit als wesentliche Merkmale moderner Ästhetik bestimmt werden konnten.

Um Kunst und Musik, die sich von der Repräsentation gegenständlicher bzw. gestalthafter Einheiten losgesagt haben, in einer Weise rezipieren zu können, die uns selbst als sinnvoll erscheint, müssen wir eine Haltung entwickeln, die diesen Zustand nicht nur akzeptiert, sondern die Offenheit der Wahrnehmungssituation, in der wir, wie Gerhard Gamm und Eva Schürmann es formulieren, „radikal mit der ästhetischen Erfahrung allein gelassen“⁸⁴⁴ werden, als Möglichkeit übergeordneter Erfahrungen bzw. Selbsterfahrungen auffasst.

Unter der Prämisse, dass reflexive bzw. selbstbezügliche Anteile zum ur-eigensten Wesen der ästhetischen Wahrnehmung gehören⁸⁴⁵, wäre somit der Ausgangspunkt jeder Bemühung um Vermittlung Neuer Musik und moderner Kunst im Nachvollzug eines ästhetischen Paradigmenwechsels zu suchen, der zu einer grundlegenden Neubestimmung der Funktion, der Wirkungsweise

⁸⁴⁴ Gamm, Gerhard / Schürmann, Eva: *Die Unbestimmtheit der Kunst*, in: dies. (Hrsg.): *Das unendliche Kunstwerk. Von der Bestimmtheit des Unbestimmten in der ästhetischen Erfahrung*, Hamburg 2007, S. 7.

⁸⁴⁵ Vgl. dazu z.B. Seel, Martin: *Ethisch-ästhetische Studien*, Frankfurt a.M. 1996, S. 51.

und des Selbstverständnisses von Kunst und Musik mit künstlerischem Anspruch geführt hat.

Der französische Philosoph Jaques Rancière bezeichnet diesen Paradigmenwechsel als Übergang vom „repräsentativen Regime“ der Künste zu einem „ästhetischen Regime“.⁸⁴⁶ Die Tragweite dieses Übergangs geht für ihn weit über jenes Konzept der Moderne hinaus, das sich an der „Übergangs- oder Bruchlinie zwischen dem Alten und dem Modernen, dem Gegenständlichen und dem Nicht-Gegenständlichen oder Anti-Gegenständlichen“⁸⁴⁷ orientiert. Stattdessen sieht Rancière in dem für die vorliegende Untersuchung zentralen Aspekt der Auflösung und Reflexion von Gestalthaftigkeit nur ein Symptom des langfristigen Übergangs von Kunst in einen neuen Zustand: „Der ästhetische Zustand ist reine Suspendierung, ein Augenblick, in dem die Form als solche wahrgenommen wird. Es ist der Augenblick, in dem eine besondere Menschheit gebildet wird.“⁸⁴⁸

Auch wenn der Emphase, die hinter dieser Äußerung steckt, mit Vorsicht zu begegnen ist, scheint die Frage nach Möglichkeiten der Vermittlung moderner Kunst und Neuer Musik keine geringere zu sein als die, inwieweit bzw. auf welche Weise Kunst- und Musikunterricht zur Bildung dieser besonderen Menschheit beitragen können.

Im Kontext der bisherigen Betrachtungen wäre wesentlicher Bestandteil der Vermittlung Neuer Musik und moderner Kunst, Schülerinnen und Schüler zu einer ästhetischen Wahrnehmungshaltung zu ermutigen, ihnen den individuellen Umgang auch mit neuen und ungewohnten Erfahrungen zuzutrauen und sie dazu anzuregen, Kunst als „Medium der sich selbst erfahrenden Wahrnehmung“, wie es im Titel dieser Arbeit heißt, zu begreifen und zu nutzen.

An diesen Zielsetzungen sind die folgenden Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung orientiert. Sie basieren auf den bereits genannten theoretischen Abhandlungen zur Bedeutung der ästhetischen Erfahrung für den Musikunterricht und verstehen sich als Ergänzung bestehender Materialien zur Gestaltung eines schöpferischen Unterrichts, bei dem forschende künstlerische Produktion mit einer fundierten Reflexion der eigenen Tätigkeit Hand in Hand geht.

⁸⁴⁶ Vgl. Rancière, Jacques: *Die Aufteilung des Sinnlichen*, Berlin 2008², S. 35-49.

⁸⁴⁷ Ebd., S. 41.

⁸⁴⁸ Ebd., S. 40-41.

3.2 Wahrnehmungspsychologische Aspekte Neuer Musik und moderner Kunst als Unterrichtsgegenstand

Die Auseinandersetzung mit wahrnehmungspsychologischen Aspekten Neuer Musik und moderner Kunst im Schulunterricht hat sich ab der Klassenstufe acht bewährt. Im Folgenden wird zunächst gezeigt werden, wie anhand ausgewählter Kunstwerke im fragend-entwickelnden Gespräch die wesentlichen Gestaltkriterien im Bereich der visuellen Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern herausgearbeitet werden können. Darauf folgen Hinweise, wie sich der Übertrag der Erkenntnisse auf das Gebiet der auditiven Wahrnehmung gestalten lässt. Im dritten Abschnitt wird erläutert, wie die Wesensverwandtschaft moderner Kunst und Neuer Musik in einer für Schülerinnen und Schüler nachvollziehbaren Weise thematisiert werden kann, abschließend wird eine Gestaltungsaufgabe angeregt, mit Hilfe derer sich die Konsequenzen der Atonalität veranschaulichen lassen.⁸⁴⁹

a) Gestaltfaktoren und Gestaltkriterien auf visueller Ebene

Die in Kapitel 2.1 verwendeten Grafiken, anhand derer Max Wertheimer und seine Kollegen verschiedene Gestaltfaktoren experimentell untersucht haben, lassen sich als Einstieg in die Thematik auch mit Schülerinnen und Schülern diskutieren. Ein solcher Einstieg erfordert keinerlei musikalische Vorbildung, spricht also auch jene Schülerinnen und Schüler an, die nicht in ihrer Freizeit ein Instrument erlernen, und gibt trotzdem ein Niveau vor, angesichts dessen Schülerinnen und Schüler sich ernst genommen fühlen und erfahrungsgemäß entsprechend motiviert mitarbeiten.

Die einfachen Modelle, die auf den Seiten 26-29 dieser Arbeit abgebildet sind, lassen sich auf Folien kopieren oder von Hand an der Tafel skizzieren. Es empfiehlt sich, die Sachverhalte nicht nur zu referieren, sondern die Schülerinnen und Schüler selbst über die naheliegenden Gliederungen und Interpretationen der exemplarischen Wahrnehmungskonstellationen nachdenken zu lassen.⁸⁵⁰

⁸⁴⁹ Eine Kurzfassung dieses Unterrichtsmodells sowie einige der Bilder, die im Folgenden verwendet werden, sind auch enthalten in: Handschick, Matthias: *Zur Nützlichkeit der Gestalttheorie für die Vermittlung Neuer Musik*, in: Schneider, Hans (Hrsg.): *Neue Musik vermitteln. Ästhetische und methodische Fragestellungen*, Hildesheim 2012, S. 49-65.

⁸⁵⁰ Bei naturwissenschaftlich-technisch interessierten Schülerinnen und Schülern lässt sich Aufmerksamkeit erzeugen, indem man darauf hinweist, dass die Problemstellungen heutzutage vor allem für die Robotik und Sensorik von Bedeutung sind.

Für die Diskussion der Gestaltkriterien hat sich die Beschäftigung mit drei Kunstwerken als gewinnbringend erwiesen, von denen eines gegenständlich ist (Franz Marc: *Drei Pferde*, 1913), eines abstrakt ist (August Macke: *Farbige Formen*, 1913) und eines als Zwischenform klassifiziert werden kann (Wassily Kandinsky: *Kosaken*, 1911). Alle drei Bilder stammen aus den Jahren 1911-1913, so dass der ästhetische Paradigmenwechsel, der sich mit dem Anbruch der Moderne vollzog, für Schülerinnen und Schüler auch zeitlich verortbar wird.

1. Franz Marc: *Drei Pferde* (1913)⁸⁵¹



Der Titel des Bildes ist von Schülerinnen und Schülern leicht zu erraten. Schwieriger ist dagegen die Frage, warum wir hier zweifelsfrei drei Pferde erkennen. Das Argument „Die sehen halt aus wie Pferde“ ist zurückzuweisen, denn niemand wird jemals ein Pferd gesehen haben, das tatsächlich so aussieht wie eines der drei Pferde auf diesem Bild.

⁸⁵¹ Reproduktion mit freundlicher Genehmigung der bpk Bildagentur für Kunst, Kultur und Geschichte, Stiftung Preußischer Kulturbesitz.

Eine vertiefte Auseinandersetzung mit der aufgeworfenen Frage wird zu folgenden Einsichten führen: Die abgebildeten Figuren bestehen aus den Teilen, die zu einem Pferd gehören. Man erkennt diese Teile, weil sie konturiert sind und sich von anderen Teilen des jeweiligen Pferdes oder vom Hintergrund abgrenzen. Damit wären bereits zwei wesentliche Gestaltkriterien erfasst: Die Geschlossenheit bzw. Abhebung vom Hintergrund und die Gliederungsfähigkeit in funktional bestimmbare Teile.

Auf ein weiteres Gestaltkriterium lässt sich aufmerksam machen, indem man nach dem vierten Bein des gelben Pferdes fragt. Wir wissen, dass es perspektivisch verdeckt ist. Obwohl wir es nicht sehen, gehen wir davon aus, dass es da ist. Das abgebildete Pferd ist nämlich auch deshalb gestalthaft und als Pferd erkennbar, weil es das Kriterium der Rückschlussfähigkeit vom Teil auf das Ganze erfüllt.

Weiterhin können wir darüber nachdenken, warum alle drei Pferde als solche zu erkennen sind, obwohl sie doch ganz verschiedene Formen aufweisen. Dies hängt zum einen mit der Gliederungsfähigkeit zusammen. Wären die einzelnen Körperteile des roten Pferdes im Vordergrund nicht durch klare Konturen voneinander abgrenzbar, so würde man es möglicherweise für einen Findling halten. Zum anderen führt das Nachdenken über die verschiedenen Erscheinungsformen der drei Pferde aber auch zu der Einsicht, dass es geradezu notwendig ist, dass ein liegendes Pferd eine andere Körperform annimmt als ein stehendes oder ein galoppierendes. Die Gestalthaftigkeit der abgebildeten Pferde beinhaltet sozusagen die Veränderungsfähigkeit bzw. Anpassungsfähigkeit an verschiedene Situationen bei gleichzeitiger Wahrung ihrer Grundgestalt.

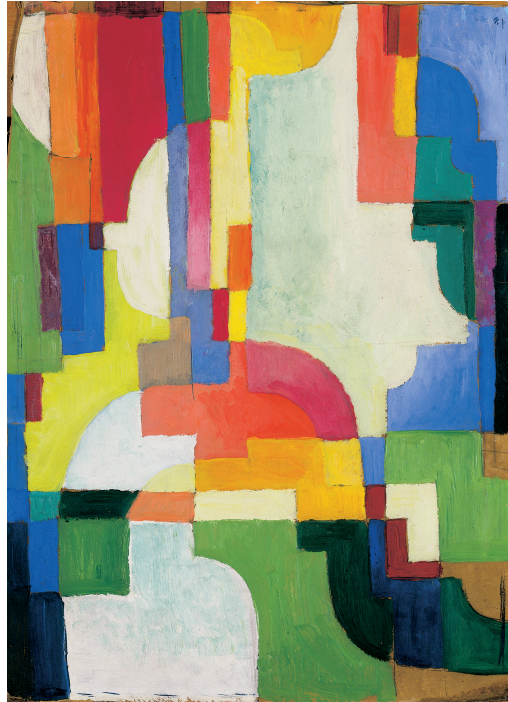
Zurückkommend auf die Gliederungsfähigkeit der abgebildeten Pferde stellt sich die Frage, warum der richtige Titel des Bildes so einfach zu erraten war und niemand z.B. vorgeschlagen hat „Drei Pferdeköpfe, drei Pferdekörper und 10 Pferdebeine“. Die Absurdität dieses Vorschlags verweist auf die erste und wichtigste Gestaltqualität, dass nämlich das Ganze mehr ist als die Summe seiner Einzelteile, auch „Übersummenhaftigkeit“ genannt.⁸⁵²

Vor der Konfrontation mit dem nächsten Bild sollten die fünf erkannten Gestaltqualitäten festgehalten werden:

- Übersummenhaftigkeit (das Ganze ist mehr als die Summe seiner Einzelteile)
- Geschlossenheit, bzw. Abhebung vom Hintergrund
- Gliederungsfähigkeit in funktional bestimmbare Einzelteile
- Rückschlussfähigkeit vom Teil auf das Ganze
- Veränderungsfähigkeit bzw. Anpassungsfähigkeit an verschiedene Situationen

⁸⁵² Literaturverweise zu den Gestaltfaktoren und Gestaltkriterien finden sich in Kapitel 2.1.

2. August Macke: *Farbige Formen* (1913)⁸⁵³



Auch den Titel dieses Bildes erraten Schülerinnen und Schüler schnell, wenn man ihnen den Tipp gibt, dass er genauso präzise das bezeichnet, was man sieht, wie es bei „*Drei Pferde*“ von Franz Marc der Fall ist.

Viele Schülerinnen und Schüler wissen, dass man Bilder wie „*Farbige Formen*“ von August Macke als ungegenständliche bzw. abstrakte Kunst bezeichnet. Im Anschluss an die Betrachtungen zu den Gestaltkriterien erkennen sie, dass dieses Bild für unsere Wahrnehmung abstrakt ist, weil die Anordnung der Farben und Formen nur eine sehr geringe Gestalthaftigkeit ausprägt. Die Gestaltkriterien, die sich anhand des Bildes von Franz Marc bestimmen ließen, werden hier kaum erfüllt. Es gibt keine Ganzheiten, die mehr wären als die Summe der einzelnen farbigen Formen. Wir können keine Grenze zwischen Vordergrund und Hintergrund ziehen. Den einzelnen Farbflächen können keine bestimmten Funktionen innerhalb übergeordneter Ganzheiten, deren Teile sie dann wären, zugeordnet werden. Folglich kön-

⁸⁵³ Reproduktion mit freundlicher Genehmigung des LWL-Museums für Kunst und Kultur (Westfälisches Landesmuseum), Münster.

nen wir auch keine Rückschlüsse auf Bestandteile der Bildkomposition ziehen, die perspektivisch verdeckt oder jenseits des abgebildeten Ausschnitts zu verorten wären. Auch das letzte Gestaltkriterium der Veränderungsfähigkeit bzw. Anpassungsfähigkeit an verschiedene Situation einzelner Bildelemente ist nicht auszumachen. Es gibt zwar Ähnlichkeiten bezüglich der Farben, ein spezifischer, einheitlicher Gestaltcharakter gleichfarbiger Flächen ergibt sich aber nicht.

Obwohl ein grundsätzlicher Unterschied zwischen beiden Bildern besteht, darf nicht verkannt werden, dass es auch in dem abstrakten Bild Ansätze von Gestalthaftigkeit gibt. Oftmals werden ein Kopf mit Hut und die dazugehörige Schulterpartie assoziiert. Bezüglich derartiger Spekulationen sind Schülerinnen und Schüler ausgesprochen kreativ. Nicht bewusst ist ihnen dagegen oftmals, dass das gegenständliche Bild von Franz Marc auch erhebliche abstrakte Qualitäten hat. Abgesehen von der Tatsache, dass auf dem Bild drei Pferde zu sehen sind, handelt es sich vor allem auch um eine großartige Farb- und Formkomposition. Dieser Aspekt lässt sich ins Bewusstsein rücken, wenn man fragt, warum niemand für das Bild mit den Pferden den Titel „*Farbige Formen*“ vorgeschlagen hat. Schließlich sind doch auch hier eindeutig Farben und Formen zu sehen.

Im Zusammenhang mit der Erkenntnis, dass sich die gestalthaften Elemente einer wahrgenommenen Situation automatisch in den Vordergrund unseres Bewusstseins drängen, weil unsere Wahrnehmung nur auf diese Weise ihren vielfältigen alltäglichen Funktionen gerecht werden kann, ist ein Verweis auf jene Stelle in Kandinskys geschilderten Erinnerungen passend, an der der Künstler bei einziehender Dämmerung in seinem eigenen Atelier ein „unbeschreiblich schönes, von einem inneren Glühen durchtränktes Bild“⁸⁵⁴ wahrnimmt, das sich bei näherem Hinsehen als ein selbstgemaltes, auf der Seite stehendes Gemälde entpuppt. Kandinskys Schluss, „Ich wusste jetzt genau, dass der Gegenstand meinen Bildern schadet“⁸⁵⁵, muss als Reaktion auf das Problem verstanden werden, dass wir die rein ästhetischen Qualitäten eines Bildes wie z.B. „*Drei Pferde*“ von Franz Marc angesichts der gestalthaften Bildelemente kaum bewusst wahrnehmen.

⁸⁵⁴ Kandinsky, Wassily: *Rückblicke*, in: ders.: *Die Gesammelten Schriften I*, hrsg. von Hans Konrad Roethel und Jelena Hahl-Koch, Bern 1980, S. 37-50, S. 38.

⁸⁵⁵ Ebd. Kandinskys Erinnerung ist als Ganze in Kapitel 2.4 dieser Arbeit zitiert.

3. Wassily Kandinsky: *Kosaken* (1911)⁸⁵⁶



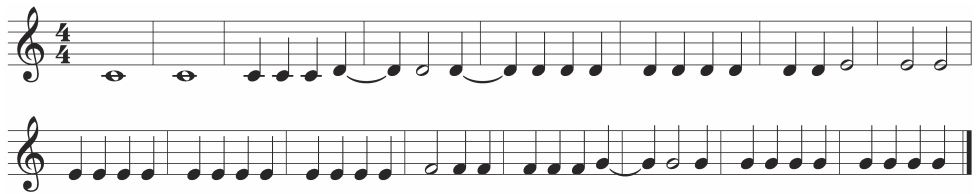
Zur Vertiefung der Gestaltkriterien sowie als weiterer Beleg dafür, dass gestalt-hafte und abstrakte Aspekte eines Bildes sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern selbstverständlich in den meisten Fällen Bestandteil ein und derselben Wahrnehmungssituation sind, kann abschließend ein Beispiel zur Diskussion gestellt werden, das als Übergangsform von der gegenständlichen zur abstrakten Malerei aufgefasst werden darf. Der Titel dieses Bildes ist im Gegensatz zu den beiden vorherigen Beispielen schwer zu erraten, weil die drei lanzentra-genden Kosaken unten rechts im Bild in der Regel erst dann erkannt werden, wenn man den Titel des Bildes kennt. Stattdessen werden ein Regenbogen, eine Taube, die Sonne, verschiedene Gebäude und andere Dinge auf diesem Bild vermutet. Die rein ästhetischen Qualitäten der dargestellten Situation wa-ren Kandinsky hier wichtiger als die klare Erkennbarkeit der einzelnen Bild-elemente.

⁸⁵⁶ Reproduktion mit freundlicher Genehmigung der Tate Gallery London. Das Bild trägt dort den Titel „*Cossacks*“. Bei Brucher ist es verzeichnet als „*Fragment zur Komposition IV*“ und trägt den Untertitel „*Kosaken*“ (vgl. Brucher, Günter: *Kandinsky. Wege zur Abstraktion*, München 1999, S. 350-359).

b) Gestaltfaktoren und Gestaltkriterien in traditioneller Musik

In Kapitel 2.2 wurde erläutert, dass traditionelle europäische Musik, die über dreihundert Jahre hinweg der dur-moll-tonalen Kadenzharmonik gehorchte, in hohem Maße gestalthaft ist. Mit Schülerinnen und Schülern lässt sich dieser Sachverhalt erschließen, indem man prüfen lässt, ob die Gestaltkriterien, die anhand der Bildbetrachtungen erarbeitet wurden, auch von Musik erfüllt werden. Für diesen Transfer sind kaum höhere musiktheoretische Kenntnisse notwendig. Vieles lässt sich anhand einfachster Volks- oder Kinderlieder demonstrieren und erkennen. Wichtig ist, dass alle Beispiele tatsächlich zu Gehör gebracht werden, denn es geht nicht um die Gestalthaftigkeit von Notentexten, sondern um Eigenschaften auditiver Wahrnehmungen.

Das erste Kriterium der Übersummenhaftigkeit wäre erfüllt, wenn ein musikalisches Gebilde nicht einfach aus einer Ansammlung von Tönen besteht, sondern eine bestimmte Anordnung der Töne voraussetzt. Dies ist zweifellos in traditioneller Musik grundsätzlich der Fall. Zur Demonstration können folgende Töne vorgespielt werden:



Höchstens zufällig wird jemand erraten, dass hier genau die Töne des Liedes „Hänschen klein“ der Tonhöhe und der Dauer nach geordnet wurden. Das Lied ist mehr als die Summe seiner einzelnen Töne.⁸⁵⁷

Dass das Gestaltkriterium der Geschlossenheit bzw. der Abhebung vom Hintergrund von traditioneller Musik erfüllt wird, ist ebenfalls unmittelbar einsichtig. Melodien heben sich deutlich von ihrer Begleitung ab. Auch Schülerinnen und Schüler, die weniger musikalisch vorgebildet sind, können in einfachen Kadenz Ganz-, Halb- und Trugschlüsse hörend unterscheiden.

Die Gliederungsfähigkeit von Musik in funktional bestimmbare Bestandteile, die dem dritten Gestaltkriterium entspricht, zeigt sich bereits in der Unterscheidbarkeit von Strophe und Refrain im einfachen Lied. In höheren Klassenstufen sind Begriffe wie „Thema“ und „Zwischenspiel“ oder „Exposition“,

⁸⁵⁷ Entsprechende Experimente mit Werken aus dem Bereich der bildenden Kunst finden sich bei Wehrli, Ursus: *Kunst aufräumen*, Zürich 2002.

„Durchführung“ und „Reprise“ bekannt, die von eben jener Gliederungsfähigkeit traditioneller Musik zeugen.

Rückschlussfähigkeit vom Teil auf das Ganze lässt sich erlebbar machen, indem man z.B. folgende Melodie vorspielt, der die beiden letzten Takte fehlen. Schülerinnen und Schüler werden eine passende Ergänzung spontan singen, auf dem Glockenspiel finden oder an der Tafel skizzieren können.



Erfahrungsgemäß ist die Rückschlussfähigkeit bei kleinen, periodisch aufgebauten Melodien am ausgeprägtesten.

Am schwierigsten ist das fünfte Gestaltkriterium für Schülerinnen und Schüler im Bereich der Musik aufzuspüren. Gibt es in der Musik gestalthafte Einheiten, die sich verändern bzw. einer anderen Situation oder Umgebung anpassen können, ohne dabei das Charakteristische ihrer Gestalt zu verlieren?

Aufschluss darüber gibt dieses Beispiel:



Schülerinnen und Schüler werden erkennen, um welches Lied es sich handelt und was sich verändert hat. Vielleicht werden sie auch darauf kommen, wo es etwas Ähnliches außerhalb dieses konstruierten Beispiels gibt: in Variationssätzen, in den Durchführungen von Sonaten und Sonatinen, wo thematisches Material abgewandelt wird, und in variierten Strophenliedern.

Alle fünf Gestaltkriterien, die zunächst im visuellen Bereich veranschaulicht werden konnten, sind also auch in traditioneller Musik deutlich nachweisbar. Die wichtige Erkenntnis aus diesem Unterrichtsabschnitt ist, dass traditionelle Musik, auch wenn sie nichts Konkretes darstellt, in hohem Maße gestalthaft ist und deshalb von unserer Wahrnehmung leicht strukturiert und verarbeitet werden kann. Aus diesem Grunde gilt sie als „verständlich“.

c) Moderne Kunst und Neue Musik als wesensverwandte Erscheinungen

Konfrontiert man Schülerinnen und Schüler unmittelbar im Anschluss an die Unterscheidung zwischen gegenständlicher und abstrakter Kunst sowie den Betrachtungen zur Gestalthaftigkeit traditioneller Musik mit einem atonalen Musikbeispiel, so ist kaum mehr mit Vorbehalten zu rechnen. Häufig können

Schülerinnen und Schüler den Transfer selbstständig leisten und gelangen nach dem Hören z.B. des ersten Satzes aus „*Drei kleine Stücke für Violoncell und Klavier, Op. 11*“ von Webern⁸⁵⁸ zu der Erkenntnis, dass es sich dabei um eine der abstrakten Kunst vergleichbare Musik handelt.

Eine kurze Diskussion der Frage, inwieweit Weberns Musik die Gestaltkriterien erfüllt, wird zeigen, dass dies kaum noch der Fall ist. Sowohl die Gliederung der Musik in funktional bestimmbare Bestandteile dürfte schwer fallen als auch die Trennung von Melodie und Begleitung (Vordergrund und Hintergrund). Konkrete Voraussagen über den weiteren Verlauf der Musik an bestimmten Stellen lassen sich längst nicht in der Präzision machen, wie es bei dur-molltonalen achttaktigen Perioden oder traditionellen Kadenzverläufen der Fall ist. Auf Reste von Gestalthaftigkeit deutet dagegen der gestische Charakter einzelner Tongruppen hin, auch ist die Musik trotz deutlicher Auflösungserscheinungen von Gestalthaftigkeit selbstverständlich mehr als die Summe ihrer einzelnen Töne. Die Frage, ob der Satz eher mit Mackes „*Farbige Formen*“ oder Kandinskys „*Kosaken*“ vergleichbar ist, kann zu einer vertieften Reflexion unseres Wahrnehmungsverhaltens führen. Eindeutig beantwortet werden kann diese Frage natürlich nicht.

d) Konsequenzen der Atonalität

Sowohl der Begriff „Atonalität“ als auch die bisherigen theoretischen Betrachtungen zur Auflösung von Gestalthaftigkeit definieren die Musik, die im Zentrum der Untersuchungen steht, negatorisch. Auch aus diesem Grunde ist für Schülerinnen und Schüler schwer zu verstehen, warum Komponisten sich dieser Art zu komponieren zugewendet haben. Der Aspekt neu gewonnener künstlerischer Freiheiten sollte deshalb verstärkt ins Bewusstsein gerückt werden. Dazu kann wiederum der Vergleich mit abstrakter Kunst hilfreich sein.

Warum war Kandinsky der Meinung, dass der Gegenstand seinen Bildern schadet? Eine Diskussion dieser Frage führt mitunter zu sehr tiefen Einsichten in das Wesen abstrakter Kunst. Häufig kommen Schülerinnen und Schüler zu dem Schluss, dass man vor abstrakten Bildern länger verweilt, weil man sie nicht sofort deuten kann und weil sie dem Betrachter Rätsel aufgeben. Dieser Aspekt der Nicht-Repräsentativität abstrakter Kunst rührt daher, dass die einzelnen Farben und Formen nicht mehr Teil irgend eines übergeordneten Gegenstandes sind, sondern dass sie sich – positiv formuliert – befreit haben von dem Zwang, etwas darstellen zu müssen. Eine blaue Fläche muss nicht mehr einen

⁸⁵⁸ Ein Notenbeispiel findet sich in Kapitel 2.4 dieser Arbeit.

See, eine blaue Blume oder ein blaues Kleidungsstück abbilden, sondern sie darf endlich nichts weiter sein als sie selbst.

Als Nächstes wäre die Frage zu stellen, ob es möglich sein könnte, die Töne und Klänge im Bereich der Musik auf eine ähnliche Weise zu befreien wie es mit den Farben und Formen in der abstrakten Kunst geschehen ist. Von welchen Bestimmungen und Funktionen könnten Töne und Klänge befreit werden?

Auch auf diese Frage finden Schülerinnen und Schüler oft bemerkenswerte Antworten: Töne können davon befreit werden, eine bestimmte Stufe einer Tonleiter oder der Grundton, die Terz oder die Quinte irgendeines Dreiklangs zu sein. Auch Klängen werden in traditioneller Musik bestimmte Funktionen zugewiesen, was, je nach geltendem Lehrplan, ab Klassenstufe sieben oder acht bekannt sein sollte. Wie müssten sich Klänge anhören, die keine solche Funktion haben, und wie müsste man sie spielen? Möglicherweise trauen sich einzelne Schülerinnen und Schüler, am Klavier solche freien Klänge zu spielen. Auch eine zeitaufwändigere Gestaltungsaufgabe zu den Themen „befreite Farben und Formen“ einerseits sowie „befreite Töne und Klänge“ andererseits kann dazu dienen, die neuen Erfahrungen zu vertiefen. Dazu können größere Lerngruppen geteilt werden. Die eine Hälfte gestaltet Bilder mit freien Farben und Formen, die andere Hälfte betätigt sich auf musikalischem Gebiet. Für die Realisierung eines kurzen Musikstücks mit freien Tönen und Klängen sollten verschiedene Aufgabenstellungen angeboten werden, z.B. ein grafisch notiertes Stück für vierhändig gespieltes Klavier oder für drei bis vier Spielerinnen und Spieler des jeweiligen Klasseninstruments (Blockflöte, Glockenspiel, Melodika o.Ä.). Auch die Formulierung eines Konzeptstücks für Stimmen ist denkbar. Eine Auswahl konkret formulierter Kompositionsaufgaben findet sich in Kapitel 3.6. Die Ergebnisse dieser Aufgaben sollten im Anschluss an eine konzentrierte Präsentation diskutiert werden, wobei sich folgende Impulsfragen bewährt haben:

- Welches Bild oder welches Musikstück war besonders überzeugend?
- Ist die Befreiung der Farben und Formen bzw. der Töne und Klänge geglückt?
- Lassen sich in bestimmten Bildern Regelmäßigkeiten bzw. Muster erkennen?
- Gibt es in bestimmten Musikstücken Hörerwartungen, die sich aufdrängen?
- Sind eventuelle Schwächen von Musikstücken eher auf die Konzeption oder auf den Vortrag zurückzuführen?
- Was könnte man tun, um die Qualität der Ergebnisse zu steigern?
- Welche Gestaltungstechniken bzw. Notationsformen haben sich als tauglich erwiesen?

Bei dieser Gestaltungsaufgabe kann es vorkommen, dass manche der entstandenen Musikstücke klare metrische Verhältnisse aufweisen, andere dagegen nicht. Eine solche Situation sollte genutzt werden, um die unterschiedlichen Wirkungsweisen von taktmetrisch gebundener und metrisch freier Musik zu thematisieren. Versuchsweise können die Modi gewechselt werden. Was vorher im Takt gespielt wurde, wird beim nächsten Durchgang befreit, und was vorher frei war, wird beim nächsten Mal metrisch eingerichtet. Fast immer sind nachdrückliche Ermunterungen notwendig, um Schülerinnen und Schüler dazu zu bringen, den Klängen die Zeit zu geben, die sie verlangen, oder sie gar ganz ausklingen zu lassen.

Einige Konsequenzen der Atonalität werden im Verlauf dieser Gestaltungs- und Experimentierphase unmittelbar sinnlich erfahren:

- Die offenen Klangsituationen führen zu einer anderen, gespannten Hörführung.
- Nicht nur alle Töne des chromatischen Totals sind plötzlich gleichermaßen verwendbar, sondern auch geräuschhafte Elemente wirken im Kontext der funktionsfreien Klänge kaum noch als Fremdkörper.
- Stille wird nicht mehr als Pause oder Loch gehört, sondern wird zur besonderen Klangfarbe, die sich auf einer Ebene mit anderen Klangfarben befindet.
- Typische Schlusswendungen, die an tonale Kadenzen erinnern, wirken unpassend.
- Die Grenzen zwischen dem musikalischen Kunstwerk und den zufälligen Geräuschen im Raum verschwimmen.

Andere Konsequenzen der Atonalität lassen sich besser anhand von Notentexten Neuer Musik entdecken. Anhand des ersten Satzes der Komposition „*Drei kleine Stücke für Violoncell und Klavier, Op. 11*“ von Anton Webern lassen sich im Rahmen von neun Takten Musik, die weniger als eine Minute dauern, nahezu sämtliche Veränderungen, die mit dem Verzicht auf die traditionelle Dur-moll-Tonalität einhergehen, problematisieren:

- Warum sind fast alle Töne mit ausführlichen Angaben zur dynamischen Gestaltung sowie zur gewünschten Spieltechnik und Klangfarbe versehen?
- Warum gibt es innerhalb von sechs Takten Musik drei Ritardandi, ein Accelerando und zwei Mal die Rückkehr zum Ausgangstempo?
- Warum steht das Stück im 6/8-Takt, obwohl man ihn gar nicht hört?
- Warum besteht das Stück aus lauter kleinen Klanginseln, die bereits nach wenigen Tönen wieder abbrechen?

- Warum gibt es statt einer Cellostimme und einer Klavierstimme zwei vollständige Partituren?

Alle diese Besonderheiten der Musik hängen letztendlich mit dem Verzicht auf die traditionelle Tonalität und deren Fähigkeit, Form bzw. Gestalthaftigkeit zu konstituieren⁸⁵⁹, zusammen: Die genauen Angaben zur jeweiligen Dynamik und Spieltechnik der Töne sind notwendig, weil sich nicht mehr aus dem Zusammenhang erschließt, wie der einzelne Ton zu gestalten ist. Ein vergleichender Blick auf den Notentext einer Clementi-Sonatine bestätigt diesen Sachverhalt. Hier genügt in der Regel eine einzige Vortragsbezeichnung zur Charakterisierung eines ganzen Satzes, mit Hilfe weniger dynamischer Angaben werden ganze Formteile voneinander differenziert.

Die komponierten Tempoveränderungen bei Webern optimieren den expressiven Gehalt der kurzen Klanggesten und tragen weiterhin dazu bei, dass sich das Metrum des angegebenen 6/8-Taktes nicht aufdrängt, sondern jeder Ton und jeder Klang genügend Zeit bekommt, um seine individuelle Wirkung zu entfalten. Diese individuelle Wirkung der Töne und Klänge beruht darauf, dass sie eben nicht als Bestandteil einer übergeordneten melodischen Phrase oder harmonischen Kadenz wahrgenommen werden, sondern, befreit von sämtlichen Funktionen, z.B. als ein mit Dämpfer gespieltes großes *Fis* auf dem Cello, das im dreifachen Pianissimo ansetzt, kurz an- und sogleich wieder abschwilt, um von einem ebenfalls sehr leisen, aus fünf Tönen bestehenden Arpeggio im Klavier auf- und hinweggenommen zu werden. Unsere Aufmerksamkeit verharrt bei diesen unscheinbaren und zerbrechlichen Klängen, weil sich keine bestimmten Weiterführungen aufdrängen. Die Musik wird diesem Umstand gerecht, indem sie uns Zeit lässt, das Gehörte in uns nachklingen zu lassen. Aufgrund der Autonomie der einzelnen Klänge ist ein Zusammenspiel von Cello und Klavier nur möglich, wenn beide SpielerInnen die gesamte Partitur überblicken.

In dem geschilderten Unterrichtszusammenhang sind ablehnende Äußerungen von Schülerinnen und Schülern gegenüber der Musik Weberns selten. Abgesehen von der Tatsache, dass die Klangereignisse im ersten Satz aus „*Drei kleine Stücke für Violoncell und Klavier*“ überwiegend so leise und zart sind, dass sie kaum als abstoßend wahrgenommen werden können, bleiben ablehnende Reaktionen aus, weil nach der vorbereitenden Beschäftigung mit den Prinzipien unserer Wahrnehmungsverarbeitung und einigen grundsätzlichen Betrachtungen zum Wesen Neuer Musik und abstrakter Kunst keine Frustrationen

⁸⁵⁹ Vgl. dazu Kapitel 2.4 dieser Arbeit.

mehr aus dem Gefühl heraus entstehen, ein Bild oder ein Musikstück nicht verstehen zu können, bloß weil es mit bestimmten Wahrnehmungsgewohnheiten bricht. Vielmehr motiviert das eigenständige Entdecken von Analogien zwischen bildender Kunst und Musik zur weiteren Beschäftigung mit ungewöhnlichen Musikstücken und ästhetischen Fragestellungen.

Diese Situation rechtfertigt die ausgiebige Beschäftigung mit bildender Kunst und unserer visuellen Wahrnehmung im Musikunterricht. Nebenbei haben die Schülerinnen und Schüler auch über traditionelle Kunst und Musik sowie über grundsätzliche Eigenschaften unseres Wahrnehmungsverhaltens Wesentliches erfahren.

3.3 Was ist Kunst? – Ästhetische Fragestellungen im Schulunterricht

Die oben skizzierte Art der Annäherung an Neue Musik und moderne Kunst besteht aus theoretischen Überlegungen, Bildbetrachtungen und Hörphasen sowie einer Gestaltungsaufgabe, die die Konsequenzen von Abstraktion und Atonalität erfahrbar macht. Die gestaltpsychologische Perspektive, aus der heraus die Funktionsweise unserer Wahrnehmung betrachtet wird, kann dabei helfen, die Besonderheiten der Rezeption Neuer Musik und abstrakter Kunst zu verstehen und Unsicherheiten abzubauen. Trotz dieser positiven Effekte bleiben Schülerinnen und Schüler häufig einer konservativen Ästhetik verhaftet, in der Kunst und Musik vor allem repräsentative und expressive Funktionen zugeschrieben werden. Aus diesem Grunde hat sich im Hinblick auf die Vermittlung zeitgenössischer Musik mit künstlerischem Anspruch auch eine diskursive Auseinandersetzung mit ästhetisch-philosophischen Fragestellungen im Unterricht als hilfreich erwiesen. Je nach Unterrichtssituation kann eine solche Diskussion ergänzend zu den bisher angeregten Unterrichtsschritten oder aber auch als Vorbereitung auf eine längerfristig angelegte Gestaltungsarbeit erfolgen.

Erfahrungsgemäß sind Schülerinnen und Schüler ab Klassenstufe acht an philosophischen Fragestellungen interessiert⁸⁶⁰, fast immer ist das Niveau der Diskussionsbeiträge überraschend hoch. Schülerinnen und Schüler der Klas-

⁸⁶⁰ Eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Frage, ab welcher Altersstufe philosophische Fragestellungen mit Kindern und Jugendlichen angemessen diskutiert werden können, findet sich bei Glatzel, Martin / Martens, Ekkehard: *Philosophieren im Unterricht*, München 1982, S. 21-32; außerdem bei Waiter, Werner: *Philosophieren mit Kindern als pädagogische Herausforderung für Lehrkräfte*, in: Hidalgo, Oliver / Rude, Christoph / Wiesehe, Roswitha (Hrsg.): *Gedanken teilen. Philosophieren in Schulen und Kindertagesstätten: Interdisziplinäre Voraussetzungen – Methodische Praxis – Implementation und Effekte*, Berlin 2011, S. 66-81.

senstufe 11, die in Berlin an einem Vermittlungsprojekt⁸⁶¹ zu Lachenmanns Oper „Das Mädchen mit den Schwefelhölzern“⁸⁶² teilnahmen, wurden gebeten, zum Einstieg in das Projekt zu notieren, was Kunst sei⁸⁶³.

Die Ergebnisse wurden zusammengetragen und stichwortartig notiert, es ergab sich folgender Tafelanschrieb:

Kunst ist: ein ästhetischer Eindruck von etwas / dem Sinnlosen Sinn geben / Übermittlung von Gefühlen und Geschichten / Artikulation von Wünschen / etwas, das einen berührt / höchste Ausdrucksform von Gefühlen, Leidenschaften, Vorstellungen, Eindrücken / Alles kann Kunst sein! / für die Sinne greifbar gemachte Sprache des Gefühls / handwerkliches Können / nutzlos / die fieberhafte Beschäftigung mit etwas / Verstörung / nur sinnvoll in sich selbst.

In den Definitionsversuchen der Schülerinnen und Schüler spiegelt sich die allgemeine Bandbreite ästhetischer Theorien, die im Spannungsfeld zwischen Repräsentation und Reflexion bzw. zwischen handwerklicher Leistung und spezifischer Rezeptionshaltung zu verorten sind. Eine Bewertung der Definitionen sollte nicht erfolgen. Stattdessen können gezielte Nachfragen zu einer weiteren Präzisierung der Gedanken führen. Die offenkundigen Widersprüche zwischen bestimmten Thesen (z.B.: „Alles kann Kunst sein“ und „handwerkliches Können“) müssen ertragen werden und sind als Teil des dialektischen Charakters von Kunst zu verstehen.⁸⁶⁴

In der ersten Arbeitsphase des Berliner Vermittlungsprojekts wurden u.a. eigene Fotoarbeiten der Schülerinnen und Schüler, die in Beziehung zum Stoff der Lachenmann-Oper stehen sollten, auf ihre künstlerischen Qualitäten hin diskutiert. In dieser Diskussion kristallisierte sich heraus, dass Bilder, auf denen Menschen zu sehen sind, eine größere Kraft entwickeln, wenn die Men-

⁸⁶¹ Das Projekt trug den Titel „*schreibt auf unsere haut*“ und fand im August / September 2012 an der Deutschen Oper Berlin mit Schülerinnen und Schülern des Rheingau-Gymnasiums Berlin statt. Es endete mit einer Präsentation im Foyer des Opernhauses unmittelbar vor der Aufführung von „*Das Mädchen mit den Schwefelhölzern*“ unter Leitung von Lothar Zagrosek am 22. und am 23.09.2012. Die Projektleitung lag bei Katharina Mohr und Matthias Handschick.

⁸⁶² Lachenmann vermeidet den Begriff „Oper“ und spricht im Untertitel der Komposition „*Das Mädchen mit den Schwefelhölzern*“ (UA: 1997) von einer „*Musik mit Bildern*“.

⁸⁶³ Zur Beschäftigung mit dieser Frage, die selbstverständlich nicht endgültig zu beantworten ist, sei empfohlen: Ullrich, Wolfgang: *Was war Kunst? Biographien eines Begriffs*, Frankfurt a.M. 2005. Für Schülerinnen und Schüler der Oberstufe geeignet ist besonders: Hauskeller, Michael: *Was ist Kunst? Positionen von Platon bis Danto*, Nördlingen 2004⁷. Eine Sammlung prägnanter Statements ist zusammengestellt in: Mäckler, Andreas: *Was ist Kunst? 1080 Zitate geben 1080 Antworten*, Köln 1989².

⁸⁶⁴ „Dialektik aber ist keine Anweisung zur Behandlung von Kunst sondern wohnt ihr inne“ (Adorno, Theodor W.: *Ästhetische Theorie*, Frankfurt a.M. 1970, S. 211).

schen in alltäglichen Situationen gezeigt werden, als wenn sie für das Foto posieren. Ferner waren einige Bilder, die aus ungewöhnlichen Perspektiven heraus gemacht wurden oder untypische Ausschnitte zeigten, besonders interessant. Lange verweilten wir bei Aufnahmen bestimmter Details, die man aufgrund der Größe des gewählten Ausschnitts kaum identifizieren konnte. Auch von den Selbstportraits eines Schülers, die absichtlich extrem unscharf und unzureichend belichtet waren, ging erhebliche Faszination aus. Lauter Eigenschaften, die bei gewöhnlichen Urlaubsfotos als Mängel erscheinen würden, entpuppten sich bei näherem Hinsehen als anregend und durchaus ästhetisch wertvoll.

Nach der Beschäftigung mit den selbstgemachten Fotoarbeiten entstand das Bedürfnis, das Tafelbild zu ergänzen. Hinzugefügt wurde:

Kunst ist: die Fähigkeit, etwas besonders wahrzunehmen / Ungewissheit / die Reflexion von Gefühlen / das Suchen nach Schönheit / die Reflexion von Wahrnehmungstätigkeit / die Veränderung der Wahrnehmung durch die Veränderung der Perspektive.

Durch das gemeinsame Nachdenken über Kunst anhand konkreter Beispiele hat sich offenbar eine neue Akzentuierung des Kunstbegriffs ergeben. Die reflexiven Aspekte des Mediums Kunst werden nun explizit hervorgehoben. Je nach Unterrichtssituation oder Projektverlauf lässt sich der Zusammenhang zwischen Auflösung bzw. Reflexion von Gestalthaftigkeit einerseits und dem zunehmend reflexiven Charakter unserer Rezeptionshaltung andererseits herausarbeiten. In jedem Fall bieten die eigenen Definitionsversuche der Schülerinnen und Schüler einen Bezugspunkt für weitere diskursive Auseinandersetzungen, im Zuge derer aus spontanen Wertungen reflektierte Urteile werden können.⁸⁶⁵

3.4 Mit offenen Hörsituationen umgehen

Neben den vielfältigen Parallelen zwischen visueller und auditiver Wahrnehmung, die sich für die Vermittlung Neuer Musik fruchtbar machen lassen, gibt es auch Unterschiede zwischen beiden Wahrnehmungsweisen, die hinsichtlich des Umgangs mit offenen Hörsituationen zu berücksichtigen sind. Christoph

⁸⁶⁵ Bernd Kleimann unterscheidet sechs verschiedene Kategorien diskursiver Beiträge zu ästhetischen Problemstellungen: spontane Wertungen, Beschreibungen, Kommentare, Charakterisierungen, Interpretationen und reflektierte Wertungen (vgl. Kleimann, Bernd: *Wie sprechen und urteilen wir über Kunst?* In: Jäger, Christoph / Meggle, Georg [Hrsg.]: *Kunst und Erkenntnis*, Paderborn 2005, S. 95-116).

Wulf weist darauf hin, dass Hör- und Bewegungssinn in ontogenetischer Hinsicht unsere ersten entwickelten Sinne sind, und bezeichnet den Hörsinn darüber hinaus als sozialen Sinn, weil sich, bereits bevor wir geboren werden⁸⁶⁶, über „die Wahrnehmung des Angesprochenenseins [...] Gefühle der Geborgenheit und Zugehörigkeit“⁸⁶⁷ bilden. Auch der rückbezügliche Aspekt des Hörens, die Tatsache, dass wir uns selbst als Sprechende hören, ist nach Wulf für die „Konstitution von Subjektivität und Sozialität“⁸⁶⁸ von Bedeutung. Neben diesen Eigenschaften des Hörsinns hängt die Tatsache, dass wir auf ungewohnte oder überraschende Klänge und Geräusche sensibel reagieren, vermutlich damit zusammen, dass der Hörsinn in besonderem Maße dazu prädestiniert ist, uns vor Gefahren zu warnen: Er ist auch dann aktiv, wenn wir schlafen, und er nimmt nicht nur das wahr, was in unserem Gesichtsfeld liegt, sondern den gesamten Raum, in dem wir uns befinden.⁸⁶⁹

Dass die Konfrontation mit ungewohnten und offenen Klangsituationen eine besondere Herausforderung für uns darstellt, dürfte ferner daran liegen, dass das Hören im Gegensatz zum Sehen an zeitliche Abfolgen gebunden ist⁸⁷⁰. Während wir beim Betrachten eines Bildes selbst bestimmen, in welcher Reihenfolge wir uns den einzelnen Bildelementen zuwenden, und darüber hinaus auch frei entscheiden können, wie lange wir insgesamt vor einem Bild verweilen, ist das Musikstück in seinem Verlauf festgelegt. Wir müssen uns beim Hören selbst zurücknehmen und uns auf das einlassen, was uns widerfährt. Da wir keine Ohrenlider besitzen, sind wir den Klängen und Geräuschen, die uns begegnen – sei es im Alltag, im Musikunterricht oder im Konzert – ausgeliefert.

Aus diesen Gründen sollten offene Klangsituationen besonders vorsichtig eingeführt werden. Wie Cage uns gelehrt hat, liegt ein gewaltiges Potential an Selbsterfahrung im Sinne des Spürens der eigenen Wahrnehmungstätigkeit in der Stille. Außerdem handelt es sich bei der Stille um die offenste aller Hörsituationen. Es ist deshalb naheliegend, den Umgang mit offenen Hörsituationen ausgehend vom Erlebnis der Stille zu üben.

Vermittlungsmodelle, die diesen Ansatz verfolgen, liegen bereits seit den Zeiten der auditiven Wahrnehmungserziehung vor. John Paynter und Peter Aston widmen das sechste ihrer 36 „modelle einer schöpferischen schulmusik-

⁸⁶⁶ Vgl. dazu auch Spitzer, Manfred: *Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk*, Stuttgart 2005⁵, S. 143-168.

⁸⁶⁷ Vgl. Wulf, Christoph: *Ohr*, in: ders. (Hrsg.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*, Weinheim 1997, S. 459.

⁸⁶⁸ Ebd., S. 460.

⁸⁶⁹ Vgl. ebd., S. 461.

⁸⁷⁰ Ebd.

praxis“ dem Phänomen der Stille und beziehen sich dabei ausdrücklich auf Webern und Cage⁸⁷¹. Auch Gertrud Meyer-Denkman reflektiert in „struktur und praxis neuer musik im unterricht“ die Veränderung des Zeitaspekts in Neuer Musik und kommt zu dem Schluss: „Die amorphe Zeit besitzt lediglich geringere oder stärkere Dichte, und zwar analog zur statistischen Zahl der Ereignisse, die während einer im gesamten bemessenen Zeit eintreten“⁸⁷², was die Emanzipation der Stille zu einem gleichberechtigten Bestandteil von Musik ebenfalls impliziert. In ihrem Band „klangexperimente und gestaltungsversuche im kindesalter“ gehen die „Experimente zur Intensivierung der Wahrnehmungsfähigkeit“⁸⁷³ von Situationen aus, in denen Kinder mit verbundenen Augen zunächst auf nichts anderes als die Geräusche in ihrer Umwelt hören.

Dass solche reinen Hörübungen in musikalische Gestaltungsprozesse münden können, die statt motorischen Automatismen oder expressiven Klischees tatsächlich offene Hörsituationen hervorbringen, haben z.B. Astrid Schmeling und Matthias Kaul in ihrer künstlerisch-pädagogischen Arbeit mit der Kompositionsklasse für Kinder und Jugendliche in Winsen gezeigt.⁸⁷⁴ Von zehn sog. „Ausgangspunkten“⁸⁷⁵ für musikalische Gestaltungsprozesse, die im Tagungsband zu dem Osnabrücker Kongress „Komponieren mit Schülern“ vorgestellt werden, beginnen zwei mit der intensiven Wahrnehmung der akustischen Umwelt. Beim ersten Ausgangspunkt „Minutenspiele“ wird ein Zeitraum abgesteckt, innerhalb dessen alles Hörbare als Musik aufgefasst wird: „Wir sitzen, horchen, sprechen nicht und nennen die zu vernehmenden Ereignisse Musik.“⁸⁷⁶

Beim zweiten Ausgangspunkt „Hörspaziergänge“ ist es ein geographischer Raum, der zum Hör-Raum erklärt wird: „Wir gehen ins Konzert. Und zwar in den Wald“, beginnen die Ausführungen. „Wenn alles Lautgebende gut in Form ist, hat der Borsteler Wald wahrhaft Orchestrales zu bieten“⁸⁷⁷.

Ziel dieser Übungen, bei denen im ersten Fall ein Zeitraum, im zweiten Fall ein geografischer Raum durch besondere Behandlung von der alltäglichen Umwelt abgegrenzt wird, ist der „Übergang in eine kontemplative ästhetische

⁸⁷¹ Paynter, John / Aston, Peter: *klang und ausdruck. modelle einer schöpferischen schulmusikpraxis*, Wien 1972, S. 80.

⁸⁷² Meyer-Denkman, Gertrud: *struktur und praxis neuer musik im unterricht*, Wien 1972, S. 143.

⁸⁷³ dies.: *klangexperimente und gestaltungsversuche im kindesalter*, Wien 1970, S. 25.

⁸⁷⁴ Vgl. dazu Schmeling, Astrid (Hrsg.): *Musik für eine Stadt. Das Ensemble L'ART POUR L'ART und die Kinderkompositionsklasse Winsen* / Luhe, Saarbrücken 2003.

⁸⁷⁵ Vgl. Schmeling, Astrid / Kaul, Matthias: *Musikerfindung in Beziehung zur Welt*, in: Vandr  / Lang (Hrsg.): *Komponieren mit Schülern. Konzepte – Förderung – Ausbildung*, Regensburg 2011, S. 53-67.

⁸⁷⁶ Ebd., S. 55.

⁸⁷⁷ Ebd., S. 58.

Wahrnehmungssituation⁸⁷⁸, wie Wolfgang Lessing in seiner Analyse der „*Minutenspiele*“ feststellt. Die akustischen Ereignisse, die sich in den markierten Hörräumen ereignen, unterscheiden sich de facto nicht von den gewöhnlichen Alltagsklängen, die uns umgeben, werden aber trotzdem auf eine besondere Weise wahrgenommen.⁸⁷⁹

Eine solche besondere Wahrnehmungshaltung einzunehmen, ist ebenfalls Voraussetzung sowohl für die Realisation als auch für die Rezeption zahlreicher konzeptueller Kompositionen, in denen lange Pausen, kaum hörbare Klangereignisse und verschiedene Spielarten von Stille eine besondere Rolle spielen.⁸⁸⁰ Exemplarisch genannt seien die „*Sculptures musicales*“ von Cage⁸⁸¹, in denen sich Klangblöcke beliebiger Dauer mit Stillephasen beliebiger Dauer abwechseln, Spahlingers „*attacca*“ aus „*vorschläge – konzepte zur ver(über)flüssigung der funktion des komponisten*“⁸⁸², bei dem sog. „*steher-pausen*“ verlangt werden, bei denen niemand den Anfang machen will und jeder darauf wartet, dass einer anderen Person die Spannung so unerträglich wird, dass sie die Initiative ergreift, und Wolffs Konzept „*Zweige*“⁸⁸³, bei dem „*Klänge mit Zweigen verschiedener Art*“ erzeugt werden sollen, aber ausdrücklich darauf hingewiesen wird, dass man erst anfangen kann, „*nachdem man eine Zeitlang keinerlei Zweiggeräusch gehört hat*“⁸⁸⁴.

Hans Schneider weist darauf hin, dass es aus mehreren Gründen wichtig ist, sich beim experimentellen Musizieren Zeit für das Voraushören und das Nachhören der Klangereignisse zu nehmen: „*Erstens bedarf jeder Ton, jeder Klang*

⁸⁷⁸ Lessing, Wolfgang: *An der Schwelle*, in: Dartsch, Michael / Konrad, Sigrid / Rolle, Christian (Hrsg.): *neues hören und sehen ... und vermitteln. Pädagogische Modelle und Reflexionen zur Neuen Musik*, Regensburg 2012, S. 197.

⁸⁷⁹ Dass auch die Konzertpädagogik heute ihr vornehmliches Ziel darin sieht, Kindern und Jugendlichen Wege zu einer angemessenen Hörhaltung aufzuzeigen, zeigt sich bereits in den Titeln einiger Veröffentlichungen, z.B.: Schneider, Ernst-Klaus / Stiller, Barbara / Wimmer, Constanze (Hrsg.): *Hörräume öffnen – Spielräume gestalten. Konzerte für Kinder*, Regensburg 2011; Stiller, Barbara: *Erlebnisraum Konzert. Prozesse der Musikvermittlung in Konzerten für Kinder*, Regensburg 2008.

⁸⁸⁰ „Überall dort, wo der Rahmen des Kunstwerks nicht mehr automatisch gegeben ist, sondern selbst thematisch wird – und das trifft auf weite Teile der neuen Musik, aber auch auf Bereiche der Klanginstallation und der Performancekunst zu – tritt er selbst und mit ihm die Grenze zwischen Kunstwerk und Nichtkunstwerk als irritierendes Moment in Erscheinung“ (Lessing: a.a.O., S. 205).

⁸⁸¹ Cage, John: *Sculptures musicales*, Henmar Press, New York 1989.

⁸⁸² Spahlinger, Mathias: *vorschläge. konzepte zur ver(über)flüssigung der funktion des komponisten*, Universal Edition, Wien 1993, S. 7.

⁸⁸³ Wolff, Christian: *Zweige*, in: ders.: *Prose Collection*, in: ders.: *Hinweise. Schriften und Gespräche*, Köln 1998, S. 471.

⁸⁸⁴ Ebd.

und jedes Geräusch vor seiner Realisation einer Vorstellung [...], damit sie in Qualität und Intensität gut gespielt werden können“⁸⁸⁵, und zweitens erhält jedes „klangliche Ereignis in einem Musikstück [...] zusätzliche Bedeutung und Qualität durch die nachfolgenden musikalischen Gestalten“⁸⁸⁶. Das Nachhören des soeben Erklungenen und das Voraushören möglicher Fortführungen gehen also ineinander über, und nur, wenn beides gewissenhaft geschieht, kann musikalischer Zusammenhang entstehen.

Dass dieses Nach- und Voraushören musikalischer Ereignisse grundsätzlich nichts anderes ist als die Entwicklung mentaler Repräsentationen von Musik, wie sie vor allem von neurobiologisch motivierten Theorien des musikalischen Lernens und von Vertretern des aufbauenden Musikunterrichts eingefordert wird, wurde im Exkurs 3 dieser Arbeit⁸⁸⁷ dargelegt. Allerdings ist beim experimentellen Musizieren nicht nur der ästhetische Rahmen ein anderer als bei tonalen Übungen, die vom aufbauenden Musikunterricht bevorzugt werden⁸⁸⁸, sondern auch die kognitiven Prozesse, die von den offenen Klang- bzw. Hörsituationen angeregt werden, sind auf einer anderen Ebene angesiedelt. Es geht beim experimentellen Musizieren ebenso wie bei der freien Improvisation nicht darum, Hörerwartungen einfach zu bestätigen, indem bestimmte Repräsentationen, die von der jeweiligen Klangsituation angeregt werden, einfach bedient werden, sondern die Kunst besteht darin, sich der eigenen Hörerwartungen zunächst bewusst zu werden und sich dann in bestimmter Weise zu diesen Hörerwartungen zu verhalten.

Dabei entstehen ästhetische Erfahrungssituationen von hoher Intensität, die sowohl die Wahrnehmung von Klangsituationen, in denen man sich befindet, als auch das Bewusstwerden der eigenen Wahrnehmungstätigkeit umfassen. Dabei gehen, wie Brandstätter zur Charakterisierung der ästhetischen Wahrnehmung schreibt, „*Ich-Erfahrung* und *Welt-Erfahrung* eine Einheit ein“⁸⁸⁹. Die für das Improvisieren und experimentelle Musizieren notwendige Selbstbestimmung – man könnte auch von Freiheit sprechen – bedarf beider Erfahrungskomponenten. Ohne Wahrnehmung der äußeren Klangsituation (*Welt-*

⁸⁸⁵ Schneider, Hans: *Lose Anweisungen für klare Klangkonstellationen. Musiken und musikalische Phänomene des 20. Jahrhunderts: ihre Bedeutung für die Musikpädagogik*, Saarbrücken 2000, S. 229.

⁸⁸⁶ Ebd., S. 230.

⁸⁸⁷ Dort finden sich auch die einschlägigen Literaturhinweise.

⁸⁸⁸ Vgl. z.B. Jank, Werner / Schmidt-Oberländer, Gero (Hrsg.): *music. step by step. Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I*, Rum / Innsbruck 2010, S. 156-242.

⁸⁸⁹ Brandstätter, Ursula: *Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung*, Augsburg 2009, S. 33.

Erfahrung) würde das Spiel autistische Züge annehmen, ohne die Reflexion der eigenen Wahrnehmungstätigkeit (*Ich-Erfahrung*) wären wir nicht dazu in der Lage, uns unseren Hörerwartungen gegenüber bewusst zu verhalten. Die entstehende Musik würde nur aus plumpen Nachahmungen, allgemeinen Klischees und motorischen Automatismen bestehen.⁸⁹⁰

Im folgenden Kapitel wird der Versuch unternommen, aus gestalttheoretischer Perspektive heraus zu beschreiben, auf welche Weise beim Improvisieren und experimentellen Musizieren Zusammenhang entstehen kann, ohne dass dabei die prinzipielle Offenheit der musikalischen Situationen gefährdet wird. Die kognitiven Prozesse, die der Gestaltung entsprechender Prozesse zugrunde liegen, begründen das erhebliche didaktische Potenzial des experimentellen Musizierens und der Improvisation.

3.5 Zum didaktischen Potenzial experimenteller Musik

Aus der Stille heraus, mit der eine Improvisation oder experimentelle Musik im Idealfall beginnt, erklingt ein erster Ton oder ein erstes Geräusch. Die Mitspielerinnen und Mitspieler nehmen den Ton oder das Geräusch wahr und reagieren entweder spontan, indem sie sofort das spielen, was ihnen als erstes in den Sinn kommt, oder sie gehen, oft innerhalb kürzester Zeit, verschiedene Reaktionen gedanklich durch und entscheiden sich schließlich dafür, eine der Möglichkeiten umzusetzen oder auch abzuwarten, um das Klanggeschehen weiterhin aufmerksam zu verfolgen.

Der erstgenannte Fall der sofortigen spontanen Reaktion kann zu kraftvollen, eruptiven und kurzfristig interessanten Klangkonstellationen führen. Längerfristig wird eine freie oder konzeptgebundene Improvisation jedoch davon profitieren, wenn die beteiligten Musikerinnen und Musiker die entstehenden Klangsituationen gewissenhaft nachhören und ihre eigenen Beiträge ebenso gewissenhaft voraushören, sich also zunächst präzise Vorstellungen von möglichen Weiterführungen machen⁸⁹¹ und erst dann zu spielen beginnen.

Die Mechanismen, die solchen Entscheidungsprozessen zugrunde liegen, sind wahrnehmungspsychologischer Natur. Während sich einzelne musikali-

⁸⁹⁰ Schneider stellt in „*Lose Anweisungen für klare Klangkonstellationen*“ (S. 239-245) verschiedene Strategien zur Vermeidung von Klischees, Mustern und anderen Fixierungen dar. Dazu gehören neben der Umsetzung von Konzeptmusiken auch freie Verabredungen zwischen improvisierenden Musikerinnen und Musikern, die traditionelle harmonische oder metrische Verhältnisse ausschließen, sowie die Präparation von Instrumenten, die Verwendung untypischer Klangerzeuger oder der Einbezug aleatorischer Komponenten.

⁸⁹¹ Vgl. ebd., S. 229-230.

sche Phänomene anhand wesentlicher Merkmale als bestimmte Strukturtypen beschreiben lassen, z.B. „Punktefeld“, „absteigende Linie“, „tiefer, crescendierender Ton“ oder „Reibegeräusch“⁸⁹², lassen sich komplexere Beziehungen, z.B. strukturelle Verwandtschaften zwischen einzelnen Klangereignissen oder das Verhältnis der musikalischen Prozesse zu unseren Hörerwartungen, mit Hilfe gestalttheoretischer Kategorien in geeigneter Weise erfassen. „Das innere Wissen um den weiteren Verlauf ist gleichsam die ‚Tendenz zur guten Gestalt‘“⁸⁹³, bemerkt die Musiktherapeutin Roswitha Thomas mit Verweis auf Wolfgang Metzger.

Inwieweit unsere Prognosen über den Fortgang einer Musik auf die Wirksamkeit bestimmter Gestaltfaktoren zurückzuführen sind sowie auf das Erkennen bestimmter Regeln, denen wir weitere Gültigkeit zusprechen, sobald sie sich einmal durchgesetzt haben, kann anhand eines Beispiels veranschaulicht werden:

Bei einer Gruppenimprovisation beginnt eine Spielerin mit einem leisen, lange gehaltenen Ton in mittlerer Lage auf der Melodika. Ein anderer Mitspieler könnte sich nun auf verschiedene Weise dazu verhalten:

- Er könnte den gleichen Ton zunächst im Hintergrund des Melodikatons leise summen, um aus dem Klangschaten hervorzutreten, sobald der Melodikaton endet,
- er könnte versuchen, den Ton seiner Mitspielerin zu übernehmen und weiterzuführen, sobald diese atmen muss,
- er könnte ebenfalls auf der Melodika einen leisen, lange gehaltenen Ton in mittlerer Lage spielen, um das Vorgegebene grundsätzlich zu bestätigen, aber eine chromatische Anlagerung wählen, um die Situation ein wenig zu öffnen,
- er könnte mit der Melodika die gleiche Tonhöhe intonieren, jedoch als Kette kurzer, akzentuierter Repetitionen, womit zum Ausdruck käme, dass die vorgegebene Tonhöhe akzeptiert ist und nun Interesse an verschiedenen Möglichkeiten der Artikulation besteht,
- er könnte einen Klangereignis mit konträren Eigenschaften erzeugen, z.B. einen Schellenkranz schütteln, um ein Wechselspiel anzuregen, im Zuge

⁸⁹² Die Differenzierung von Höreindrücken gehörte zu den Grundübungen der auditiven Wahrnehmungserziehung (vgl. z.B. Meyer-Denkman, Gertrud: *struktur und praxis neuer musik im unterricht*, Wien 1972, S. 69-91; Frisius, Rudolf / Fuchs, Peter / Günther, Ulrich / Gundlach, Willi / Künzel, Gottfried: *Sequenzen. Musik. Sekundarstufe I*, S. 12-24).

⁸⁹³ Thomas, Roswitha: *Der Begriff der Gestalt in der Musik und der Psychologie*, in: Frohne-Hagemann, Isabelle (Hrsg.): *Musik und Gestalt. Klinische Musiktherapie als integrative Psychotherapie*, Göttingen 1999, S. 26.

dessen es möglicherweise zu Annäherungen von Seiten der Melodikaspielerin oder anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Improvisation kommen wird,

- er könnte versuchen, den gehaltenen Ton seiner Mitspielerin in eine bestimmte Körperhaltung seinerseits umzusetzen und damit eine theatrale Komponente ins Spiel bringen,
- er könnte nichts weiter tun, als seiner Mitspielerin weiter zuzuhören und anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern den Vortritt zu lassen oder sogar den Eintritt von Stille zu riskieren,
- er könnte etwas ganz anderes tun, das nicht in dieser Liste von Möglichkeiten vorkommt.

Mit jeder dieser Möglichkeiten würden Beziehungen auf unterschiedlichen Ebenen hergestellt. Grundsätzlich ist bei unmittelbar aufeinanderfolgenden Klangaktionen der Gestaltfaktor „Nähe“ wirksam. Der Faktor „Ähnlichkeit“ kann dagegen auf verschiedenen Ebenen wirksam werden: Er kommt in Bezug auf Artikulation und Dynamik zum Tragen, wenn der lang ausgehaltene, leise Ton mit einem weiteren lang ausgehaltenen, leisen Ton beantwortet wird. Er ist nicht nur bei Tönen gleicher Tonhöhe wirksam, sondern auch bei Tönen im Oktavabstand⁸⁹⁴, selbst wenn die Töne unterschiedlich artikuliert werden. Weitere Ähnlichkeitsbeziehungen können sich in Bezug auf den Faktor „gemeinsames Schicksal“ ergeben, wenn z.B. Klangereignisse ganz unterschiedlicher Natur sich in ähnlicher Weise dynamisch entwickeln oder auf ähnliche Weise enden. Die Klänge könnten miteinander verbunden sein, indem sie z.B. alle plötzlich abreißen oder auf die gleiche Weise live-elektronisch verfremdet werden.

Im Rahmen komplexer Klangsituationen wird es bezüglich der Gruppierung einzelner Klangereignisse zu konkurrierenden Deutungsmöglichkeiten kommen. Auch mehrere Tendenzen können gleichzeitig spürbar werden, denn jedes neue Klangereignis tritt zu allen bisherigen in Beziehung. Jede Ähnlichkeit oder Verschiedenheit eröffnet neue Perspektiven und modifiziert unsere Hörerwartungen.

Bei Improvisationen oder Konzeptmusik-Realisationen, die nicht tonal gebunden sind, wird unser Handeln darauf bedacht sein, die Offenheit der musikalischen Situationen zu erhalten und solche Fortführungen zu vermeiden, mit denen man die Mitspielerinnen und Mitspieler ebenso wie sich selbst hinsicht-

⁸⁹⁴ Vgl. Gruhn, Wilfried: *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*, Hildesheim 2008³, S. 21.

lich möglicher Weiterführungen einschränken würde. Ein gewisses Maß an Gestalthaftigkeit – Christian von Ehrenfels würde von „Gestalthöhe“⁸⁹⁵ sprechen – darf nicht überschritten werden, harmonische oder metrische Verhältnisse, die die Strebigkeiten und formalen Implikationen traditioneller Kadenzgebilde aufweisen, wären hier fehl am Platze.

Das genaue Beobachten bzw. Erhören der jeweiligen musikalischen Situation und die Entwicklung von Vorstellungen möglicher Weiterführungen beim experimentellen Musizieren und Improvisieren gehört zu jenen geistigen Betätigungen, die Ursula Brandstätter als „analoges Denken“⁸⁹⁶ bezeichnet. Es handelt sich dabei um „ein Denken in Bildern, in Musik, in Körpergesten, in Zahlen“⁸⁹⁷, ein „Denken in Ähnlichkeiten (bzw. in Verschiedenheiten – als ergänzendes Pendant)“⁸⁹⁸, das als gleichsam mimetischer Zugang zur Welt „nicht allein auf das verbalsprachlich orientierte diskursive Verstehen, das nach logischen Verknüpfungen sucht“⁸⁹⁹, setzt, sondern unendliche Differenzierungen ermöglicht und „Räume des Nicht-Identischen“⁹⁰⁰ öffnet, die „Platz lassen für das Subjektive, das Körperliche, das Emotionale, das Unbewusste“⁹⁰¹.

Diese Art zu denken, die jeder künstlerischen Betätigung bzw. Auseinandersetzung mit Kunst zugrunde liegt, ist beim experimentellen Musizieren und Improvisieren in besonderer Weise gefordert, denn es müssen immer drei Dinge gleichzeitig gedanklich realisiert bzw. mental repräsentiert werden: Erstens müssen wir die zurückliegenden musikalischen Ereignisse zusammenfassend überblicken (Klangsituation), um uns zweitens der Weiterführungen, die sich aus den Implikationen des Materials bzw. unserer musikalischen Sozialisation ergeben könnten, bewusst zu werden (Hörerwartungen), und drittens müssen wir diese Hörerwartungen wieder aus einer kritischen Distanz heraus betrachten, um Trivialitäten zu vermeiden bzw. um Weiterführungen zu finden, die einerseits an das Vorhergehende anknüpfen, andererseits aber auch Offenheit bewahren und neue Impulse setzen, an die unsere Mitspielerinnen und Mitspieler anknüpfen können (ästhetisches Verhalten).

⁸⁹⁵ Vgl. Ehrenfels, Christian von: *Höhe und Reinheit der Gestalt*, in: Weinhandl, Ferdinand (Hrsg.): *Gestalthaftes Sehen. Ergebnisse und Aufgaben der Morphologie. Zum hundertjährigen Geburtstag von Christian von Ehrenfels*, Darmstadt 1978⁴, S. 44.

⁸⁹⁶ Brandstätter, Ursula: *Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation*, Wien 2013, S. 32-43; vgl. dazu auch Motte-Haber, Helga de la: *Handbuch der Musikpsychologie*, Wiesbaden 1996², S. 477-479.

⁸⁹⁷ Brandstätter: a.a.O., S. 38.

⁸⁹⁸ Ebd., S. 125-126.

⁸⁹⁹ Ebd., S. 191-192.

⁹⁰⁰ Ebd., S. 39.

⁹⁰¹ Ebd.

Gertrud Meyer-Denkman stellt bereits 1972 heraus, dass die Gestaltung musikalischer Zusammenhänge im Rahmen improvisatorischer oder kompositorischer Tätigkeiten das musikalische Vorstellungsvermögen fördert: „Erfordert das experimentelle Entdecken klanglicher Möglichkeiten Aktivität, Initiative und Spontaneität, so [erfordert] das Gestalten Phantasie, eine klangliche und formale Vorstellung und ein konstruktives, ästhetisches Bewusstsein.“⁹⁰²

Im Kontext einer zunehmend neurowissenschaftlich ausgerichteten Bestimmung und Begründung von Methoden und Inhalten des Musikunterrichts⁹⁰³ wäre dieser Aspekt des didaktischen Potenzials experimenteller Musik, zu der in diesem Zusammenhang auch die Improvisation gerechnet wird, verstärkt zu thematisieren.

3.6 Komponieren mit Kindern und Jugendlichen

Die bisherigen Überlegungen zur Vermittlung Neuer Musik stehen im Kontext musikdidaktischer Konzeptionen, die dem Moment der ästhetischen Erfahrung eine besondere Bedeutung beimessen. Im Rahmen dieser Konzeptionen nimmt das Thema „Komponieren mit Kindern und Jugendlichen“ einen erheblichen Stellenwert ein.⁹⁰⁴ Christopher Wallbaum begründet den Wert des Komponierens mit Schülerinnen und Schülern u.a. mit folgender Feststellung: „Das Produzieren von Musik in Lehr-Lern-Gruppen ist empfehlenswert, weil es besonders geeignet ist, um Schülerinnen und Schüler ästhetische Erfahrungen

⁹⁰² Meyer-Denkman, Gertrud: *struktur und praxis neuer musik im unterricht*, Wien 1972, S. 74-75. Die Ausführungen zum didaktischen Potenzial experimenteller Musik werden bei Meyer-Denkman in vier Kapitel unterteilt: „Intensivierung der Wahrnehmungsfähigkeit und künstlerischen Sensibilität“ (ebd., S. 63-66), „Aktivierung der Selbstverwirklichung im Spannungsfeld individuellen und sozialen Verhaltens“ (S. 66-69), „Förderung kreativer Fähigkeiten und produktiven Denkens“ (S. 69-85) und „Befähigung zur kritischen und bewußten Differenzierung des musikalischen Angebots“ (S. 86-91). Zur Möglichkeit mit Hilfe praktischer Gestaltungsaufgaben das musikalische Vorstellungsvermögen zu fördern vgl. auch Reiting, Renate: *Musik erfinden. Kompositionen von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens*, Regensburg 2008, S. 39-61.

⁹⁰³ Vgl. dazu Dartsch, Michael: *Neurodidaktik und musikalische Bildung*, in: *DISKUSSION musikpädagogik*, Nr. 58, 2013, Heft 2, S. 9-20.

⁹⁰⁴ In den vergangenen Jahren fanden mehrere große Symposien zu der Thematik statt, die u.a. in folgenden Bänden dokumentiert sind: Vandr , Philipp/ Lang, Benjamin (Hrsg.): *Komponieren mit Schülern. Konzepte – Förderung – Ausbildung*, Regensburg 2011; Schneider, Hans (Hrsg.): *Neue Musik vermitteln.  sthetische und methodische Fragestellungen*, Hildesheim 2012; Dartsch, Michael / Konrad, Sigrid / Rolle, Christian (Hrsg.): *neues hören und sehen ... und vermitteln. Pädagogische Modelle und Reflexionen zur Neuen Musik*, Regensburg 2012.

machen zu lassen.“⁹⁰⁵ Obwohl die ästhetischen Erfahrungen sich nicht erst in der Konfrontation mit dem fertigen Produkt ereignen, sondern größtenteils bereits während der produktiven Prozesse gemacht werden – in diesem Sinne bezeichnet Wallbaum seine Konzeption als „Prozess-Produkt-Didaktik“⁹⁰⁶ –, erfordert ein zielgerichtetes ästhetisches Handeln, auf dessen Basis bestimmte Erfahrungen erst möglich werden, „die Orientierung der Produktionsprozesse an ästhetischen Produkten“⁹⁰⁷.

Während beim experimentellen Musizieren und bei der Improvisation das ästhetische Produkt einen flüchtigen Charakter besitzt und nur aus der Erinnerung heraus reflektiert und diskutiert werden kann, führt das Komponieren zu einem fixierten Ergebnis⁹⁰⁸, das mehr oder weniger exakt wiederholbar ist und in bestimmter Weise modifiziert werden kann. Es eignet sich deshalb in besonderer Weise als Ausgangspunkt für diskursive Auseinandersetzungen, denen Wallbaum „eine wichtige Funktion für ästhetische Erfahrungen“⁹⁰⁹ zuspricht:

„Im Vollzug eines [...] ästhetischen Streits, der zwischen den sinnlichen Wahrnehmungsvollzügen und verbalen Kommentar- wie Interpretationsansätzen ‚hin und her‘ springt, können sowohl Differenzen in der Wahrnehmung offenbar als auch neue Sichtweisen bzw. Perspektiven eröffnet werden. Wie während der Herstellung eignet sich auch hier die ästhetische Praxis der Kunst und damit ästhetische Erfahrung.“⁹¹⁰

Neben diesen primär an der ästhetischen Erfahrung orientierten Begründungen sind es vor allem kognitionspsychologische Befunde, die ganz allgemein zu einer Aufwertung handlungsorientierter Unterrichtsmethoden wie eben dem Komponieren im Musikunterricht beigetragen haben. Hans Aebli legte 1980 den ersten Band einer umfassenden Untersuchung mit dem programmatischen Titel *„Denken, das Ordnen des Tuns“*⁹¹¹ vor, in dem schlüssig dargelegt wird, dass der Ursprung allen Denkens im Handeln zu verorten ist⁹¹², was für den Musik-

⁹⁰⁵ Wallbaum, Christopher: *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*, 2009², S. 9, elektronische Ressource: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-24736>.

⁹⁰⁶ Ebd.

⁹⁰⁷ Ebd., S. 287.

⁹⁰⁸ Zum Verhältnis zwischen Interpretieren, Improvisieren und Komponieren vgl. Dörne, Andreas: *Umfassend musizieren*, Wiesbaden 2010, S. 80-91. In Bezug auf ihre Funktion im Schulmusikunterricht werden Komposition und Improvisation auch differenziert bei Schlothfeld, Matthias: *Komponieren im Unterricht*, Hildesheim 2009, S. 36-43.

⁹⁰⁹ Wallbaum: a.a.O., S. 288.

⁹¹⁰ Ebd., S. 240.

⁹¹¹ Aebli, Hans: *Denken. Das Ordnen des Tuns*, Bd. I: *kognitive Aspekte der Handlungstheorie*, Stuttgart 1980.

⁹¹² Vgl. ebd., S. 13-18.

unterricht bedeutet, dass das Denken in spezifisch musikalischen Kategorien vor allem anhand der praktischen Lösung ästhetischer Problemstellungen innerhalb gestalterischer Prozesse erlernt werden kann. In diesem Sinne definiert Wolfgang Lessing als Zielsetzung von Kompositionsdidaktik, „die musikalische Wahrnehmung für elementare Gestaltungsprinzipien zu öffnen und im spielerischen Umgang mit dem jeweils verfügbaren Material die Bedeutung und Tragweite kompositorischer Entscheidungen zu erfahren und zu erproben“⁹¹³.

Obwohl das Komponieren im Musikunterricht allgemein betrachtet aus mehreren Gründen als sinnvoll erachtet werden muss, hängt der tatsächliche Ertrag entsprechender Unterrichtsphasen stark von der konkreten Aufgabenstellung, der Arbeitssituation sowie den gewählten Materialien und Methoden ab. Aus diesem Grunde sollen im Folgenden verschiedene Formen und Aspekte des Komponierens mit Schülerinnen und Schülern näher beleuchtet werden. Die Ausführungen sollen auf mögliche Implikationen, die sich aus Aufgabenstellungen, Instrumentarium, Notationsformen oder aus der Verwendung bestimmter Medien ergeben, hinweisen.

a) Musikimmanente und außermusikalische Problemstellungen

Renate Reitinger leitet ihre Überlegungen zu geeigneten Themenfeldern für Kompositionen von Grundschulkindern mit der Beobachtung ein, dass „Bilder, Texte, Geschichten, Objekte und Charaktere“⁹¹⁴ nicht nur an „Lebenswelt, Bedürfnisse und Erfahrungen der Kinder“⁹¹⁵ anknüpfen, sondern auch „die musikalische Umsetzung besonders hinsichtlich des dramaturgischen Aufbaus und Spannungsverlaufs bereichern“⁹¹⁶. Andererseits sei es sinnvoll, „durch klare Spiel- und Erfindungsregeln den Kindern eine Orientierungsmöglichkeit sowie exemplarischen Einblick in die Form und Struktur von Musik zu geben“⁹¹⁷.

Während die Thematisierung von Bildern, Texten oder Geschichten eine Orientierung an außermusikalischen Phänomenen bedeutet, werden durch klare

⁹¹³ Lessing, Wolfgang: *Kinderkomposition im Spannungsfeld von Prozess- und Produktorientierung*, in: Vandr  / Lang (Hrsg.): a.a.O., S. 18.

⁹¹⁴ Reitinger, Renate: *Musik erfinden. Kompositionen von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens*, Regensburg 2008, S. 255.

⁹¹⁵ Ebd.

⁹¹⁶ Ebd.

⁹¹⁷ Ebd.

Spiel- und Erfindungsregeln musikimmanente Problemstellungen erzeugt, anhand derer die von Lessing formulierten Zielsetzungen, „die musikalische Wahrnehmung für elementare Gestaltungsprinzipien zu öffnen und [...] die Bedeutung und Tragweite kompositorischer Entscheidungen zu erfahren und zu erproben“⁹¹⁸, eher zum Tragen kommen. Hans Schneider weist darauf hin, dass der schöpferische Einstieg in die Klangwelt Neuer Musik über Vertonungen von Geschichten, Comics oder Ähnlichem nicht nur die Gefahr einer unreflektierten Reproduktion von Geräuschkwelten aus der „Video-, Fernseh- und Computerspielekultur“ birgt, sondern dass die Orientierung an außermusikalischen Themen das Denken in spezifisch musikalischen Kategorien verhindert: „Bild und Geschichte stiften den Zusammenhang und nicht das wirklich Musikalische, nämlich die gestaltete Zeit.“⁹¹⁹

In exemplarischer Weise trat das von Schneider benannte Problem innerhalb eines umfassend dokumentierten Schüler-Kompositionsprojekts⁹²⁰ auf, das von Studierenden der Folkwang Hochschule Essen begleitet wurde und sich auf die Oper *„Faustus, the Last Night“* von Pascal Dusapin⁹²¹ bezog. Peter W. Schatt machte im Zusammenhang mit dem genannten Projekt, bei dem der Faust-Stoff im Denken der beteiligten Schülerinnen und Schüler sehr präsent war, die Beobachtung, dass „in unterrichtlichen Situationen zwar die imaginative Einstellung [...] relevant ist, eine pragmatische aber dominiert“⁹²². Als zentrale methodische Fragestellung kristallisierte sich schließlich heraus: „Wie überführt man nur inhaltliche Anliegen in musikalische?“⁹²³

Aufgrund der geschilderten Problematik ist bei der Formulierung von Kompositionsaufgaben für Schülerinnen und Schüler mit außermusikalischen Bezugsfeldern vorsichtig umzugehen. Die aufgezeigten Konsequenzen sollten sorgfältig abgeschätzt werden. Bezeichnenderweise beziehen sich Konzeptmusiken, bei denen es sich in gewisser Weise um Gestaltungsaufgaben handelt, die von professionellen Komponisten erstellt wurden, in der Regel nicht auf Außer-

⁹¹⁸ Lessing: a.a.O., S. 18.

⁹¹⁹ Schneider, Hans: *Lose Anweisungen für klare Klangkonstellationen. Musiken und musikalische Phänomene des 20. Jahrhunderts: ihre Bedeutung für die Musikpädagogik*, Saarbrücken 2000, S. 246.

⁹²⁰ Vgl. dazu Schatt, Peter W. (Hrsg.): *Unser Faust – meet the composer. Ein Kompositionsprojekt an Essener Schulen*, Regensburg 2009.

⁹²¹ Die Oper wurde 2006 an der *Berliner Staatsoper Unter den Linden* uraufgeführt und 2008 von der Philharmonie Essen gespielt.

⁹²² Schatt, Peter W.: *Der „Faust“ im Nacken: Musikalische Bildung durch Komponieren?*, in: Vandr  / Lang (Hrsg.): a.a.O., S. 46.

⁹²³ Ebd.

musikalisches, sondern eröffnen musikimmanente Problemstellungen, indem sie bestimmte Klangmaterialien, Formtypen oder Kommunikationsweisen vorgeben und auf diese Weise Situationen schaffen, in denen auf die Klänge selbst gehört wird und nicht auf das, was sie darstellen sollen. „Komponieren aber heißt freisetzen, was da herauswill; [...] also das Material nebst seinen Anhängseln zur Entfaltung, ja zur Selbstdarstellung gelangen zu lassen“⁹²⁴, bemerkt Dieter Schnebel.

b) Implikationen des Instrumentariums und des musikalischen Materials

Jedes Instrument, das in einer Komposition verwendet wird, hat seine eigene Geschichte. Es wurde für eine bestimmte Musik in einem bestimmten sozialen Kontext konzipiert. Bestimmte Spieltechniken haben sich durchgesetzt und ein bestimmtes Repertoire wird mit ihm assoziiert. Ebenso wenig, wie sich ein Instrument von seiner Geschichte befreien lässt, können wir uns selbst von unserem Vorwissen und unseren Vorerfahrungen befreien. Selbst dann, wenn wir gewöhnliche Spieltechniken vermeiden, steht das, was wir tun, im Verhältnis zur Tradition des jeweiligen Instruments. „Es gibt kein nichtkonventionelles Verhalten, sondern es gibt nur Verhalten, das die Konvention, nach der es sich richtet oder nicht, gleichzeitig reflektiert“⁹²⁵, erklärt Mathias Spahlinger.⁹²⁶

Aus diesem Grunde wirkt es mitunter problematisch, wenn Kinder oder Jugendliche, die traditionelle Spielweisen noch gar nicht so weit verinnerlicht haben, dass sie sie reflektieren könnten, sich plötzlich im Rahmen musikpädagogischer Projekte sog. „neuer Spieltechniken“ bedienen, bloß weil ihre Lehrerinnen und Lehrer oder in das jeweilige Projekt involvierte Musikerinnen und Musiker ihnen dazu raten.⁹²⁷

Des Weiteren ist zu bedenken, dass viele Musikinstrumente, vor allem solche, die in der Schule verwendet werden, über einen eingeschränkten Tonvorrat verfügen, der eine ganz bestimmte Form von Tonalität impliziert. Dies gilt in extremer Weise für diatonisch gestimmte Glockenspiele und Xylophone, bei

⁹²⁴ Schnebel, Dieter: *Gärungsprozesse*, in: ders.: *Denkbare Musik*, Köln 1972, S. 342.

⁹²⁵ Mathias Spahlinger in: Metzger, Heinz-Klaus / Riehn, Rainer (Hrsg.): *Geschichte der Musik als Gegenwart. Hans Heinrich Eggebrecht und Mathias Spahlinger im Gespräch*, München 2000, S. 20.

⁹²⁶ Zur Befreiung des Materials aus seiner gesellschaftlichen und individuellen Geschichtlichkeit vgl. Schneider: a.a.O., S. 81-82.

⁹²⁷ Vgl. Schatt: a.a.O., S. 47; Handschick, Matthias: *Visionen und Realitäten. Schüler-Kompositionsprojekte zwischen Kunstanspruch und Klischeeproduktion* in: Dartsch / Konrad / Rolle (Hrsg.): a.a.O., S. 120.

denen es quasi keine Alternative zur Tonart C-Dur gibt⁹²⁸, und für pentatonische Harfen, die häufig in Waldorfschulen verwendet werden.⁹²⁹

Möchte man Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, anhand eigener Gestaltungsarbeiten für traditionelle Musikinstrumente die Konsequenzen der Auflösung und Reflexion von Gestalthaftigkeit in atonaler Musik zu erkunden, muss also sichergestellt sein, dass das verwendete Instrumentarium mindestens chromatisch bespielbar ist und dass die Schülerinnen und Schüler dazu in der Lage sind, Tonalität bewusst zu vermeiden. Auf der Grundlage der in Kapitel 3.2 angeregten Reflexionen und mit Hilfe konkreter Aufgabenstellungen, die in Abschnitt d) dieses Kapitels vorgestellt werden, kann dieses Ziel bereits in regulären Mittelstufenklassen, vor allem aber in speziellen Musikprofil-Klassen und Oberstufenkursen erreicht werden. Andernfalls empfiehlt es sich, herkömmliche Musikinstrumente auf eine Weise zu präparieren, die die Entstehung von Tonalität ausschließt, oder vollständig auf sie zu verzichten und stattdessen andere Klangerzeuger einzusetzen.⁹³⁰ Die Verwendung von erweitertem Schlaginstrumentarium oder auch Alltagsgegenständen, mit deren Hilfe sich charakteristische Klänge herstellen lassen, wird auch im Bereich konzeptueller Musik häufig angeregt.⁹³¹ Sie hat nicht nur den Vorteil, dass keine spezifischen instrumententechnischen Fähigkeiten vorausgesetzt werden müssen, sondern dient vor allem der Vermeidung spieltechnischer und instrumentenspezifischer Konventionen.

c) Notationsformen

Bevor konkrete Kompositionsaufgaben für Schülerinnen und Schülern vorgestellt werden, anhand derer eine Sensibilität für offene Klangsituationen entwi-

⁹²⁸ Tauscht man einzelne Klangplättchen aus, z.B. „f“ gegen „fis“, ist man in einer anderen Tonart gefangen. Bei Molltonarten bereiten der spezielle Tonumfang (das tiefste Plättchen ist meistens ein „c“) und außerdem das Problem der erhöhten siebten Stufe oft Schwierigkeiten.

⁹²⁹ Tendenziell sind vom Problem der immanenten Tonalität aber auch die meisten anderen Musikinstrumente betroffen, z.B. Saiteninstrumente aufgrund ihrer Stimmung in Quinten oder Quarten, Flöten aufgrund ihrer Bohrungen sowie sämtliche Tasteninstrumente aufgrund der Klassifizierung der Töne anhand von weißen und schwarzen Tasten. Bei der Schilderung von Klavier-Improvisationen von Schülerinnen und Schülern mit dem Ziel der Annäherung an das Stück „*Mode de valeurs*“ von Messiaen wird das genannte Problem deutlich spürbar (vgl. Walter, Johannes M.: *Die Bedeutung der Didaktik Martin Wagenscheins für den Musikunterricht und die Musikpädagogik*, Augsburg 2003, S. 172-176).

⁹³⁰ Schneider schlägt außerdem vor, traditionelle Musikinstrumente von ausgewiesenen Nicht-Instrumentalisten spielen zu lassen (a.a.O., S. 244).

⁹³¹ Vgl. z.B. Wolff, Christian: *Prose Collection*, in: ders.: *Hinweise. Schriften und Gespräche*, Köln 1998, S. 464-481; Spahlinger, Mathias: *vorschläge. konzepte zur ver(über)flüssigung der funktion des komponisten*, Universal Edition, Wien 1993.

ckelt werden kann, müssen einige grundlegende Gedanken zum Problem der Notation von Musik angestellt werden, denn nicht nur Musikinstrumente und Tonvorräte haben ihre Implikationen und sind mit bestimmten Konventionen verbunden, sondern auch unsere traditionelle Notenschrift ist stark auf die traditionelle Tonalität zugeschnitten und in diesem Sinne bereits tendenziell gestalthaft.⁹³² Die Unterscheidung von Stammtönen und alterierten Tönen, die der Unterscheidung von weißen und schwarzen Tasten auf der Klaviatur entspricht, führt z.B. dazu, dass die Stufen diatonischer Skalen im Notat alle als gleich groß erscheinen, obwohl es sich tatsächlich um Halbton- und Ganztonschritte handelt.

Umgekehrt sind bei atonalen Kompositionen, die die zwölf Töne des chromatischen Totals gleichberechtigt verwenden, bei mindestens fünf von zwölf Tönen Akzidentien notwendig, obwohl kein qualitativer Unterschied zwischen diesen und den anderen Tönen der Skala besteht.

Auch die Konvention, dass Akzidentien für die Dauer eines ganzen Taktes Gültigkeit besitzen, hängt damit zusammen, dass in traditioneller Musik andere Tonarten, wenn sie einmal im Zuge von Modulationen oder Ausweichungen erreicht werden, eine gewisse Stabilität ausprägen. Wenn ein bestimmter Ton an einer Stelle alteriert wird, ist davon auszugehen, dass er zumindest im Rahmen des jeweiligen Taktes auch weiterhin alteriert werden muss. Im Falle atonaler Musik führt diese Konvention dazu, dass zusätzlich zu den Alterationszeichen $\sharp$ und $\flat$, die der qualitativen Gleichstellung der Töne widerspricht, noch unzählige Auflösungszeichen notwendig werden.⁹³³

Wenn Schülerinnen und Schüler, die über diese Sachverhalte nicht aufgeklärt sind, unter Verwendung unserer traditionellen Notenschrift zu komponieren beginnen, wird die Produktion offener Klangsituationen kaum gelingen.

Des Weiteren ist zu bedenken, dass auch die Eigenheiten der rhythmischen Organisation traditioneller Musik offenen Klangsituationen entgegenstehen. Die übliche Einteilung der musikalischen Zeit in einheitlich strukturierte Takte oktruiert gleichsam ein metrisches Korsett⁹³⁴. Allein über die gewohnten Noten-

⁹³² Claudia Zenck-Maurer weist im Rahmen ihrer Betrachtungen zur Verwendung der Ganztonskala bei Debussy auf den diatonischen Charakter unserer Notenschrift hin (vgl. dies.: *Versuch über die wahre Art Debussy zu analysieren*, München 1974, S. 44). Der Sachverhalt wird auch von Spahlinger erklärt in: Metzger / Riehn (Hrsg.): a.a.O., S. 8.

⁹³³ Unsere Notenschrift „ist eine Siebenton-Schrift, steht in C-Dur, betrachtet die restlichen fünf Töne als nur gelegentlich auftretende Veränderungen der Haupttöne und damit alle anderen Tonarten als Nebentonarten“ (Schönberg, Arnold: *Eine neue Zwölfton-Schrift*, in: ders.: *Stil und Gedanke. Aufsätze zur Musik, Gesammelte Schriften I*, hrsg. von Ivan Vojtech, Nördlingen 1976, S. 198). Der dort dargestellte Entwurf einer neuen Notenschrift hat sich nicht durchsetzen können.

⁹³⁴ Bei vielen Notationsprogrammen gehört der 4/4-Takt zur Grundeinstellung.

werte Achtel, Viertel, Halbe und Ganze etabliert sich bei unreflektiertem Gebrauch eine binäre Struktur, die die gleichmäßige Abfolge von betonten und unbetonten Zeiten nach sich zieht und somit auch die Hörerwartungen spezifiziert.

Eine praktikable Möglichkeit, den rhythmisch-metrischen Implikationen unserer traditionellen Notenschrift zu entgehen, ist die sog. Space-Notation, bei der eine imaginäre Zeitachse von links nach rechts über die Partitur verläuft und die einzelnen Töne oder Klangereignisse im Rahmen eines festgelegten Maßstabs, z.B. 3 cm = 1 Sek., angeordnet werden. Der Vorteil an dieser Notationsform, die sowohl mit der herkömmlichen Tonhöhennotation⁹³⁵ als auch mit frei erfundenen grafischen Klangsymbolen kombinierbar ist, liegt darin, dass sie kein Metrum impliziert und dass Notenwerte nicht nur als Bruchzahlenverhältnisse mit einfachen Zweierpotenzen im Nenner erscheinen können, sondern quasi jede beliebige Dauer stufenlos darstellbar ist. Ein weiterer Vorteil der Space-Notation, der sich in der pädagogischen Praxis gezeigt hat, ist, dass Schülerinnen und Schüler sowohl beim Komponieren als auch beim anschließenden Vortrag ihrer Stücke viel offener gegenüber längeren Tondauern, vor allem aber auch gegenüber längeren Stillephasen sind, wenn sie nicht dazu genötigt werden, mehrere Pausentakte hintereinander zu notieren, sondern die zeitlichen Abstände zwischen einzelnen Klangereignissen aus einer auf visueller Ebene für gut befundenen Entfernung der grafischen Symbole voneinander hervorgehen.

Der Gebrauch grafischer Symbole für bestimmte Klangtypen ist insbesondere bei Verwendung eines experimentellen Instrumentariums, das geräuschhafte Klänge hervorbringt, angebracht. Bei der Entwicklung der grafischen Symbole und ihrer Zuordnung zu bestimmten Klangtypen nutzen Kinder und Jugendliche automatisch die Wirksamkeit vergleichbarer Gestaltfaktoren in auditiver und visueller Wahrnehmung. Die Symbole werden in der Regel so gewählt, dass keine umständliche Legende notwendig ist, sondern die intuitive Deutung weitgehend funktioniert. Dennoch sollte eine Legende eingefordert werden, weil gelegentlich Verwirrungen entstehen, wenn nicht genau geklärt ist, ob es sich bei bestimmten Zeichen um Aktions- oder Resultatnotationen handelt, ob also beispielsweise ein abwärts gerichteter Pfeil eine Bewegung verkörpert, die der Interpret oder die Interpretin auszuführen hat (z.B. den Klavierdeckel schließen), oder ob dieser Pfeil einen Klangverlauf darstellt (z.B. ein abwärts gerichtetes Glissando).

⁹³⁵ Vgl. z.B. den Ausschnitt aus der „*Study for Player-Piano, Nr. 20*“ von Conlon Nancarrow, der in Kapitel 2.6 dieser Arbeit abgebildet ist.

Grundsätzlich ist bei jeder Notationsform darauf zu achten, dass zu allen Parametern Angaben gemacht werden. Schülerinnen und Schüler vergessen häufig, dass Töne und Klänge auch hinsichtlich ihrer Lautstärke, Klangfarbe und Artikulation differenziert werden können. Außerdem sollte vor der Niederschrift geklärt werden, ob das Stück von den Komponistinnen und Komponisten selbst gespielt werden wird – in diesem Fall dient die Verschriftlichung lediglich als Gedächtnisstütze –, oder ob andere Schülerinnen und Schüler das Stück spielen werden, was eine wesentlich genauere Notation erfordert.

d) Aufgabenstellungen

Die folgenden fünf Kompositionsaufgaben für verschiedene Besetzungen führen allesamt zu sehr kurzen Stücken, zielen dafür aber auf eine möglichst präzise Notation ab und setzen deshalb die Reflexion der Implikationen unserer traditionellen Notenschrift voraus. Eine Bearbeitung der Aufgaben sollte jeweils im Zusammenhang mit der Behandlung von Musikstücken stehen, an deren Kompositionstechniken sich die Aufgabenstellungen orientieren (freie Atonalität, Zwölftonmusik, Sprachkomposition, Minimal-Music). Grundsätzlich wurde bei der Formulierung der Aufgaben darauf geachtet,

- dass keine außermusikalischen Programme von der Konzentration auf das Klangmaterial selbst ablenken,
- dass sie zur Gestaltung offener Klangsituationen anregen, die dem reflexiven Charakter Neuer Musik entsprechen,
- dass ihre Bearbeitung zur Entwicklung des musikalischen Vorstellungsvermögens beiträgt,
- dass die präzise Imagination und Bestimmung möglichst vieler Klangparameter den Blick für die ästhetische Tragweite feinsten musikalischen Nuancen schärft,
- dass sie einerseits vom Umfang her samt Einführung in einer Schulstunde zu bewältigen sind und in der folgenden Stunde präsentiert und reflektiert werden können, andererseits aber auch motivierten Schülerinnen und Schülern Ansatzpunkte für weiterführende Studien bieten,
- dass die Resultate im Schulunterricht von den Schülerinnen und Schülern selbst zum Erklingen gebracht werden können.

Schülerinnen und Schüler brauchen gelegentlich Hilfe bei der Strukturierung des Notenpapiers. Obwohl die Kompositionen allesamt äußerst kurz sind, ist ein Arbeitsklima anzustreben, das eine Vertiefung in die Materie erlaubt. Ebenso wie es selbstverständlich ist, dass Deutschsaufsätze alleine geschrieben wer-

den und dass im Kunstunterricht jede Schülerin und jeder Schüler ihr bzw. sein eigenes Bild malt, sollten auch die Kompositionsaufgaben individuell bearbeitet werden. Das Ziel der Verwirklichung einer spezifischen Klangvorstellung kann im Rahmen einer Gruppenarbeit kaum konsequent verfolgt werden.⁹³⁶ Gruppenarbeiten sind lediglich bei der Kompositionsaufgabe „*Sprichwörter – Sprechworte*“ sinnvoll. Zeitdruck sollte möglichst nicht entstehen.

Bei der Präsentation der Kompositionen herrscht äußerste Ruhe im Klassenraum. Auf interpretatorische Genauigkeit ist zu achten. Wenn es gelingt, eine Hörsituation herzustellen, die den zerbrechlichen Gebilden vorurteilsfreie Aufmerksamkeit entgegenbringt, ist ein wesentliches Unterrichtsziel bereits erreicht. Das anschließende reflektierende Gespräch über die jeweils entstandene Miniatur sollte auf der Grundlage des für alle einsehbaren Notentextes erfolgen. Oft ist es möglich, die Stücke innerhalb weniger Minuten an die Tafel zu schreiben. Dies hat im Gegensatz zur Präsentation auf Overhead-Folien den Vorteil, dass im Falle von Diskussionen über bestimmte Details Alternativen skizziert und ausprobiert werden können. Eventuell gibt es Stellen, an denen doch noch traditionelle Tonalität mit ihren formalen Implikationen wirksam wird, sodass – um ein wirklich offenes Kunstwerk zu erhalten – noch einzelne Töne verändert werden müssen.⁹³⁷ Möglicherweise ergeben sich aufdringliche Regelmäßigkeiten im rhythmischen Bereich, sodass einzelne Noten- oder Pausenwerte modifiziert werden müssen. Auch expressive Klischees, also Situationen, in denen die Ausdrucksabsicht allzu deutlich wird, können zum Problem werden. Atonalität allein garantiert noch keine Offenheit. Beziehungsreichtum und Vielfalt hinsichtlich der Deutungsmöglichkeiten sind gefragt. Bei allen Diskussionen und Entscheidungen bezüglich eventueller Veränderungen hat die Komponistin oder der Komponist bzw. die Gruppe, die das jeweilige Stück komponiert hat, das erste und das letzte Wort. Das Tafelbild, das die endgültige Version darstellt, wird abfotografiert und zur Grundlage der Reinschrift.

„Klang-Sterne“ für Klavier und ein Melodieinstrument

Die Aufgabe „*Klang-Sterne*“ ist von Weberns Komposition „*Drei kleine Stücke für Violoncell und Klavier, Op. 11*“ inspiriert und für Schülerinnen und Schüler ab Klassenstufe sieben geeignet. Der Titel geht von der Vorstellung eines fünf-

⁹³⁶ Auch bei professionellen Komponistinnen und Komponisten sind Gruppenarbeiten schließlich eher die Ausnahme.

⁹³⁷ An dieser Stelle sei an Schönbergs Äußerung erinnert, nach der es in der ersten Zeit des atonalen Komponierens „ungeheuer wichtig [schien], eine Ähnlichkeit mit der Tonalität zu vermeiden“ (Schönberg, Arnold: *Komposition mit zwölf Tönen* [undatierte Fassung, vermutlich 1947], in: ders: a.a.O., S. 381).

zackigen Sterns aus, denn das entstehende Stück soll äußerst kurz sein und insgesamt nur aus fünf Klangereignissen sowie Pausen bestehen. Klangereignis kann ein einzelner Ton, ein Triller, ein Arpeggio, ein Akkord oder Ähnliches sein, oder auch eine kleine Geste aus mehreren Tönen. Es ist darauf zu achten, dass bei jedem der fünf Elemente des kleinen Stückchens möglichst alle Klangparameter genau bezeichnet sind: neben Tonhöhe und Tondauer also auch Dynamik, Artikulation, Klangcharakter und eventuell Tempomodifikationen.

Das verwendete Melodieinstrument sollte von der Komponistin bzw. dem Komponisten selbst gespielt werden können, ggf. also Glockenspiel, Melodika oder ein anderes zur Verfügung stehendes Klasseninstrument sein. Das Klavier wird, sofern keine Schülerinnen oder Schüler den Part übernehmen wollen, von der Lehrerin oder dem Lehrer gespielt.

Die Notation erfolgt im Fünfliniensystem, es sollte den Schülerinnen und Schülern jedoch freigestellt werden, ob sie die traditionelle rhythmische Notation verwenden oder Space-Notation, was die Angelegenheit erheblich vereinfacht. Im letztgenannten Fall sollten die gewünschten Tondauern mit waagerechten Strichen hinter den Notenköpfen angedeutet werden.

Die Musik soll äußerst expressiv sein und trotzdem einen offenen Charakter haben.

„Zwölftonmusiken“ für Klavier

Die „Zwölftonmusiken“ für Klavier sind den „Klangsternen“ handwerklich und ästhetisch verwandt. Die Kompositionen bestehen aus zwölf Tönen, sind also ebenfalls äußerst kurz. Jeder Ton des chromatischen Totals soll genau einmal vorkommen. Während die „Klangsterne“ vor allem dazu dienen, anhand der genauen Bezeichnung und Differenzierung sämtlicher Parameter der Töne und Klänge die Klangvorstellungen zu präzisieren, steht bei den „Zwölftonmusiken“ der Umgang mit dem harmonischen Prinzip der Gleichwertigkeit sämtlicher Töne des chromatischen Totals im Vordergrund.

Die Zwölftonmusiken sollen für Klavier solo komponiert werden, damit Mehrklänge möglich sind. Das homogene Klangbild erleichtert die Konzentration auf die harmonische Ebene. Auch hier sind Dynamik und Artikulation für jeden Ton bzw. Klang genau anzugeben. Keiner der Töne soll wichtiger sein als die anderen, eine offene Klangsituation wird angestrebt. Eine vorherige Festlegung einer Reihe im Sinne Schönbergs ist nicht notwendig. Die Namen der zwölf Töne können auf einem separaten Blatt notiert und, um die Situation übersichtlich zu halten, nach Gebrauch weggestrichen werden.

Lediglich wenn einzelne Schülerinnen oder Schüler motiviert sind, ihre Komposition auf den Umfang von z.B. drei Mal zwölf Tönen auszubauen, sollte

aus dem Stück die verwendete Reihe extrahiert werden, damit in den weiteren Durchläufen ggf. auch Transpositionen, Krebstgänge, Umkehrungen oder Kombinationen aus alledem verwendet werden können.⁹³⁸

„Minimal-Music“ für sieben bis zwölf Melodieinstrumente

Die Kompositionsaufgabe „Minimal-Music“ ist für Schülerinnen und Schüler ab Klassenstufe sieben geeignet. Gestaltet werden soll ein Stück, das so funktioniert wie der Minimal-Klassiker „In C“ von Terry Riley⁹³⁹. Das Stück soll also vom Ton „c“ ausgehend einen harmonischen Raum sukzessive erschließen und aus mehreren Patterns bestehen, die sich einem gemeinsamen Viertelpuls unterordnen. Die Patterns werden von den Spielerinnen und Spielern der Reihe nach gespielt, dürfen aber individuell beliebig oft wiederholt werden, wodurch ein allmählich sich veränderndes Klangband entsteht.⁹⁴⁰

Im Gegensatz zu den „Klangsternen“ und den „Zwölftonmusiken“ wird hier keine Gleichwertigkeit der Töne zu erzielen sein. Der Ton „c“ wird unweigerlich zum Zentraltönen werden. Es ist auch nicht notwendig, dass alle Töne des chromatischen Totals vorkommen. Eine Funktionalisierung der Töne im traditionellen Sinne ist bereits aus syntaktischen Gründen ausgeschlossen, auch wenn es im weitesten Sinne ein tonales Zentrum gibt. Da die Patterns sich frei überlagern, ist auch eine Bezeichnung der Dynamik und Artikulation nicht erforderlich. Die Spielerinnen und Spieler werden bei der Darbietung aufeinander hören und einen gemeinsamen Klangstrom hervorbringen.

Für den Schulgebrauch hat sich der Umfang von 17 Patterns als geeignet erwiesen. Bei der Aufführung der Ergebnisse wird oftmals die Organisation eines gemeinsamen Schlusses zum Problem, wenn alle Mitspielerinnen und Mitspieler beim letzten Pattern angekommen sind. Eine praktikable Möglichkeit besteht darin, festzulegen, dass das Anfangs- und das Schlusspattern gleich sein sollen, und dieses Pattern so vorzugeben, dass es von allen Mitspielerinnen Mitspielern hörend erkannt werden kann. Ein möglicher Rahmen für das Stück wäre z.B.:

⁹³⁸ Abbildungen von verschiedenen technischen Hilfsmitteln, mit denen Schönberg und seine Schüler gearbeitet haben, darunter auch Tabellen, in denen die gebrauchten Töne weggestrichen wurden, finden sich bei Scharenberg, Sointu: *Überwinden der Prinzipien. Betrachtungen zu Arnold Schönbergs unkonventioneller Lehrtätigkeit zwischen 1898 und 1951*, Saarbrücken 2002, S. 381-395.

⁹³⁹ Vgl. dazu Kapitel 2.7 dieser Arbeit.

⁹⁴⁰ Die Häufigkeiten, in denen Takte bzw. Patterns, die aus einer ungeraden Anzahl von Achteleinheiten bestehen, gespielt werden, müssen einer geraden Zahl entsprechen, damit der gemeinsame Viertelpuls erhalten bleibt.



Während zu Beginn des Stückes jeder zu einem frei gewählten Zeitpunkt einsteigen kann, ist am Schluss ein Abschlag, der alle Beteiligten plötzlich innehalten lässt, wirkungsvoll. Dieser Abschlag erfolgt erst, wenn alle beim letzten Pattern angekommen sind.

Je nach Fähigkeiten der beteiligten Schülerinnen und Schüler sowie nach konkreter Besetzung ist zu entscheiden, ob eine Person den zugrundeliegenden Viertelpuls am Klavier oder per Dirigat angibt. Ferner muss diskutiert werden, ob alle in der gleichen Oktavlage spielen sollen oder nicht. Generell sollte bei der Gestaltung der Patterns der Tonumfang des Klasseninstruments berücksichtigt werden.

Angestrebt wird eine langsame Entfernung vom Ausgangspattern, ein sukzessives Erschließen des Tonraums sowie eine größtmögliche Vielfalt und Komplexität der entstehenden Überlagerungen. Aus diesem Grunde sollte bei Übergängen von einem Takt bzw. Pattern zum nächsten ein Taktwechsel stattfinden. Aufeinanderfolgende Takte dürfen nicht gleich lang sein. Eine mögliche Taktfolge wäre z.B.: $5/4 - 3/4 - 4/4 - 3/8 - 2/4 - 5/8 - 4/4 - 7/8$ – usw.

Bei der Aufführung kann es vorteilhaft sein, eine Mindestanzahl von Wiederholungen für die Patterns festzulegen, z.B. jedes Pattern mindestens acht Mal.

„Sprichwörter – Sprechworte“ für acht bis zwölf Sprecherinnen und Sprecher

Die Kompositionsaufgabe „Sprichwörter – Sprechworte“⁹⁴¹ kann bereits ab der Klassenstufe fünf bearbeitet werden, da keine traditionelle Tonhöhennotation verlangt wird. In höheren Klassen bietet sie sich im Kontext der Behandlung von Sprachkompositionen, z.B. der „Sequenza III“ für eine Frauenstimme von Luciano Berio⁹⁴², an. Im Gegensatz zu den anderen Aufgaben haben sich Gruppenarbeiten hier durchaus bewährt. Folgende Arbeitsschritte sind vorgesehen:

⁹⁴¹ Eine einführende Übung dazu wird angeregt von Jäger, Stefan: *Experimentelle Musik in der Hauptschule*, Augsburg 2008, S. 137-138. Ausführlich mit Arbeitsblatt und detaillierten Tipps zur Umsetzung wird das Unterrichtsmodell dargestellt von Handschick, Matthias: *Sprichwörter – Sprechwörter. Komponieren mit Klang und Bedeutung von Worten und Wörtern*, in: *Musik & Bildung*, 2011, Heft 1, S. 72-75.

⁹⁴² Vgl. dazu Kapitel 2.8 dieser Arbeit.

1. An der Tafel werden Sprichworte gesammelt, die den Schülerinnen und Schülern einfallen, z.B.:
Hunde, die bellen, beißen nicht. / Wer einmal lügt, dem glaubt man nie. / Es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen. / Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein. / In der allergrößten Not schmeckt die Wurst auch ohne Brot. / Reden ist Silber, Schweigen ist Gold. / Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser.
2. Verschiedene Sprechweisen werden anhand der Sprichworte ausprobiert, z.B.:
erstaunt / traurig / drohend geflüstert / Robotersprache / beiläufig / erregt / wie mit heißer Kartoffel im Mund / hämisch bzw. schadenfroh / ohne Vokale / ohne Konsonanten, als Klangband von modulierenden Vokalen / rückwärts / ...
3. Die Sprichworte werden in einzelne Silben und Sprachlaute zerlegt, mit denen weiterexperimentiert wird, z.B.:
im Mund kneten / Klangfarbenveränderungen durch Lippenakrobatik / glissandieren / repetieren / synchron in der Gruppe sprechen / asynchron in der Gruppe sprechen / kurze Silben lang gesprochen / lange Silben kurz gesprochen / Buchstabenpermutationen / ...
4. Die Ergebnisse der Experimentierphase werden hinsichtlich möglicher Bezüge zwischen den Sprachlauten und inhaltlichen Aspekten der Sprichworte untersucht (Onomatopöie).
5. Es werden Arbeitsgruppen von zwei bis vier Schülerinnen und Schülern gebildet, die jeweils ein Sprichwort für acht- bis zwölköpfiges Sprech-Ensemble arrangieren. Die Arrangements werden notiert. Zusätzlich zum Sprechtext sollten alle gestaltenden Eingriffe mit Hilfe einer selbst erfundenen grafischen Notationsweise in den Partituren enthalten sein.
6. Zur Präsentation der Sprichwort-Kompositionen können jeweils zwei bis drei Arbeitsgruppen zusammengeführt werden. Die entstehenden größeren Ensembles bestehen aus ca. acht bis zwölf Schülerinnen und Schülern und üben dementsprechend auch zwei oder drei Kompositionen ein. Die Partituren müssen zu diesem Zweck vervielfältigt werden. Abgesehen davon, dass ein größeres Sprech-Ensemble mehr klangliche Möglichkeiten bietet als nur zwei bis vier Sprecherinnen und Sprecher, hat die Zusammenführung mehrerer Arbeitsgruppen den Effekt, dass die Notationsformen, die die Schülerinnen und Schüler selbst entwickelt haben, auf ihre allgemeine Verständlichkeit hin geprüft werden.

Die Herausforderung der Aufgabe besteht darin, die Verhältnisse zwischen klanglichen und inhaltlichen Aspekten der jeweiligen Sprichwort-Komposition so zu gestalten, dass Beziehungen zwar angedeutet werden, aber niemals eine

Deutlichkeit erlangen, die die Intelligenz der Zuhörerinnen und Zuhörer beleidigen würde. Auch auf dieser Ebene kann sich Reflexion von Gestalthaftigkeit ereignen: Erwartungen werden bewusst gemacht, indem ihrer Entsprechung alternative Wendungen vorgezogen werden, die den Inhalt des Sprichwortes bzw. unsere Wahrnehmung und Interpretation desselben von einer neuen Seite beleuchten.

In mehreren fünften Klassen, in denen nach dem dargestellten Unterrichtsmodell Sprichwort-Kompositionen hergestellt wurden, zeigten sich die beteiligten Schülerinnen und Schüler erstaunlich kompetent im Hinblick auf das eigenständige Proben und Dirigieren ihrer Kompositionen. Bevor es in diesem Bereich zu pädagogischen Interventionen kommt, sollte deshalb beobachtet werden, ob es nicht auch ohne Hilfestellungen geht.

„Versatzstücke“ für drei beliebige chromatisch spielbare Instrumente

Die Kompositionsaufgabe „Versatzstücke“ wurde für ein Unterrichtsprojekt⁹⁴³ zu dem gleichnamigen Stück von Orm Finnendahl für Klavier und achtkanaliges Zuspieldband⁹⁴⁴ konzipiert, kann aber auch unabhängig von der Behandlung dieses Stücks gestellt werden. Es handelt sich um eine Auseinandersetzung mit dem allgemeinen Kompositionsprinzip, klar absehbare musikalische Verläufe – in diesem Falle absteigende chromatische Tonleitern – mit Hilfe verschiedener Collagetechniken in komplexe Gebilde zu verwandeln.

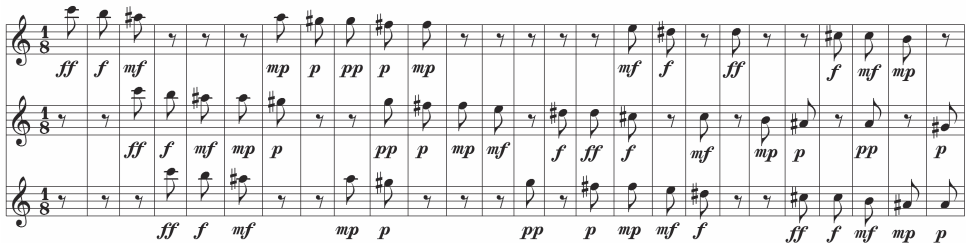
Der Umfang der Tonleiter, die als Material dient, sollte einem zur Verfügung stehenden Klasseninstrument entsprechen. Spannende musikalische Situationen lassen sich bereits mit zwei oder drei Instrumenten erzeugen, auf die Fragmente des Ausgangsmaterials verteilt werden. Das folgende Beispiel zeigt den Anfang einer Versatzstücke-Komposition für drei Melodikas mit dem Tonumfang „h“ bis „c³“⁹⁴⁵. Die einfache, absteigende chromatischen Tonleiter, die von jedem der drei Instrumente in fragmentierter Weise gespielt wird, erscheint plötzlich als komplexes Gewebe aus verschiedenen Klangsträngen, das sich zwischen kanonischer Struktur und Parallelführung der Stimmen, teils übereinander, teils untereinander, knapp an der Grenze zur Synchronität zielsicher abwärts bewegt.

⁹⁴³ Das Projekt wurde vom Deutschen Musikrat durchgeführt und ist dokumentiert unter: www.musicademy.de/index.php?id=2262, letzter Zugriff: 03.02.2015.

Eine ausführlich dargestellte Unterrichtsmodell mit Arbeitsblatt und detaillierten Tipps zur Umsetzung findet sich bei Handschick, Matthias: *Versatzstücke*, in: *Musik & Bildung*, 2009, Heft 2, S. 68-73.

⁹⁴⁴ Vgl. dazu Kapitel 2.12 dieser Arbeit.

⁹⁴⁵ Das Arbeitsblatt in *Musik & Bildung* (Handschick: a.a.O., S. 72) ist für Glockenspiele mit dem notierten Tonumfang „f“ bis „f²“ konzipiert.



Die Regeln, denen dieses Beispiel gehorcht, sind äußerst einfach: Jede Stimme schreitet in gleichmäßigen Achteln kontinuierlich abwärts. Es sind Pausen im Umfang von einer oder mehreren Achteln eingefügt. Die Dynamik verläuft wellenförmig. Andere Regeln sind denkbar, z.B.:

- Einzelne Abschnitte der chromatischen Tonleitern dürfen auch gegenläufig, also aufwärts gerichtet, erscheinen.
- Verschiedene Notenwerte dürfen verwendet werden.
- Die Stimmen sollen streng kanonisch verlaufen.
- Die Satzdicke soll kontinuierlich abnehmen.

Trotz einfachster Bauweise und nahezu vollständiger Vorhersehbarkeit des Geschehens sind die entstehenden Miniaturen ästhetisch reizvoll. Verfolgt man die Stimmen linear, besteht die einzige Frage darin, ob der nächste Ton in der Stimme, auf die sich die Aufmerksamkeit richtet, gleich kommt oder ob es eine Pause gibt. Konzentriert man sich dagegen auf die Zusammenklänge, stellt sich die Frage, welche der drei Stimmen gerade welche Position einnimmt. Liegt die Stimme, die begonnen hat, noch immer oben, oder hat es Verschiebungen gegeben?

Der Abgleich unserer Hörerwartungen mit dem tatsächlichen Klanggeschehen vollzieht sich auf einem relativ schmalen Grat. Weil die Hörerwartungen höchst präzise sind, werden sie in besonderer Deutlichkeit bewusst.

e) Komponieren mit elektronischen Medien

Das Komponieren mit elektronischen Medien bedarf einer gesonderten Betrachtung, weil es sich in mehrfacher Weise von den bisher dargestellten Methoden unterscheidet. Zum einen sind schriftliche Fixierungen nicht notwendig, weil die Ergebnisse in Form digitaler Audiodateien oder sog. Patches⁹⁴⁶ gespeichert

⁹⁴⁶ Als Patches bezeichnet man auf dem Bildschirm visualisierbare Verschaltungen bestimmter Klangbearbeitungsmodule, die z.B. in live-elektronischer Musik zum Einsatz kommen.

werden, zum anderen ist es möglich, entstehende Stücke in jedem Stadium des Arbeitsprozesses per einfachem Mausklick abzuspielen. Während die Unabhängigkeit von Interpreten einen erheblichen Vorteil darstellt, der zur hohen Attraktivität entsprechender Unterrichtseinheiten beiträgt⁹⁴⁷, führt die Tatsache, dass auf Notationen verzichtet werden kann, jedoch häufig dazu, dass die für jeden Kompositionsprozess wichtige Phase der gedanklichen Konzeption formaler Strukturen durch unreflektiertes Ausprobieren verschiedener Funktionen der jeweils verwendeten Software ersetzt wird.

Joachim Heintz und David Borges, die ein kompositionspädagogisches Projekt in Tosterglope betreut haben⁹⁴⁸, weisen darauf hin, dass besonders im Falle der Verwendung von Sequenzierungs-Programmen, „in denen üblicherweise Pop-Produktionen in übersichtlichen ‚Baukasten-Formen‘ per ‚copy and paste‘ arrangiert werden“⁹⁴⁹, der Einfluss der Programme auf die Ästhetik der Resultate erheblich ist, weil sie „eine bestimmte Vorgehensweise induzieren“⁹⁵⁰. Um diesem Problem zu entgehen, empfehlen Heintz und Borges neben der selbstständigen Entwicklung und Programmierung live-elektronischer Operatoren mit Hilfe einfach strukturierter und frei verfügbarer Open-Source-Software⁹⁵¹ auch die Arbeit mit konkretem Klangmaterial, das von Schülerinnen und Schülern selbst aufgenommen werden kann.⁹⁵²

Exemplarisch dargestellt wurden die vielfältigen ästhetischen Erfahrungen, die sich bei der Aufnahme und Verarbeitung konkreter Klänge machen lassen, anhand des Projekts „Klangspuren“⁹⁵³, das im Schuljahr 2006/07 von der Schüler-Arbeitsgemeinschaft „Klangbaustelle Waldshut“ durchgeführt wurde. Die

⁹⁴⁷ Der kreative Umgang mit elektronischen Medien steht, was den Musikunterricht in der Mittelstufe betrifft, unangefochten an erster Stelle der von Jungs gewünschten Betätigungen (vgl. Heß, Frauke: *Musikunterricht zwischen Sach- und Fachinteresse*, in: *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, Vol. 2, No. 1, April 2011, S. 18; Fiedler, Daniel / Handschick, Matthias: *Produktive Methoden im Test – Zum Stellenwert und zur Attraktivität produktiver Methoden im Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen*, Freiburg 2014 [<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:frei129-opus-4409>], S. 11-12).

⁹⁴⁸ Vgl. dazu Heintz, Joachim / Borges, David: *Elektronische Klänge entdecken*, in: Vandr  / Lang (Hrsg.): a.a.O., S. 83-88.

⁹⁴⁹ Ebd., S. 86.

⁹⁵⁰ Ebd., S. 85.

⁹⁵¹ Genannt wird das Programm „PureData“, das Mitte der 90er Jahre als „freies Derivat des Programms ‚Max‘ geschrieben wurde“ (Heintz / Borges: a.a.O., S. 85, Fußnote 6).

⁹⁵² Vgl. ebd., S. 86-87.

⁹⁵³ Das Projekt wurde im Jahr 2007 von der Kulturstiftung der Länder ausgezeichnet. Eine ausführliche Darstellung und Analyse findet sich bei Handschick, Matthias: *Experimentelle Musik aus digitalisierten Alltagskl ngen. Ein analytischer Praxisbericht mit Anmerkungen zum kreativen Umgang mit neuen Medien im Musikunterricht heute*, in: Hiekel, Jörn Peter: *Vernetzungen. Musik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Technik*, Mainz 2009, S. 139-157.

technischen Mittel, die bei diesem Projekt eingesetzt wurden, waren sehr überschaubar: Es wurden lediglich Klänge aus der Stadt Waldshut am Hochrhein und der näheren Umgebung digital aufgenommen und mit Hilfe eines einfachen Editors geschnitten und neu zusammengestellt. Nur die Dynamik wurde bearbeitet, auf elektronische Verfremdungen dagegen vollständig verzichtet.

Der Arbeitsprozess gliederte sich in drei Phasen:

1. Klänge und Geräusche mit dem digitalen Aufnahmegerät sammeln,
2. mit dem Material und einfachen Schneidefunktionen experimentieren,
3. das Material nach ästhetischen Kriterien neu anordnen.

Alle drei Arbeitsphasen führten zu einem konkret benennbaren Zuwachs an Wissen über bestimmte Eigenarten und Funktionsweisen unserer eigenen Wahrnehmung:

Bereits beim ersten Abhören der aufgenommenen Klänge und Geräusche wurde offenbar, dass zwischen den Vorstellungen, die wir von unserer akustischen Umwelt haben, und den tatsächlichen Zuständen erhebliche Differenzen bestehen. Begibt man sich mit dem Aufnahmegerät an bestimmte Orte, um Klänge oder Geräusche aufzunehmen, die man dort erwartet, macht man nicht selten die traurige Erfahrung, dass z.B. Naturklänge wie Vogelgezwitscher oder Wasserplätschern kaum noch unverfälscht aufs Band zu bekommen sind, weil Zivilisationsgeräusche, vornehmlich Verkehrslärm, alles überdecken.

Außerdem wurde die dynamische Differenziertheit unserer primären akustischen Lebenswelt ins Bewusstsein gerückt. Vieles entging dem Aufnahmegerät, anderes überforderte es und führte zu Übersteuerungen. Auch die Subjektivität unseres eigenen Lautstärkeempfindens machte sich bemerkbar. Gleichmäßig andauernde Geräuschflächen wurden von unserer Wahrnehmung als Hintergrund ausgeblendet oder stark vernachlässigt, während sie beim Anhören der entsprechenden Tonaufnahmen wieder deutlich zu hören waren.

Ebenfalls erstaunliche Erlebnisse gab es in Bezug auf die Selektivität unserer Wahrnehmung: Hintergrundgeräusche, die beim Aufnehmen bestimmter Situationen intuitiv ausgeblendet wurden, fielen beim Abhören der Aufnahmen plötzlich unangenehm auf.

Die Bedeutung des Zusammenwirkens unserer Sinne für die erfolgreiche Interpretation vieler Wahrnehmungen wurde klar. Bestimmte Geräusch- oder Klangereignisse konnten beim Abhören der Aufnahmen nicht mehr identifiziert werden, weil der Kontext, dem sie entstammten, visuell nicht mehr erfassbar war. Ferner kamen die akustischen Verhältnisse bestimmter Räumlichkeiten auf den Tonaufnahmen stark zum Tragen, was darauf schließen lässt, dass

sich unsere Wahrnehmung, sobald wir einen neuen Raum betreten, an die veränderten akustischen Verhältnisse anpasst. Auch die Bedeutung körpereigener Resonanzen für unsere Selbstwahrnehmung wurde anhand der Feststellung, dass die eigene Stimme auf Tonaufnahmen ganz anders klingt, als wenn man sich unmittelbar selbst sprechen hört, bewusst.

In der zweiten Phase des Projekts wurde mit Schneidetechniken experimentiert. Viele der Erfahrungen, die in dieser Phase des Projekts gemacht werden konnten, haben unmittelbar mit der Wirksamkeit bestimmter Gestaltfaktoren und den Prinzipien, nach denen unsere Wahrnehmung Prognosen über den weiteren Verlauf akustischer Phänomene entwickelt, zu tun, denn mit der Unterbrechung eines Klangprozesses durch einen plötzlichen Schnitt endet die Tätigkeit unserer Wahrnehmung keinesfalls, sondern wir erleben unsere Hörerwartungen in Reinform. Außerdem können durch entsprechende Schnitte verschiedene Entwicklungsstadien sukzessiver Klangveränderungsprozesse in ihrer Differenziertheit hörbar gemacht werden.

So konnten Sprachklänge durch ungewöhnliche Schnitte entsemantisiert und als reine bzw. absolute Klangereignisse verwendet werden. Auch interne Strukturen bestimmter Klänge und Geräusche wurden offenbar, als sich anhand bewusst gesetzter Schnitte Beziehungen zwischen Geräuschereignissen, die ganz unterschiedlichen Kontexten entstammten, aufbauten.

In der dritten Phase des Projekts, in der es um die Neuordnung des Materials nach ästhetischen Kriterien ging, wurde zunächst deutlich, dass nicht die vollständigen und restlos deutbaren Klang- bzw. Geräuschereignisse die Aufmerksamkeit auf sich ziehen, sondern das Unvollkommene, Abgeschnittene oder Fragmentarische anregend ist, weil es uns, wenn wir beginnen, Undeutliches zu interpretieren und Unvollständiges zu ergänzen, mit unseren eigenen mentalen Tätigkeiten konfrontiert.

Mit zunehmender Zerstückelung verwiesen die aufgenommenen Klänge und Geräusche auch immer weniger auf ihre Herkunft, wodurch der Informationswert, den sie im Alltag für uns besitzen, in den Hintergrund trat und stattdessen die ästhetischen Beschaffenheiten des Materials anstehende kompositorische Entscheidungen beeinflussten. Indem sich Alltagsgeräusche durch experimentelle Verfremdung von ihren ursprünglichen Kontexten und Bedeutungen abkoppelten und zu Objekten der ästhetischen Wahrnehmung wurden, fielen auch bestehende Hierarchien zwischen Haupt-, Neben- oder gar Störgeräuschen weg. Als reine Klangqualitäten konnten akustische Phänomene wertvoll werden, die im Alltagskontext kaum von Bedeutung sind.

Ein weiteres kompositorisches Problem, das in der dritten Phase des Projekts zu bewältigen war, ist, dass konkretes Klangmaterial keine traditionelle

harmonische Syntax herausbildet und es deshalb auch keine musikalischen Wendungen gibt, die dazu in der Lage wären, Formteile zu begrenzen oder Abschnitte zu markieren. Die entstehenden Collagen waren zu jedem Zeitpunkt in alle Richtungen offen, weil es keine zwingenden Fortführungen gab. Statt traditioneller, von der dur-moll-tonalen Harmonik getragener Formtypen mussten Organisationsformen gefunden werden, die dem offenen Charakter des Materials gerecht wurden, z.B. serielle, permutative oder aleatorische Verfahren.

Im Hinblick auf die Präsentation der „Klangspuren“ war zu bedenken, dass bei Musik, die nicht für traditionelles Instrumentarium komponiert ist, sondern aus Lautsprechern erklingt, die Konzentration des Publikums noch intensiver auf das Klingende gerichtet ist als bei Konzerten mit Live-Musik, denn die Performance muss ohne die Bühnenpräsenz vortragender Interpreten auskommen. Aus diesem Grunde wurde erwogen, den Raum als musikalische Dimension bzw. kompositorischen Parameter zu nutzen. Die Möglichkeiten, durch Positionierung der Lautsprecher von der traditionellen frontalen Bespielung der Aufführungsorte abzuweichen, erwiesen sich als vielfältig.

Die Auflistung von Erfahrungen, die im Verlauf des Projekts gemacht werden konnten, ließe sich fortsetzen. Dass zusätzlich durch den Umgang mit den eingesetzten neuen Medien technische Fähigkeiten erworben wurden, versteht sich von selbst. Im Zentrum der Aufmerksamkeit standen hier jedoch ästhetische Erfahrungen, die zu einer Medienkompetenz im umfassenden Sinne führen und mit einer Reflexion der eigenen Wahrnehmungstätigkeit verbunden sind. Dass sich die künstlerischen Resultate des Projekts „Klangspuren“ deutlich von dem unterscheiden, was Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen mit der Produktion von Musik am Computer assoziieren, hat der Motivation keinen Abbruch getan.

3.7 Gestalttheorie als Bindeglied zwischen analogem und begrifflichem Denken

Die Gestalttheorie beschäftigt sich mit den Prinzipien und Funktionen unserer visuellen und auditiven Wahrnehmung. Mit ihrer Hilfe lassen sich Vorgänge verstehen und beschreiben, die sich in Anlehnung an Brandstätter und Goodman als „analoges Denken“⁹⁵⁴ bezeichnen lassen, das sich jenseits sprachlicher

⁹⁵⁴ Vgl. dazu Brandstätter, Ursula: *Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation*, Wien 2013, S. 70-74; Eine Differenzierung der Kategorien analog und digital findet sich bei Goodman, Nelson: *Sprachen der Kunst*, Frankfurt a.M. 1997, S. 154-157.

Begriffe in rein ästhetischen (z.B. musikalischen oder bildnerischen) Kategorien vollzieht. Dennoch ist die Gestalttheorie selbst, wie jede wissenschaftliche Theorie, ein System begrifflicher Aussagen. Sie beschäftigt sich also auf verbal-sprachlicher Ebene mit außersprachlichen Phänomenen und ist aus diesem Grunde in besonderer Weise dazu geeignet, im Rahmen von Vermittlungsprozessen als Bindeglied zwischen den ästhetischen Erfahrungen einerseits und den diskursiven und analytischen Auseinandersetzungen über diese Erfahrungen andererseits zu fungieren.

Dies gilt für den Gedankenaustausch über den Verlauf von Gruppenimprovisationen oder die Ergebnisse ästhetisch-transformativer Aufgabenstellungen ebenso wie für die Beschreibung der Eindrücke beim Hören kompositorischer Meisterwerke. Auch im Hinblick auf die Analyse Neuer Musik, für die noch kein Theoriegebäude mit einer zugehörigen Begrifflichkeit existiert, können Kategorien der Gestalttheorie als Orientierung dienen.

a) Zur diskursiven Reflexion ästhetischer Wahrnehmungen und Prozesse

Christian Rolle und Christopher Wallbaum weisen „dialogischen Formen des Sprechens, in denen wir Geltungsansprüche erheben und verteidigen“⁹⁵⁵, im Rahmen ästhetischer Praxen und Bildungsprozesse eine große Bedeutung zu. „Aufgrund der Spezifika ästhetischer Urteile mit ihrem besonderen Geltungscharakter“⁹⁵⁶ sehen sie jedoch Unterschiede zu anderen Formen des Argumentierens. Es geht ihrer Auffassung nach im ästhetischen Streit darum, „Empfehlungen für erfüllte Wahrnehmungsvollzüge [...] zu kommunizieren“⁹⁵⁷ und uns gegenseitig „etwas wahrnehmbar zu machen, was wir bis dahin nicht hören, sehen, spüren konnten“⁹⁵⁸.

Besonders hervorgehoben wird in der Literatur zum produktiven Musikunterricht die Bedeutung gemeinsamer diskursiver Reflexionen dann, wenn es um interaktive gestalterische Tätigkeiten geht, wie z.B. experimentelles Musizieren oder ästhetisch-transformatives Arbeiten in der Gruppe. Wenn mehrere Schülerinnen und Schüler gemeinsam an einem Projekt oder in unmittelbarer Nachbarschaft zueinander in einem Raum arbeiten, bieten reflektierende Ge-

⁹⁵⁵ Rolle, Christian / Wallbaum, Christopher: *Ästhetischer Streit im Musikunterricht*, in: Kir-schenmann, Johannes / Richter, Christoph / Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): *Reden über Kunst*, München 2011, S. 507.

⁹⁵⁶ Ebd., S. 507.

⁹⁵⁷ Ebd., S. 509.

⁹⁵⁸ Ebd., S. 530.

sprächsphasen eine Möglichkeit, „Distanz zum eigenen Tun“⁹⁵⁹ zu gewinnen und die Rolle der Gruppe hervorzuheben, bemerkt Franz Niermann in Bezug auf das Vermittlungsmodell *„Die Kunst der Stunde“*.

Hans Schneider und Martin Sigmund merken an, dass erst „durch das Benennen des eigenen Tuns [...] aus dem Erlebnis eine verfügbare Erfahrung“⁹⁶⁰ wird, und weisen in ihren Ausführungen zu *„Die Kunst der Stunde“* explizit darauf hin, dass es in gemeinsamen Reflexionen um die Auseinandersetzung mit dem eigenen Tun geht: „Alle sagen, was sie GETAN haben. Niemand wird gefragt, wie es ihm geht, was er sich dabei gedacht hat.“⁹⁶¹

Sowohl Rolle und Wallbaum als auch Schneider und Sigmund sehen in gemeinsamen diskursiven Reflexionen vor allem die Möglichkeit, sich des eigenen Handelns und der eigenen Wahrnehmungen bewusst zu werden und sich über mögliche Handlungs- und Wahrnehmungsweisen auszutauschen.

Für solche Phasen der Reflexion und des Austausches über ästhetische Erfahrungen und Prozesse können die in der vorliegenden Untersuchung erörterten Formen der Auseinandersetzung mit den Mechanismen und Funktionsweisen unserer Wahrnehmung von Nutzen sein, indem sie zu einer Präzisierung und Differenzierung der Gedanken beitragen und begriffliche Kategorien zur Benennung wahrnehmungsbezogener Phänomene erschließen. So lassen sich z.B. positive oder auch ablehnende Empfindungen, die sich im Verlauf einer Gruppenimprovisation gegenüber bestimmten musikalischen Aktionen einstellen, besser verstehen und kommunizieren, wenn berücksichtigt wird, wie sich die betreffenden Aktionen in den Kontext einfügen, welche Erwartungen sie aufbauen und wie sie sich hinsichtlich ihres Materials und ihrer Struktur zum gesamten Verlauf der Improvisation verhalten. Es sind also im Wesentlichen gestalttheoretische Kategorien wie die Rückschlussfähigkeit vom Teil auf das Ganze oder die Gliederungsfähigkeit bestimmter Wahrnehmungskonstellationen, die im Zentrum solcher vertiefender Reflexionen stehen.

Allerdings werden ästhetische Urteile auch dann, wenn sie mit Hilfe wahrnehmungspsychologischer Argumente begründet werden, immer subjektiv, d.h. an individuelle Veranlagungen und Vorerfahrungen der jeweiligen Person gekoppelt, bleiben. Ästhetischen Urteilen mit Hilfe gestalttheoretischer Argu-

⁹⁵⁹ Niermann, Franz / Stöger, Christine (Hrsg.): *Aktionsräume – Künstlerische Tätigkeiten in der Begegnung mit Musik. Modelle – Methoden – Materialien aus „Die Kunst der Stunde“*, Wien 1997, S. 27.

⁹⁶⁰ Schneider, Hans / Sigmund, Martin: *die kunst der stunde. Anregungen für die Vermittlung von Musik als Kunst*, in: Dartsch / Konrad / Rolle (Hrsg.): a.a.O., S. 63.

⁹⁶¹ Ebd., S. 62, Hervorhebung durch Schneider / Sigmund.

mentationsmuster Allgemeingültigkeit zu verleihen, ist deshalb eben so wenig möglich wie die Ableitung von Regeln für die Produktion gelungener Kunstwerke aus der Gestalttheorie. Bestenfalls können gestalttheoretische Überlegungen im Rahmen produktiver Prozesse sowie im Zuge der diskursiven Reflexion ästhetischer Erfahrungen Hinweise darauf geben, warum bestimmte Dinge nicht überzeugend sind. Denn auch wenn innerhalb gemeinsamer Reflexionsphasen niemand seine eigenen Ansichten verabsolutieren darf, müssen Einwände gegen ästhetische Entscheidungen, die darauf hinauslaufen, dass bestimmte Dinge „zu abgegriffen“, „zu einfach“, „zu vorhersehbar“, „zu trivial“, „zu klischeehaft“ oder Ähnliches sind, ernst genommen werden. Gegebenenfalls ist daran zu erinnern, dass unsere Wahrnehmung, wie in Kapitel 2.1 erläutert, ständig damit beschäftigt ist, Prognosen über die Entwicklungsmöglichkeiten bestimmter Situationen zu produzieren, und dass Menschen, die eine Musik anhören, nicht mit musikalischen Verläufen konfrontiert werden sollen, die hinter dem zurückbleiben, was ihre Wahrnehmung im Zuge dieser Prognosen von selbst produziert.

b) Zur Analyse von Musik

Unter Analyse von Musik wird im Schulunterricht entweder die Bezeichnung von Akkorden und harmonischen Verläufen mit den spezifischen Begriffen und Symbolen bestehender Theoriesysteme, z.B. der Stufen- oder der Funktionstheorie, verstanden, oder aber die Gliederung von Musikstücken nach bestimmten Schemata, die die traditionelle Formenlehre bereitstellt. Sie ist in den meisten Fällen am Notentext orientiert. Wenn es dazu kommt, dass die Ergebnisse musikalischer Analysen im Schulmusikunterricht hörend nachvollzogen werden, darf dies schon als Glücksfall betrachtet werden.

Da Neue Musik sich von der traditionellen Harmonik losgesagt hat und aufgrund der Tendenzen und Implikationen ihres Materials kaum dazu in der Lage ist, traditionelle Formtypen auszubilden, konzentriert sich die analytische Beschäftigung mit ihr üblicherweise auf Kompositionsprinzipien oder verwendete Spieltechniken, ohne dass danach gefragt würde, ob das Abzählen von Zwölftonreihen oder die tabellarische Auflistung von Klangtypen tatsächlich etwas Wesentliches über die betreffende Musik auszusagen vermag.

Eine sinnvolle Alternative zu den genannten Vorgehensweisen stellt eine vom Hören ausgehende Praxis musikalischer Analyse dar, die nicht an erster Stelle danach fragt, wie das betreffende Stück gemacht ist, sondern sich der Musik über wahrnehmungsorientierte Fragen annähert, z.B.:

- Auf welchen Ebenen können Differenzierungen vorgenommen werden?
- Anhand welcher Merkmale könnte sich die Musik gliedern lassen?
- Welche Arten von Hörerwartungen bauen sich auf?
- Wie verhält sich die Musik zu den entstehenden Hörerwartungen?
- Gibt es charakteristische Figuren, Gesten oder Motive, die gestalthaften Charakter entwickeln, oder ist die Musik eher statistisch-feldmäßig organisiert und durchläuft verschiedene Zustände?
- Wie verhalten sich einzelne Bestandteile der Musik zum ganzen Stück?
Kann von Übersummenhaftigkeit, Rückschlussfähigkeit, funktionaler Bestimmbarkeit der Teile oder von Vorder- und Hintergrund gesprochen werden?

Über derartige Fragen lässt sich auch dann nachdenken, wenn Komponistinnen und Komponisten keine Mitteilungen über verwendete Kompositionstechniken gemacht haben. Nach einer Auseinandersetzung mit den genannten Fragen wird es möglich sein, in einem zweiten Schritt selbstständig zu entscheiden, unter welchen Gesichtspunkten der jeweilige Notentext analytisch betrachtet werden soll.

Zweifellos ist diese Vorgehensweise, die sich auf der Grundlage von Höreindrücken letztendlich mit gestalttheoretischen Fragen auseinandersetzt, weitaus anspruchsvoller als die eingangs umrissenen Analysepraxen, die im Schulmusikunterricht üblich sind. Das selbstständige Suchen nach Ansatzpunkten für musikalische Analysen kann jedoch geübt werden, sogar ohne dass die Analysen dann tatsächlich ausgeführt werden. Eine Stunde, in der ausgehend vom reinen Hören darüber diskutiert wird, was eine Analyse des jeweiligen Musikstücks thematisieren könnte, verlangt zwar Kreativität und geistige Unabhängigkeit, birgt dafür aber ein deutlich höheres Erkenntnispotenzial als das gemeinsame Markieren von Themeneinsätzen in Fugen oder Sonaten.

Außerdem können Überlegungen bezüglich möglicher Ansatzpunkte für Analysen das Wesen komplexer Musikstücke wie z.B. Ferneyhoughs „*Carceri d'invenzione*“, Finnendahls „*Versatzstücke*“ oder Neuwirths „*Vampyrotheone*“⁹⁶² mitunter präziser erfassen, als eine Aufschlüsselung von Kompositionsprinzipien, die relativ wenig über die konkreten Erscheinungsformen der Stücke aussagen. Kompositionstechnische Aspekte können bei Bedarf im Anschluss an die differenzierte gedankliche Auseinandersetzung mit dem Gehörten in die Diskussion einbezogen werden, sollten das Nachdenken auf der Basis eigenständiger ästhetischer Erfahrungen aber auf keinen Fall ersetzen.

⁹⁶² Vgl. dazu Kapitel 2.12 dieser Arbeit.

c) Zum Verständnis ästhetisch-transformativer Prozesse

Als ästhetische Transformation werden im Allgemeinen Vorgänge bezeichnet, deren Zielsetzung darin besteht, „Kernelemente einer künstlerischen Idee in ein anderes Medium zu transformieren“⁹⁶³, z.B. die Entwicklung von Standbildern zu Literaturausschnitten, die Umsetzung von Musik in Körperbewegungen, das Malen zu Musik oder umgekehrt das Erfinden von Musik, die sich auf Werke der Bildenden Kunst bezieht. Dass solche Prozesse nicht nur theoretisch möglich sind, sondern enge Beziehungen zwischen verschiedenen Kunstsparten sowie zwischen konkreten einzelnen Kunstwerken einen wesentlichen Aspekt der abendländischen Kultur darstellen, wurde von dem Gestalttheoretiker Wolfgang Metzger 1965 ausgeführt. Er erklärt, „daß Gestaltqualitäten weitgehend unabhängig sind von dem Material, aus dem die sie tragenden Strukturen gebildet sind“⁹⁶⁴, und führt darauf „die merkwürdige Verwandtschaft der künstlerischen Äußerungen bestimmter Epochen“⁹⁶⁵ sowie die „Möglichkeit, in Sprache, Bild und Musik nahe verwandte, ja, praktisch bedeutungsgleiche Werke zu schaffen“⁹⁶⁶, zurück.

Die Parallelität maßgeblicher Gestaltungsprinzipien, die kunstspartenübergreifend den Stil bestimmter Epochen prägen – so auch die Reflexion und Auflösung von Gestalthaftigkeit, die als ästhetische Paradigmenwechsel den Anbruch der Moderne kennzeichnen –, sind zentraler Bezugspunkt sowohl des theoretischen Teils der vorliegenden Untersuchung als auch der erörterten Strategien zur Vermittlung Neuer Musik. Ferner sind mehrere der Musikbeispiele, die in dieser Arbeit näher betrachtet werden, selbst bereits als Formen ästhetischer Transformation anzusehen, z.B. Spahlingers Komposition *„akt, eine treppe herabsteigend“*⁹⁶⁷, die sich direkt auf das gleichnamige Gemälde von Marcel Duchamp bezieht, Ferneyhoughs *„Carceri d’Invenzione“*⁹⁶⁸, die von Radierungen Piranesis inspiriert sind, Kyburz’ Ensemblestück *„Cells“*⁹⁶⁹, das mathematische Aspekte natürlicher Wachstumsprozesse in musikalische Strukturen zu

⁹⁶³ Brandstätter: a.a.O., S. 104. Übertragungen künstlerischer Ideen in ein anderes Medium werden bei Brandstätter als „transmediale Transformationen“ bezeichnet und von sog. „monomodalen Transformationen“ unterschieden, bei denen es sich z.B. um die Transformation von Texten in andere Texte oder von Bildern in Grafiken handelt (ebd., S. 90).

⁹⁶⁴ Metzger, Wolfgang: *Der Beitrag der Gestalttheorie zur Frage der Grundlagen des künstlerischen Erlebens*, in: ders.: *Gestaltpsychologie. Ausgewählte Werke aus den Jahren 1950 bis 1988*, Frankfurt a.M. 1999, S. 504.

⁹⁶⁵ Ebd.

⁹⁶⁶ Ebd.

⁹⁶⁷ Vgl. dazu Kapitel 2.10 dieser Arbeit.

⁹⁶⁸ Vgl. dazu Kapitel 2.11 dieser Arbeit.

⁹⁶⁹ Vgl. dazu Kapitel 2.12 dieser Arbeit.

übersetzen versucht, oder Neuwirths Komposition „*Vampyrotheone*“, die einem in der Tiefsee lebenden Fabelwesen gewidmet ist, das von Vilém Flusser und Louis Bec erfunden wurde⁹⁷⁰.

Ebenfalls starken Bezug zum Themengebiet der ästhetischen Transformation haben Klees theoretische Ausführungen zum Wesen organischer und struktureller Charaktere, die sowohl den Bereich der Bildenden Kunst als auch den der Musik miteinbeziehen⁹⁷¹, sowie sämtliche Formen der grafischen Darstellung von Musik, insbesondere Wehingers Hörpartitur zu Ligetis elektronischer Komposition „*Artikulation*“⁹⁷², die die Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzung von Musik in Grafik exemplarisch auslotet.

Während in den Bildenden Künsten bereits seit Beginn des 20. Jahrhunderts vielfältige Bezugnahmen auf Musik zu verzeichnen sind⁹⁷³ und das Interesse an strukturellen Verwandtschaften und transformativen Verfahren unter modernen Künstlern und Komponisten selbst sehr ausgeprägt ist, taucht die ästhetische Transformation in der musikdidaktischen Theorie explizit erstmals 1969 bei Dankmar Venus auf, der von fünf zentralen Umgangsweisen mit Musik im Schulunterricht ausgeht: Produktion, Reproduktion, Rezeption, Reflexion und Transposition⁹⁷⁴, wobei „Transposition“ das Gleiche bedeutet wie der von Brandstätter bevorzugte Begriff „Transformation“. Eine ausgeprägte Sensibilität für das didaktische Potenzial kunstspartenübergreifender Denkweisen ist ferner in den Schriften Gertrud Meyer-Denkmanns zu verzeichnen. Auch wenn Meyer-Denkmann nicht explizit von ästhetischer Transformation spricht, berichtet sie in „*struktur und praxis neuer musik im unterricht*“ von der Erfahrung, dass „der Weg über die bildende Kunst der Gegenwart die Wahrnehmung und das Verständnis neuer Musik zu erleichtern“⁹⁷⁵ vermag.

Dass ästhetisch-transformative Arbeitsweisen vergleichsweise spät zum Gegenstand musikdidaktischer Betrachtungen wurden und dementsprechend auch erst spät ins methodische Repertoire des Musikunterrichts aufgenommen wurden, ist darauf zurückzuführen, dass das Fach Musik Anfang der 1970er Jahre – zu einer Zeit also, in der unser Bildungssystem in einer Weise reformiert wurde, die den Unterrichtsalltag und die Lehrpläne bis heute prägt – noch im-

⁹⁷⁰ Vgl. dazu Kapitel 2.12 dieser Arbeit.

⁹⁷¹ Vgl. dazu Kapitel 2.4 dieser Arbeit.

⁹⁷² Vgl. dazu Kapitel 2.6 dieser Arbeit.

⁹⁷³ Eine umfassende Darstellung mit mehr als 500 abgebildeten Beispielen bietet die Publikation: Maur, Karin von (Hrsg.): *Vom Klang der Bilder. Die Musik in der Kunst des 20. Jahrhunderts*, München 1985.

⁹⁷⁴ Vgl. Venus, Dankmar: *Unterweisung im Musikhören*, Wuppertal 1969, S. 21.

⁹⁷⁵ Meyer-Denkmann, Gertrud: *struktur und praxis neuer musik im unterricht*, Wien 1972, S. 65.

mer um die Gleichberechtigung mit den sog. wissenschaftlichen Fächern kämpfte und sich aus diesem Grunde methodisch an diese anlehnte. Sowohl die von Alt geforderte Orientierung am Kunstwerk⁹⁷⁶ und Eggebrechts Vorstellung eines wissenschaftsorientierten Musikunterrichts⁹⁷⁷ als auch die Konzeption der didaktischen Interpretation von Musik nach Ehrenforth⁹⁷⁸ zielen neben der theoretischen Analyse vor allem auf die verbale Interpretation von Kunstwerken im traditionellen hermeneutischen Sinne ab. Erst Christoph Richter öffnete 1976 das Konzept der didaktischen Interpretation von Musik auch für andere, praktische Zugangsweisen, zu denen auch ästhetisch-transformative Arbeitsformen gehören.⁹⁷⁹

Das gegenwärtig ausgeprägte Interesse an spezifisch ästhetischer Bildung und einer entsprechenden methodischen Ausrichtung des Unterrichts⁹⁸⁰ erhält vor allem von konstruktivistischen Denkansätzen sowie der Kommunikations- und Interaktionstheorie Unterstützung, die „Verstehen von einem ‚Sachspruch‘ ablöst und auf einen Anspruch bezieht, der ausschließlich im Rahmen von Interaktion entsteht“⁹⁸¹. Geht man darüber hinaus mit Luhmann von einer operativen Geschlossenheit des Systems Kunst aus⁹⁸², innerhalb dessen Kommunikation nur mit künstlerischen Mitteln möglich ist, so scheinen ästhetische – also auch ästhetisch-transformative – Methoden gleichsam die einzige Möglichkeit wirklicher Annäherung an Kunst zu sein.⁹⁸³

Differenziert dargestellt wird das erhebliche Erkenntnispotenzial der ästhetischen Transformation von Ursula Brandstätter, die in entsprechenden Arbeitsweisen „metaphorische Bezugnahmen“ sieht, die zwischen zwei Phäno-

⁹⁷⁶ Vgl. dazu Alt, Michael: *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*, Düsseldorf 1968.

⁹⁷⁷ Vgl. dazu Eggebrecht, Hans Heinrich: *Wissenschaftsorientierte Schulmusik*, in: *Musik und Bildung*, 1972, Heft 1, S. 29-31.

⁹⁷⁸ Vgl. dazu Ehrenforth, Karl Heinrich: *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik*, Frankfurt a.M. 1971.

⁹⁷⁹ Vgl. Richter, Christoph: *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*, Frankfurt 1976.

⁹⁸⁰ Auf die einschlägige Literatur von Rolle, Wallbaum, Niemann / Stöger, Brandstätter, Schneider, Langbehn, Zirfas u.a. wurde bereits mehrfach hingewiesen.

⁹⁸¹ Schatt, Peter: *Einführung in die Musikpädagogik*, Darmstadt 2007, S. 45.

⁹⁸² „Die moderne Kunst ist in einem operativen Sinne autonom. Niemand macht das, was sie macht [...]. Die Gesellschaftlichkeit der modernen Kunst liegt zunächst einmal in ihrer operativen Geschlossenheit und Autonomie“ (Luhmann, Niklas: *Die Kunst der Gesellschaft*, Frankfurt a.M. 1997, S. 218).

⁹⁸³ Die Konsequenzen dieser Sichtweise für die pädagogische Vermittlung von Musik werden erörtert bei Lessing, Wolfgang: *An der Schwelle – Vermittlung zwischen Kunst und Erziehung*, in: Dartsch, Michael / Konrad, Sigrid / Rolle, Christian (Hrsg.): *neues hören und sehen ... und vermitteln, Pädagogische Modelle und Reflexionen zur Neuen Musik*, Regensburg 2012, S. 197-211.

menen „eine Beziehung der Ähnlichkeit“⁹⁸⁴ herstellen und in diesem Sinne als „Modellfall ästhetischer Erkenntnis“⁹⁸⁵ zu bezeichnen sind. Drei besondere Qualitäten von Transformationsprozessen hebt Brandstätter hervor:

- Sie „fordern und fördern die Selbstreflektion und Medienreflexion“⁹⁸⁶,
- sie „ermöglichen die Arbeit mit verschiedenen Denk- und Erkenntnisformen“⁹⁸⁷, indem sie neben begrifflichem Denken z.B. auch bildnerische oder musikalische Denkweisen integrieren, und
- sie „eröffnen Räume eines dynamischen Dazwischen“⁹⁸⁸, indem sie zu keinem Endpunkt kommen, sondern das Denken in Bewegung halten.

Die prinzipielle Offenheit ästhetischer Transformationsprozesse, die im letztgenannten Punkt betont wird, macht deutlich, dass die hier zu erörternde Fragestellung, inwieweit entsprechende Arbeitsweisen von gestalttheoretischem Denken profitieren können, einer differenzierten Betrachtung bedarf. Während es in Unterrichts- bzw. Schaffensphasen, in denen das eigene Tun und die Qualitäten künstlerischer Produkte verbal reflektiert werden, durchaus hilfreich sein kann, mit gestalttheoretischen Denkweisen vertraut zu sein, deuten die Überlegungen Brandstätters darauf hin, dass während der ästhetisch-transformativen Arbeitsphasen selbst das genaue Hinhören und Hinschauen, das Vergleichen und das Aufspüren von möglichen Beziehungen⁹⁸⁹ auf der Ebene musikalischer oder bildnerischer Kategorien Vorrang vor theoretischen Überlegungen haben sollte.

⁹⁸⁴ Brandstätter: a.a.O., S. 121.

⁹⁸⁵ Ebd., S. 10.

⁹⁸⁶ Ebd., S. 142.

⁹⁸⁷ Ebd., S. 143.

⁹⁸⁸ Ebd., S. 144-145.

⁹⁸⁹ Gertrud Meyer-Denkmannt merkt dazu an: „Nicht synästhetische, platte Parallelen zwischen den Künsten sind also gemeint (gemalte Musik – musizierte Malerei), sondern das Aufspüren von Beziehungen zwischen gemeinsamen Strukturmerkmalen, z.B. in den Verhältnissen der Materialverarbeitung (Abstraktion oder Konkretion), in den Arten der Formung (produktorientiert oder prozeßorientiert), in den Verhältnissen der Wiedergabe und Rezeption (reproduktiv oder produktiv) usw.“ (Meyer-Denkmannt: a.a.O., S. 65).