

1. Einleitung

1.1 Gegenstand der Untersuchung

Die Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit Erkenntnisse der Gestalttheorie gewinnbringend für die Vermittlung Neuer Musik sein können. Der Titel *„Musik als ‚Medium der sich selbst erfahrenden Wahrnehmung‘“* geht auf Helmut Lachenmann zurück⁷ und akzentuiert einen ästhetischen Anspruch, der als paradigmatisch für jene neue Musik angesehen werden kann, die sich durch Vermeidung von traditioneller Tonalität und metrischer Gebundenheit herkömmlichen Rezeptionsweisen verweigert, um die Bedingungen und Mechanismen unserer Wahrnehmung selbst ins Bewusstsein zu bringen. Der Untertitel *„Möglichkeiten der Vermittlung Neuer Musik unter dem Aspekt der Auflösung und Reflexion von Gestalthaftigkeit“* erklärt, aus welcher Perspektive das Problem der Vermittlung Neuer Musik, die bis heute sowohl beim klassischen Konzertpublikum als auch bei Schülerinnen und Schülern auf starke Widerstände trifft, betrachtet werden soll. Außerdem führt der Untertitel den für die folgenden Untersuchungen zentralen Begriff der Gestalthaftigkeit ein, der eine übergeordnete Wahrnehmungskategorie bezeichnet, mit Hilfe derer die wesentlichen Unterschiede zwischen traditioneller Musik und Neuer Musik greifbar und transparent gemacht werden können.

Im Verlauf meiner Unterrichtstätigkeit hat sich gezeigt, dass eine Auseinandersetzung mit wahrnehmungspsychologischen Aspekten der Gestalttheorie auf vielfältige Weise den Zugang zu Neuer Musik und abstrakter Kunst fördern kann: Erstens ist zu beobachten, dass die verbreiteten Abwehrreaktionen gegenüber Neuer Musik und moderner Kunst bei Schülerinnen und Schülern⁸ spürbar nachlassen, sobald diese die Tatsache, dass sie auf einem Bild „nichts erken-

⁷ Auf eine Frage von Wilfried Gruhn antwortend, bestimmt Lachenmann Neue Musik als „Musik, die den abendländischen Begriff von Kunst als reflektierter, vom Geist beherrschter Magie einlöst, indem sie den Blick auf die eigene Struktur und auf die Strukturhaftigkeit des Klingenden schlechthin zum Erlebnis der Selbsterfahrung für die Wahrnehmung macht“ (Lachenmann, Helmut: *Vier Fragen zur Neuen Musik*, in: ders.: *Musik als existentielle Erfahrung*. Schriften 1966-1995, hrsg. von Josef Häusler, Wiesbaden 1996, S. 357). An anderer Stelle heißt es: „Indem Wahrnehmung dabei sich selbst wahrnimmt und über das so Erkannte und Bewußtgemachte hinaus die eigene Kraft des Eindringens in die Wirklichkeit und zugleich in die eigene Struktur spürt, und so an ihre Fähigkeit erinnert wird, Unfreiheit durch Erkennen zu überwinden und insoweit Freiheit zu praktizieren, wird Selbst-Erfahrung – provoziert durchs kreative Medium, durch den kreativen Bruch und Ausbruch – zur Geist-Erfahrung, das heißt zur Kunst-Erfahrung und umgekehrt“ (Lachenmann, Helmut: *Zum Problem des Strukturalismus*, in: ders.: a.a.O., S. 92).

nen können“ bzw. die Bestandteile einer auditiven Wahrnehmungssituation nicht zu gestalthaften Einheiten wie Melodien oder Kadenzverläufen zusammenfügen können, nicht mehr als eigenes Versagen empfinden, sondern als wahrnehmungspsychologisch erklärbares Prinzip des jeweiligen Kunstwerks erkennen. Zweitens bietet die Gestalttheorie, indem sie wesentliche Unterschiede zwischen gegenständlicher und abstrakter Kunst bzw. zwischen traditioneller und Neuer Musik grundsätzlich erhellt, die Möglichkeit, den Unterrichtsgegenstand sozusagen „bei den Hörnern zu packen“, anstatt ihn zu verharmlosen oder einfach auf Gewöhnungseffekte zu setzen.⁹ Drittens benennt die Gestalttheorie Kategorien, vor deren Hintergrund die Mechanismen unserer visuellen und auditiven Wahrnehmung unmittelbar vergleichbar miteinander werden, wodurch auch der ästhetische Paradigmenwechsel, der sich mit dem Anbruch der Moderne zeitgleich in Bildender Kunst und Musik vollzog, als zusammenhängende Entwicklung verstehbar wird. Und viertens lassen sich mit Hilfe der Gestalttheorie die weitreichenden Konsequenzen dieses Paradigmenwechsels, die sowohl die Kunstwerke selbst als auch den Vorgang ihrer Rezeption betreffen, aus der Struktur der Sache selbst heraus erklären. Dieser Anspruch hat zur Folge, dass zunächst eine ausführliche Beschäftigung mit der Sache selbst notwendig ist, bevor über den Vorgang der Vermittlung von Musik nachgedacht werden kann. Die umfangreichen Analysen konkreter Musikstücke im Hinblick auf ihre Gestalthaftigkeit dürften nicht nur für die Musikpädagogik, sondern ebenso für die Musikwissenschaft und die Musiktheorie von Interesse sein.

Die Untersuchungen basieren auf der Annahme, dass die Gestalttheorie erstens erkenntnisfördernd ist und zweitens auf Musik angewendet werden kann. Dementsprechend lauten die Ausgangsthese der Arbeit:

- dass sich Kunst und Musik mit dem Anbruch der Moderne durch Abstraktion und Atonalität in Bezug auf ihre Gestalthaftigkeit massiv verändert haben,
- dass sich diese Veränderungen als Prozess der Auflösung und Reflexion von Gestalthaftigkeit auffassen lassen,
- dass die Konsequenzen dieses ästhetischen Paradigmenwechsels so weitreichend sind, dass sich auch das Wesen und der Anspruch von Kunst und Mu-

⁸ Vgl. dazu u.a. Zimmerschied, Dieter (Hrsg.): *Perspektiven Neuer Musik*, Mainz 1974, S. 8; Bäßler, Hans / Nimczik, Ortwin / Schatt, Peter W.: *Neue Musik vermitteln. Analysen – Interpretationen – Unterricht*, Mainz 2004, S. 9-12; Bastian, Hans Günther: *Neue Musik im Schülerurteil*, Mainz 1980, S. 10-19.

⁹ Vgl. dazu Kapitel 3.1 dieser Arbeit: Überleitung und Zwischenreflexion: Zum Problem der Vermittlung Neuer Musik.

- sik sowie die Möglichkeiten sinnvoller Rezeption grundsätzlich verändert haben,
- und dass schließlich die Auseinandersetzung mit der Funktion der eigenen Wahrnehmung in Form von theoretischen Betrachtungen, praktischen Experimenten und musikalisch-künstlerischen Gestaltungsübungen ein für Schülerinnen und Schüler spannendes Tätigkeitsfeld sein kann, das nicht nur Erkenntnisse über die Mechanismen unserer Wahrnehmung mit sich bringt, sondern auch die Bereitschaft vorbehaltlos zu hören und zu sehen sowie die Akzeptanz gegenüber Neuer Musik und moderner Kunst fördern kann, indem sie das Verständnis von und die Erwartungen an Kunst verändern.

Dass der Titel der Arbeit ganz allgemein von Musik spricht, während der Untertitel eine spezielle Auseinandersetzung mit Neuer Musik verheißt, ist keine Unachtsamkeit, sondern beruht auf der Erfahrung, dass sich das Hören und Erleben von Musik insgesamt verändert, wenn man bereit ist, sich auf Neue Musik einzulassen.

1.2 Abgrenzung der Thematik

Gemäß dem Anliegen der Untersuchung, Möglichkeiten der Vermittlung von Musik, speziell von Neuer Musik, zu entwickeln, indem man sie als Möglichkeit der Selbsterfahrung unserer Wahrnehmung¹⁰ auffasst, bilden die Musikbeispiele, die näher beleuchtet werden und anhand derer die Vermittlungsmodelle entwickelt werden, keinen repräsentativen Querschnitt durch die Kompositionsgeschichte des 20. Jahrhunderts, sondern konzentrieren sich auf diejenige Musik, die uns in besonderem Maße zur Reflexion unserer ästhetischen Bedürfnisse und der eigenen Wahrnehmungstätigkeit veranlasst, indem sie auf traditionelle Tonalität und Harmonik mitsamt ihren syntaktischen und formbildenden Kräften¹¹ verzichtet, die uns also auf unsere Hörgewohnheiten aufmerksam macht, indem sie sich ihnen verweigert, und die in dieser Weise verstörend, aber auch erhellend und aufgrund dieser Tatsache schön sein kann.

Nach einer kurzen Betrachtung der Auflösungstendenzen traditioneller Harmonik in spätrömantischer und impressionistischer Musik aus gestalttheo-

¹⁰ Vgl. Lachenmann, Helmut: *Vier Fragen zur Neuen Musik*, in: ders.: *Musik als existentielle Erfahrung*. Schriften 1966-1995, Hrsg. von Josef Häusler, Wiesbaden 1996, S. 357.

¹¹ Vgl. Dahlhaus, Carl: *Die Idee der absoluten Musik*, Kassel 19943, S. 42ff.

retischer Perspektive wird sich der Blick vor allem auf wahrnehmungspsychologische Aspekte der zunächst frei-atonalen Musik der Wiener Schönberg-Schule¹² richten und dann den Prozess der zunehmend seriellen Organisation von Musik verfolgen, der ebenso die Frühphase der elektronischen Musik erfasst. Auch der Übergang von der seriellen Musik zur Klangflächenkomposition, Mikrotonalität und zu aleatorisch-statistischen Verfahren, deren kompositionsgeschichtliche Eigenlogik György Ligeti 1959 in seinem Aufsatz „*Wandlungen der musikalischen Form*“¹³ erläutert, lassen sich unter dem Aspekt der Auflösung und Reflexion von Gestalthaftigkeit erschließen.

Während diese Entwicklungsphase der Neuen Musik, die noch gänzlich Adornos „Annahme einer geschichtlichen Tendenz der musikalischen Mittel“¹⁴ zu folgen scheint, mit Hilfe wahrnehmungspsychologischer Analysekatoren als zusammenhängender und in sich folgerichtiger Prozess gedeutet werden kann, kommt es in den 1970er und 1980er Jahren zu ästhetischen Differenzen zwischen einer damals jungen Komponistengeneration, die nach John Cages radikaler Entgrenzung des Musikbegriffs¹⁵ das „Ende der Progression“¹⁶ gekommen sah und sich unter Berufung auf postmoderne Pluralität wieder traditionellerer Ausdrucksmittel bediente¹⁷, einerseits, und Vertretern der älteren Generation, die weiterhin auf die kritische Reflexion der gesellschaftlichen und historischen Bedingtheit sowohl von Musik als auch unserer Wahrnehmungsmechanismen setzte¹⁸, andererseits. Spätestens hier wird deutlich, dass die These einer fortwährenden Auflösung und Reflexion von Gestalthaftigkeit nicht verallgemeinert werden kann, sondern an eine bestimmte ästhetische

¹² Der Begriff „Wiener Schönberg-Schule“ wird von Hans Heinrich Eggebrecht (vgl. ders.: *Musik im Abendland*, München 1991, S. 794) gebraucht und bezeichnet das Gemeinte meines Erachtens exakter als der synonym verwendete Begriff „Zweite Wiener Schule“.

¹³ Vgl. dazu Ligeti, György: *Wandlungen der musikalischen Form*, in: ders.: *Gesammelte Schriften I*, Basel 2007, S. 85-104.

¹⁴ Adorno, Theodor W.: *Philosophie der neuen Musik*, Frankfurt a.M. 1976, S. 39.

¹⁵ Vgl. dazu Metzger, Heinz-Klaus: *Hat die Materie Geist? Ein Rückblick auf das musikalische Material*, in: Hiekel, Jörn Peter (Hrsg.): *Sinnbildungen. Spiritualität in der Musik heute*, Mainz 2008, S. 128-138.

¹⁶ Dibelius, Ulrich: *Moderne Musik nach 1945*, erweiterte Neuausgabe, München 1998, S. 404.

¹⁷ Einblicke in das Selbstverständnis dieser damals jungen Komponistengeneration gibt ein Papier, das vermutlich 1976 von Wolfgang Rihm, Hans-Jürgen von Bose, Detlev Müller-Siemens und Hans Neubahn in Darmstadt verfasst wurde. Darin wird u.a. eine „emotional deutliche Musik“, „Romantik im echten Sinne“, „Verzicht auf Subjektverleugnung jeglicher Art“ sowie der „Verzicht auf modernistische Attitüde“ proklamiert (zitiert nach Ruthemeier, Dorothea: *Antagonismus oder Konkurrenz? Zu zentralen Werkgruppen der 1980er Jahre von Wolfgang Rihm und Mathias Spahlinger*, Schliengen 2012, S. 42).

¹⁸ Eine Analyse der differierenden ästhetischen Positionen sowie den Versuch einer Annäherung aus der Perspektive konstruktivistischen Denkens leistet Ruthemeier: ebd., S. 31-102.

Haltung geknüpft ist, die im Zuge postmoderner Strömungen auch auf künstlerischer Ebene hinterfragt, relativiert, negiert und rehabilitiert wurde.

Gleichwohl das Verhältnis der Postmoderne zur Moderne inzwischen weitgehend ausgeleuchtet ist¹⁹ und es im Zuge konstruktivistischer Deutungsversuche auch zu Annäherungen zwischen den lange Zeit als „diametral“²⁰ geltenden ästhetischen Positionen gekommen ist – Postmoderne wird heute eher als Korrektur bzw. Reflexion der sog. klassischen Moderne denn als gegenläufige Strömung aufgefasst²¹ –, ist für die vorliegende Untersuchung im weiteren besonders diejenige Musik interessant, die auch im Zeitalter der „Pluralität von Wirklichkeiten und Sinnkonstruktionen“²² für die „Bewahrung des emphatischen Kunstbegriffs vor seiner Verharmlosung und Kommerzialisierung“ eintritt, indem sie Momente der „Brechung des Vertrauten durch Bewußtmachung“ und „Beleuchtung seiner Struktur“²³ schafft. Dieser Anspruch wohnt vor allem der Musik Helmut Lachenmanns inne, der seine Haltung als „dialektischen Strukturalismus“²⁴ bezeichnet, außerdem dem Ansatz des kritischen bzw. analytischen Komponierens, das, wie Nicolaus A. Huber anmerkt, „nicht einfach Musik herstellt, sondern über Musik Auskunft gibt“²⁵, sowie der Musik Mathias Spahlingers, die durch konsequente Prozessualität und Bewegung jede mögliche Ordnung ihres Materials als veränderbar entlarvt²⁶.

Es handelt sich dabei um Musik, die der einst von Adorno gestellten Forderung an Kunst, sie müsse „gegen das sich wenden, was ihren eigenen Begriff ausmacht“²⁷ und „dadurch ungewiß bis in die innerste Fieber hinein“²⁸ werden,

¹⁹ Eine gründliche Auseinandersetzung mit der Postmoderne-Diskussion in der Musik fand 1991 im Rahmen eines vom Institut für Wertungsforschung organisierten Symposions in Graz statt. Die Beiträge finden sich in: Kolleritsch, Otto (Hrsg.): *Wiederaneignung und Neubestimmung. Der Fall „Postmoderne“ in der Musik*, Wien 1993.

²⁰ Ruthemeier: a.a.O., S. 11.

²¹ Im Hinblick auf diese These ist folgende Abhandlung ergiebig: Danuser, Hermann: *Die Postmodernität des John Cage*, in: Kolleritsch (Hrsg.): a.a.O., S. 142-159.

²² Schmidt, Siegfried J.: *Der Kopf, die Welt, die Kunst. Konstruktivismus als Theorie und Praxis*, Wien 1992, S. 30.

²³ Die drei Zitate stammen aus: Lachenmann, Helmut: *Zum Problem des Strukturalismus*, in: ders.: a.a.O., S. 91.

²⁴ Ebd., S. 83.

²⁵ Huber, Nicolaus A.: *Kritisches Komponieren*, in: ders.: *Durchleuchtungen*, Wiesbaden 2000, S. 40.

²⁶ Vgl. dazu Wilson, Peter Niklas: *Komponieren als Zersetzen von Ordnung: der Komponist Mathias Spahlinger*, in: *Neue Zeitschrift für Musik*, Nr. 149, 1988, Heft 4, S. 18-22; Schick, Tobias Eduard: *Aufbau und Zersetzung von Ordnungen. Zu einem zentralen Aspekt im Schaffen Mathias Spahlingers*, in: Tadday, Ulrich (Hrsg.): *Mathias Spahlinger*, S. 31-46.

²⁷ Adorno, Theodor W.: *Ästhetische Theorie*, Frankfurt a.M. 1970, S. 10.

²⁸ Ebd.

entspricht. Es ist Musik, deren Material „der idee nach asystematisch bis anti-systematisch, uneinheitlich ist, mit einem wort anarchisch, herrschaftsfrei“²⁹, Musik, die keinerlei Sicherheit bietet, weil sie, wie Mathias Spahlinger betont, keine Konventionen herausbildet³⁰, und es ist Musik, die sich die „rationale Durchdringung und Überwindung des Genormten“³¹ zur Aufgabe gemacht hat und deren Schönheit Helmut Lachenmann in der „Verweigerung des Gewohnten“³² verortet.

Um deutlich zu machen, dass die Werke von Schönberg und Webern bis hin zu denen von Lachenmann und Spahlinger sowie einigen jüngeren KomponistInnen – exemplarisch beleuchtet werden Orm Finnendahl, Hanspeter Kyburz und Olga Neuwirth – nicht nur hinsichtlich ihres ästhetischen Anspruchs und Selbstverständnisses, sondern als Neue Musik im engeren Sinne auch in Bezug auf die Schwierigkeiten ihrer Rezeption und Vermittlung gewissermaßen eine Einheit bilden und deshalb den Gegenstand dieser Untersuchung darstellen, werden sie in den folgenden Darlegungen als „Neue Musik“ mit großgeschriebenem „N“ bezeichnet und von dem allgemeineren Phänomen „neue Musik“, das auch konservativere Strömungen einschließt, unterschieden³³.

1.3 Methode und Aufbau der Arbeit

Die Überlegungen, die hier unter dem Titel *„Musik als Medium der sich selbst erfahrenden Wahrnehmung“* vorgestellt werden, verfolgen das Ziel, meine praktischen Unterrichts- und Vermittlungstätigkeiten³⁴ wissenschaftlich zu fundie-

²⁹ Spahlinger, Mathias: *dies ist die zeit der konzeptiven ideologen nicht mehr*, in: *MusikTexte*, Heft 113, 2007, S. 39.

³⁰ Vgl. Hechtle, Markus: *198 Fenster zu einer imaginierten Welt. Versuch über die elementare Arbeit von Mathias Spahlinger in seinem Orchesterstück „passage/paysage“*, Saarbrücken 2005, S. 107.

³¹ Lachenmann, Helmut: *Zur Analyse Neuer Musik*, in: ders.: a.a.O., S. 24.

³² Lachenmann, Helmut: *Zum Problem des musikalisch Schönen heute*, in: ders.: a.a.O., S. 109.

³³ Zur Differenzierung der Begriffe „neue Musik“, „Neue Musik“, „zeitgenössische Musik“, „Musik des 20. Jahrhunderts“ usw. vgl. Blumröder, Christoph von: *Neue Musik*, in: Eggebrecht, Hans Heinrich (Hrsg.): *Terminologie der Musik im 20. Jahrhundert*, Stuttgart 1995, S. 299-311.

³⁴ Folgende Dokumentationen und Analysen von Vermittlungsprojekten sowie Unterrichtsideen zur Neuen Musik wurden veröffentlicht: Handschick, Matthias: *Eine fabelwesenhafte Musik. Eine Begegnung mit dem Ensemblestück „Vampyrotheone“ von Olga Neuwirth*, in: *Musik & Bildung*, 2014, Heft 4, S. 30-37; ders.: „Topusti“ oder die Ideen gegen den Spieltrieb verteidigen, in: Schneider, Hans (Hrsg.): *Neue Musik vermitteln. Ästhetische und methodische Fragestellungen*, Hildesheim 2012, S. 106-114; ders.: *Visionen und Realitäten. Schüler-Kompositionsprojekte zwischen Kunstanspruch und Klischeeproduktion. Eine kritische Reflexion des Schüler-Kompositionsprojekts „Klangvisionen“ mit Helmut Lachenmann, Sylvain Cambreling und dem SWR*

ren. Die Arbeit umfasst deshalb zwei Teile. Der erste Teil ist theoretischer Natur. Er beschäftigt sich mit dem wahrnehmungspsychologischen Aspekt der Auflösung und Reflexion von Gestalthaftigkeit in Neuer Musik und moderner Kunst, wobei die allgemeinen ästhetischen Betrachtungen durch Analysen konkreter Werkausschnitte belegt werden. Der zweite, didaktisch-methodische Teil der Arbeit ist dagegen abduktiv veranlagt, indem er, ausgehend von den theoretischen Überlegungen im ersten Teil der Arbeit, konkrete Vermittlungsmodelle entwickelt und darstellt, die für den Schulmusikunterricht geeignet sind.

Dieser Aufbau der Arbeit, der gewissermaßen den Eindruck erweckt, die Vermittlungsmodelle seien im Nachhinein aus den vorgeschalteten theoretischen Überlegungen abgeleitet, wurde gewählt, um den Gedankengang möglichst stringent und den wissenschaftlichen Gepflogenheiten gemäß darzulegen. Tatsächlich ist die Genese sowohl der Unterrichtsmodelle als auch der theoretischen Durchdringung der Thematik wesentlich komplexer und eng miteinander verwoben. Zwar war ich bei Antritt meiner Lehrtätigkeit mit den Grundlagen der Gestalttheorie vertraut, das didaktische Potenzial, das ihr im Hinblick auf die Vermittlung Neuer Musik innewohnt, hat sich jedoch erst in der vertieften Beschäftigung mit bestimmten problematischen Unterrichtssituationen gezeigt, die sich immer zu wiederholen schienen und darauf hindeuteten, dass die Vorbehalte der Schülerinnen und Schüler gegenüber Neuer Musik so grundsätzlicher Natur sind, dass eine umfassende Auseinandersetzung mit den Mechanismen und Gewohnheiten unserer Wahrnehmung sowie mit der Frage, was den künstlerischen Anspruch von Musik überhaupt zu begründen vermag, unverzichtbar ist. Vieles, was sich an Beobachtungen und Analysen im ersten, theoretischen Teil der Arbeit findet, ist mir selbst erst im Zuge der Unterrichtsvorbereitungen klar geworden. Insbesondere die Beispiele, anhand derer sich der Prozess der Auflösung von Gestalthaftigkeit und die Parallelen zwischen visueller und auditiver Wahrnehmung veranschaulichen lassen, wurden im Laufe der Jahre mehrfach ausgetauscht und optimiert.

Sinfonieorchester Baden-Baden und Freiburg, in: Dartsch / Konrad / Rolle (Hrsg.): a.a.O., S. 115-131; ders.: *Klangskulpturen*, in: *Musik & Bildung*, 2012, Heft 3, S. 30-33; ders.: *As Time Goes By. Komponieren mit Zeit und Bewegung*, in: *Musik & Bildung*, 2011, Heft 2, S. 66-70; ders.: *Sprichworte – Sprechwörter. Komponieren mit Klang und Bedeutung von Worten und Wörtern*, in: *Musik & Bildung*, 2011, Heft 1, S. 72-75; ders.: *Jugend komponiert Baden-Württemberg. Entwicklung ästhetischen Bewusstseins?*, in: Vandr , Philipp / Lang, Benjamin: *Komponieren mit Schülern. Konzepte – Förderung – Ausbildung*, Regensburg 2011, S. 133-140; ders. / Rüdiger, Wolfgang: *Skulpturen aus Klang – Pädagogische Aspekte der Konzeptmusik John Cages*, in: Nimczik, Ortwin (Hrsg.): *Begegnungen. Musik – Regionen – Kulturen*, Mainz 2009, S. 80-94; ders.: *Versatzstücke*, in: *Musik & Bildung*, 2009, Heft 2, S. 68-73; ders.: *Experimentelle Musik aus digitalisierten Alltagskl ngen*, in: Hiekel, Jörn Peter (Hrsg.): *Vernetzungen. Neue Musik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Technik*, Mainz 2009, S. 139-157.

Empirisch verifiziert sind die Ergebnisse dieser Arbeit in besonderer Weise, weil sie nicht nur mehrfach in der pädagogischen Praxis erprobt wurden, sondern weil die kreativen Arbeiten der Schülerinnen und Schüler, die sich auf der Grundlage der gestalttheoretischen Überlegungen mit Neuer Musik auseinandergesetzt haben, in den Jahren 2004 bis 2010 mehrfach ausgezeichnet wurden.³⁵

Inhaltlich basiert die Argumentation auf grundlegenden Erkenntnissen der Berliner Schule der Gestalttheorie, die Anfang des 20. Jahrhunderts von Wolfgang Köhler, Max Wertheimer, Kurt Koffka und Kurt Lewin begründet³⁶ und im deutschsprachigen Raum vor allem von Wolfgang Metzger weitergeführt und spezifiziert wurde³⁷.

Da sich die Untersuchungen der genannten Wissenschaftler überwiegend auf die visuelle Wahrnehmung beziehen, wird im theoretischen Teil der Arbeit zunächst geprüft, ob bestimmte Gestaltfaktoren und Kriterien für Gestalthaftigkeit auch im Bereich der auditiven Wahrnehmung Gültigkeit besitzen. Anschließend wird erörtert, inwiefern die traditionelle europäische Musik aufgrund ihrer Bindung an die dur-moll-tonale Kadenzharmonik in hohem Maße gestalthaft ist, während Neue Musik mit der Abkehr von der traditionellen Tonalität zunehmend Eigenschaften aufweist, die auf einen Prozess der Auflösung bzw. Reflexion von Gestalthaftigkeit hindeuten.³⁸ Anhand von Äußerungen maßgeblicher Vertreter der Neuen Musik, aber auch Bildender Künstler, die sich der abstrakten Malerei zugewendet haben, wird schließlich reflektiert, welche Konsequenzen sich aus dem ästhetischen Paradigmenwechsel, der sich in Kunst und Musik zeitlich parallel um das Jahr 1910 herum ereignete, für das Selbstverständnis, die Rezeption und die pädagogische Vermittlung von Kunst und Musik ergeben.

³⁵ In den Jahren 2004 bis 2010 gehörten verschiedene von mir betreute Schulklassen sowie die Arbeitsgemeinschaft „Klangbaustelle Waldshut“ vier Mal in Folge zu den Preisträgern des Schülerinnen- und Schüler-Kompositionswettbewerbs *teamwork! – neue musik erfinden* des Verbands deutscher Schulmusiker, 2006 und 2007 zu den Preisträgern des Wettbewerbs *KINDER ZUM OLYMP!* der Kulturstiftung der Länder Berlin sowie 2009 zu den Preisträgern des Wettbewerbs *Impuls – Kooperation Kultur* des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.

³⁶ Vgl. Metz-Göckel, Hellmuth: *Einführung in die Gestaltpsychologie – Klassische Annahmen und neuere Forschungen*, in: ders. (Hrsg.), *Gestalttheorie aktuell*, Wien 2008, S. 15.

³⁷ Vgl. vor allem Metzger, Wolfgang: *Gesetze des Sehens*, Frankfurt a.M. 1953².

³⁸ Carl Dahlhaus spricht übereinstimmend mit Friedrich Blume von einer „inneren Einheit der Musikgeschichte zwischen 1730 und 1910“ und nennt als Merkmale dieser sog. klassisch-romantischen Epoche „die tonale Harmonik, die Taktrhythmik, die quadratische Syntax und die aus einem Thema entwickelte Form“ (Dahlhaus, Carl: *Alte und Neue Musik*, in: ders. / Eggebrecht, Hans Heinrich: *Was ist Musik?*, Wilhelmshaven 2001⁴, S. 115).

Die starke Orientierung der analytischen Betrachtungen im ersten Hauptteil dieser Arbeit an der Musikästhetik der Frankfurter Schule, insbesondere an den Texten Adornos, erklärt sich daraus, dass weite Teile der Neuen Musik, die in den Betrachtungen thematisiert werden, trotz ihrer ungebrochenen Aktualität und ihres erheblichen Einflusses auf das heutige ästhetische Bewusstsein selbst bereits historischen Charakter haben und sich – wie andere historische Musiken auch – am besten aus dem Denken ihrer Zeit heraus verstehen lassen.

Adornos Beiträge, insbesondere seine Ausführungen zur historischen Bedingtheit des musikalischen Materials, sind für den theoretischen Zugang zu Neuer Musik nach wie vor unverzichtbar. Seine präzisen Beobachtungen zur Musik der Wiener Schönberg-Schule erweisen sich auch im Hinblick auf die didaktische Vermittlung dieser Musik als wertvoll.

Das Unterfangen, Neue Musik unter dem Aspekt der Auflösung und Reflexion von Gestalthaftigkeit zu begreifen und zu vermitteln, setzt an Eigenschaften des Gegenstandes an, die dieser negiert bzw. reflektiert, indem er sie nicht in gewohnter Weise ausprägt. Im Zentrum der Überlegungen steht also das dialektische Verhältnis Neuer Musik zu den Mechanismen unserer Wahrnehmung und unseren ästhetischen Bedürfnissen. Mit diesem Ansatz, der dem dialektischen Charakter der Musikästhetik Adornos entspricht, setzen sich die folgenden Betrachtungen von anderen Untersuchungen ab, die die Gestalttheorie positivistisch auffassen und auch in den Bereichen abstrakter Kunst und atonaler Musik nach Restbeständen von Gestalthaftigkeit suchen, um bestimmte Elemente zu gruppieren und Hinweise auf mögliche Zusammenhänge zu finden.

Solche musikologischen Bezüge zur Gestalttheorie gibt es u.a. in der im englischsprachigen Raum verbreiteten sog. „pitch-class set theory“, die an einigen amerikanischen Universitäten zur Analyse atonaler Musik eingesetzt wird³⁹. Z.B. stellt Eric Isaacson am Beispiel der „*Sechs Bagatellen für Streichquartett*“ (Op. 9) von Anton Webern seine Überlegungen zur gestalttheoretischen Relevanz der pitch-class set theory im Hinblick auf die Gliederung von Musik in analytisch verwertbare Wahrnehmungseinheiten vor.⁴⁰

Besonders naheliegend erscheinen gestalttheoretische Analyseansätze auch in Bezug auf elektronische Musik, weil hier – anders als in der traditionellen europäischen Kunstmusik, wo sich die theoretische Beschäftigung in der Regel auf einen Notentext stützen kann – häufig keine Partituren zu den Kompositio-

³⁹ Die grundlegenden Veröffentlichungen dazu sind: Forte, Allan: *The Structure Of Atonal Music*, New Haven 1973; Rahn, John: *Basic Atonal Theory*, New York 1980.

⁴⁰ Vgl. Isaacson, Eric: *Neural Network Models for the Study of Post-Tonal Music*, in: Leman, Marc (Hrsg.): *Music, Gestalt and Computing*, Berlin 1997, S. 237-250.

nen vorliegen. Dementsprechend erläutert Elena Ungeheuer ihre „Ansätze zu einer musikalischen Gestalttheorie“⁴¹ auch anhand einer elektronischen Komposition, nämlich am „*Gesang der Jünglinge*“ (1955) von Karlheinz Stockhausen. Sie stellt anhand von grafischen Transkriptionen, die die Organisation verschiedener Parameter erfassen, fest, dass auch unsere auditive Wahrnehmung sich bei der Strukturierung komplexer akustischer Reizkonstellationen an bestimmten Gestaltfaktoren orientiert, die mit den Faktoren, die in unserer visuellen Wahrnehmung wirksam sind, vergleichbar sind. Wie groß die Ähnlichkeit zwischen der Verarbeitung visueller und auditiver Reize durch unsere Wahrnehmung tatsächlich ist, zeigt sich schon daran, dass die Skizzentranskriptionen, nach denen Ungeheuer die Komposition analysiert, das Gehörte grafisch gut erfassen.⁴²

Aus der Perspektive der Bildenden Kunst beleuchtet Marina Linares die Möglichkeiten der Analyse abstrakter Konstellationen mit Hilfe der Gestalttheorie. Auch sie geht ausführlich auf die Parallelen zwischen visueller und auditiver Wahrnehmung ein und wendet ihre Theorie unter besonderer Berücksichtigung musikalischer Kategorien wie Melodik, Harmonik und Rhythmik⁴³ exemplarisch auf das Gemälde „*Reflection of the Big Dipper*“ (1947) von Jackson Pollock an.

Von diesen Herangehensweisen unterscheiden sich die hier angestellten Überlegungen grundlegend, denn im Hinblick auf die Vermittlung Neuer Musik und moderner Kunst hat sich die Gestalttheorie vor allem als gewinnbringend erwiesen, wenn man den dialektischen Charakter der Atonalität betont, der eine ebensolche Lesart der Gestalttheorie erfordert.

Ferner ist anzumerken, dass die dialektische Lesart der Gestalttheorie ein Kunstverständnis impliziert, das sich von demjenigen vieler Gestalttheoretiker unterscheidet. Dies hängt damit zusammen, dass die Gestalttheorie zu Zeiten entstand, als Neue Musik noch wirklich neu und aufgrund ihrer begrenzten Repräsentanz im Kulturleben noch nicht Gegenstand psychologischer Forschung war. Kunst wurde damals vorwiegend als repräsentatives Medium aufgefasst. Wolfgang Metzger berichtet rückblickend über das Verhältnis seiner

⁴¹ Vgl. Ungeheuer, Elena: *Statistical Gestalts – Perceptible Features in Serial Music*, in: Leman (Hrsg.): a.a.O., S. 103-113; dies.: *Funktionales Hören, ästhetische Erfahrung und Gestalten in der elektronischen Musik*, in: Blomann, Karl-Heinz / Sielecki, Frank (Hrsg.): *Hören – Eine vernachlässigte Kunst?*, Hofheim 1997, S. 203-220.

⁴² Entsprechende Skizzentranskriptionen finden sich in dem genannten Aufsatz auf den Seiten 210-216.

⁴³ Vgl. Linares, Marina: *Analyse abstrakter Malerei (Pollock): strukturelle Vergleiche von Bild- und Tonkompositionen*, Essen 2003, S. 325.

Kollegen zur Kunst: „Das, was das Kunstwerk ausdrückt, sind nach ihrer Meinung ausnahmslos Gefühle und Emotionen. Ganz gleich welcher Art von Kunst es angehört, ob es ein Bild, ein Musikstück oder ein Gedicht ist, stets ist es eine Manifestation *seelischer* Zustände in wahrnehmbarer Form.“⁴⁴

Zwar kündigt sich um 1965 bei Wolfgang Metzger ein differenziertes Verständnis des Phänomens „Kunst“ an⁴⁵, dennoch konnte das, was die Gestalttheorie zum Verständnis kritischer und reflexiver Aspekte moderner Kunst und Neuer Musik beizutragen vermag, aus historischen Gründen in den klassischen Texten der Gestalttheorie selbst noch nicht thematisiert werden. Aus diesem Grunde findet das umfangreiche Schrifttum, das die Gestalttheorie zu Fragen der Ästhetik und der Kreativität⁴⁶ beigesteuert hat, kaum Berücksichtigung in dieser Arbeit. Lediglich im Zusammenhang mit ästhetisch-transformativen Tätigkeiten wird auf gestalttheoretisch orientierte Texte zur Ästhetik verwiesen.

Stattdessen sind den beiden genannten wesentlichen Teilen der Untersuchung drei umfangreichere Exkurse hinzugefügt, die jeweils dort erscheinen, wo sie sich am besten in die Argumentation einfügen. Der erste Exkurs setzt sich mit dem negativen Charakter von Abstraktion und Atonalität auseinander und geht der Frage nach, in welchem Verhältnis die besonderen Rezeptionsweisen, die moderne Kunst und Musik erfordern, zur Idee einer spezifisch ästhetischen Wahrnehmungsweise stehen. Der zweite Exkurs widmet sich kultur- und sozialphilosophischen Aspekten moderner Ästhetik. Er wurde in die Arbeit

⁴⁴ Metzger, Wolfgang: *Der Beitrag der Gestalttheorie zur Frage des künstlerischen Erlebens*, in: ders.: *Gestaltpsychologie*, Frankfurt a.M. 1999, S. 500 (Hervorhebung durch Metzger).

⁴⁵ „Denken wir endlich an die Lyrik und Hymnik, an die Musik, an die abstrakte Struktur einer Metallplastik, sagen wir beispielsweise von Bruno Munari, oder eines Farb- und Formspiels von Klee, so ist hier nicht mehr die Rede von menschlichen Erlebnissen, ja überhaupt nicht mehr von Erlebnissen, die man im strengen Sinne des Wortes nacherleben kann“ (ebd., S. 502). Im weiteren Verlauf der Ausführungen heißt es: „Der Künstler zeichnet sich vor den bloßen Kunstfreuden dadurch aus, daß seine Empfindlichkeit für Strukturen ebenso groß ist, wie die für Gestaltqualitäten“ (ebd., S. 503) und „Gestaltqualitäten bilden gerade auch in der abstrakten Kunst und in der absoluten Musik die Substanz der sogenannten künstlerischen Idee“ (ebd., S. 504).

⁴⁶ Der Begriff „Kreativität“ fand Einzug in den wissenschaftlichen Diskurs, als Joy Paul Guilford 1950 den Aufsatz „*Creativity*“ in der Zeitschrift „*American Psychologist*“ (1950, Vol. 5, S. 444-454) veröffentlichte. Im Rahmen gestalttheoretisch orientierter psychologischer Forschungen erfolgten Auseinandersetzungen mit dem gleichen Phänomen allerdings schon früher. Man sprach damals über „produktives Denken“ (vgl. Metzger, Wolfgang: *Gestalttheoretische Ansätze zur Frage der Kreativität*, in: ders.: *Gestaltpsychologie*, Frankfurt a.M. 1999, S. 522-528). Die maßgeblichen Schriften sind: Wertheimer, Max: *Über Schlussprozesse im produktiven Denken*, Berlin 1920; Duncker, Karl: *Zur Psychologie des produktiven Denkens*, Berlin, 1935.

aufgenommen, weil Schülerinnen und Schüler berechtigterweise nach den Gründen für bestimmte kulturelle Entwicklungen fragen. Auch wenn das Bedürfnis nach direkten Erklärungen in Form von kausalen Beziehungen zwischen gesellschaftlichen Umständen und stilistischen Ausprägungen von Musik und Kunst kaum befriedigend werden kann – u.a. weil solche Erklärungen mit dem Anspruch der Kunst auf Autonomie kollidieren würden – ist es für den Unterrichtenden hilfreich, mit den maßgeblichen kulturphilosophischen Theorien der Moderne vertraut zu sein. Der letzte Exkurs beschäftigt sich schließlich mit dem problematischen Verhältnis zwischen Neurobiologie, Gestalttheorie und Neuer Musik. Er ist notwendig, um einerseits lerntheoretische Impulse aus den Neurowissenschaften zu integrieren, andererseits aber auch, um bestimmte, inzwischen sehr hartnäckig kursierende Fehlschlüsse bezüglich der Vermittlungsfähigkeit Neuer Musik zu relativieren.

1.4 Didaktische Positionierung

Obwohl das Phänomen der Auflösung und Reflexion von Gestalthaftigkeit, das in dieser Untersuchung über mehr als 100 Jahre Musikgeschichte hinweg verfolgt wird, einen kaum überblickbaren Untersuchungsgegenstand darstellt und deshalb nur anhand weniger Musikstücke von exemplarischer Qualität nachgezeichnet werden kann, ist die Auseinandersetzung mit der Frage, inwieweit Erkenntnisse der Gestalttheorie gewinnbringend für die Vermittlung Neuer Musik sein können, auch wiederum ein sehr spezielles Thema, das weit davon entfernt ist, eine eigene didaktische Konzeption zu begründen. Die Gestalttheorie hatte nach ihrer Entwicklung in den 1920er Jahren zwar vor allem in den 1970er Jahren größeren Einfluss auf die allgemeine Pädagogik und hat in der Psychotherapie eine bis heute einflussreiche Schule herausgebildet⁴⁷, die folgenden Überlegungen beziehen sich jedoch lediglich auf einige wahrnehmungpsychologische Aspekte der Gestalttheorie, die dazu geeignet sind, wesentliche Unterschiede zwischen traditioneller und Neuer Musik herauszuarbeiten, aus denen dann wiederum Konsequenzen für die Vermittlung von Musik gezogen werden können. Die Impulse, die sich aus den angestellten

⁴⁷ Verbreitung fand u.a. Perls, Frederick S. / Hefferline, Ralph F. / Goodman, Paul: *Gestalttherapie. Zur Praxis der Wiederbelebung des Selbst*, Stuttgart 1979. Eine Einführung in die Grundlagen gestalttheoretisch basierter Musiktherapie gibt Frohne-Hagemann, Isabelle (Hrsg.): *Musik und Gestalt. Klinische Musiktherapie als integrative Psychotherapie*, Göttingen 1999. In diesem Band ist für die vorliegenden Untersuchungen vor allem folgender Artikel von Bedeutung: Thomas, Roswitha: *Der Begriff der Gestalt in der Musik und der Psychologie*, in: Frohne-Hagemann, a.a.O., S. 13-35.

Überlegungen für die Vermittlung Neuer Musik ergeben, werden also nicht mit Hilfe übergeordneter bildungs- oder lerntheoretischer Maximen begründet, sondern aus der Struktur des Unterrichtsgegenstandes selbst abgeleitet⁴⁸, woraus sich eine hohe Kompatibilität der Ausführungen mit ganz unterschiedlichen musikdidaktischen Konzeptionen ergibt.

Ferner ist der Beitrag, den die Arbeit leistet, aufgrund der methodischen Bandbreite der resultierenden Unterrichtsvorschläge sowohl in hohem Maße kunstwerk- und wissenschaftsorientiert als auch schüler- und handlungsorientiert, denn die kritische Auseinandersetzung mit der Funktion der eigenen Wahrnehmung, die die Gestalttheorie ermöglicht, gibt Anstöße sowohl für den rezeptiven als auch für den analytischen und den schöpferischen Umgang mit Musik.

Trotz der Offenheit der Überlegungen gegenüber verschiedenen didaktischen Konzeptionen bezieht die Arbeit allein durch die Wahl ihres Gegenstandes „Neue Musik“ und durch die Wahl des methodischen Werkzeugs „Gestalttheorie“ Stellung und impliziert bestimmte Ansprüche sowie Begründungen und Zielsetzungen von Musikunterricht:

Zunächst setzt die unterrichtliche Auseinandersetzung mit einer Musik, die sich dem widerstandslosen Konsum bewusst verweigert, um die Bedingungen ihrer Rezeption erfahrbar zu machen, voraus, dass man „Musik als Kunst“⁴⁹ auffasst, deren vordringlichste Aufgabe es ist, durch ständige Veränderung und Vermeidung von Übereinkunft mit unseren Gewohnheiten und Bedürfnissen neue Perspektiven und Erfahrungsräume zu eröffnen. Dies ist nur möglich, indem bestehende Auffassungen sowie bewusst oder unbewusst gesetzte Grenzen vorsätzlich überschritten werden, indem Verunsicherung als Impulsgeber für geistige Aktivität erzeugt wird, indem Komponisten – wie Helmut Lachenmann es formuliert – „durch kompromißloses Denken und Handeln Situationen provozieren, wo sich die Geister scheiden“⁵⁰.

Ferner impliziert die Bezugnahme auf die Gestalttheorie, dass von einem ganzheitlichen Bild des Menschen und seiner Psyche ausgegangen wird, innerhalb derer sich Erfahrungen und Lernprozesse vollziehen. Das bedeutet, dass innere Gegebenheiten wie die Funktion unserer Wahrnehmung, unsere musi-

⁴⁸ Die Zeitschrift „DISKUSSION musikpädagogik“ widmete dieser Vorgehensweise ein eigenes Heft mit dem Titel: *Unterricht, der sich aus der Beschäftigung mit der Sache ergibt* (2007, Heft 35).

⁴⁹ Vgl. Schneider, Hans / Sigmund, Martin: *die kunst der stunde. Anregungen für die Vermittlung von Musik als Kunst*, in: Dartsch, Michael / Konrad, Sigrid / Rolle (Hrsg.): a.a.O., S. 58-66.

⁵⁰ Lachenmann, Helmut: *Zur Analyse Neuer Musik*, in: ders.: *Musik als existentielle Erfahrung*. Schriften 1966-1995, Hrsg. von Josef Häusler, Wiesbaden 1996, S. 34.

kalische Sozialisation oder unsere ästhetischen Bedürfnisse und die jeweils wahrgenommene Situation als äußere Gegebenheit nicht unabhängig oder isoliert voneinander betrachtet werden können⁵¹, sondern – was im Falle der ästhetischen Wahrnehmung von Kunst und Musik als menschlichen Artefakten in besonderem Maße der Fall ist – in wechselseitigen Beziehungen zueinander stehen. Diese Prämissen erfordern einen Musikunterricht,

- in dem der individuellen ästhetischen Erfahrung ein hoher Stellenwert eingeräumt wird⁵², auch wenn sie nicht zu unmittelbar abprüfbaren Ergebnissen führt,
- der das Experimentieren mit Klang und den eigenständigen kreativen Umgang von Schülerinnen und Schülern mit Musik sowie ästhetisch transformative Gestaltungsaufgaben⁵³ nicht als sachfremde Spielereien, sondern als intensivierte Form des aktiven Hörens auffasst,
- der die eigenständig forschende, Irrtümer und Misserfolge miteinbeziehende Aneignung der Dinge einer Übernahme von sekundärem Faktenwissen vorzieht⁵⁴,
- der das musiktheoretische Erkenntnispotenzial, das im Ausprobieren, Vergleichen und Modifizieren unterschiedlicher Gestaltungsweisen liegt, nutzt,
- der Bedeutung nicht als eine von Schülerinnen und Schülern zu entschlüsselnde Eigenheit des jeweils zu behandelnden Kunstwerks versteht, sondern als individuelles Produkt aktiver Auseinandersetzung mit der Materie sowie kommunikativer Prozesse⁵⁵,
- dem die Öffnung gegenüber dem Unbekannten und das kritische Hinterfragen bestehender Ordnungen und Wahrnehmungsgewohnheiten wichtiger

⁵¹ Vgl. Metz-Göckel, Hellmuth: *Einführung in die Gestaltpsychologie – Klassische Annahmen und neuere Forschungen*, in: ders.: *Gestalttheorie aktuell*, Wien 2008, S. 16.

⁵² Zur Bedeutung der ästhetischen Erfahrung im Musikunterricht vgl. Rolle, Christian: *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*, Kassel 1999, S. 71-122.

⁵³ Beispiele für ästhetisch-transformative Gestaltungsaufgaben finden sich in: Niermann, Franz / Stöger, Christine (Hrsg.): *Aktionsräume – Künstlerische Tätigkeiten in der Begegnung mit Musik*, Wien 1997. Eine fundierte theoretische Auseinandersetzung mit ausgeprägtem Praxisbezug leistete Brandstätter, Ursula: *Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation*, Wien 2013.

⁵⁴ Vgl. dazu z.B. auch Martin Wagenscheins Konzept des „genetischen Lehrens“, das u.a. erläutert wird in: Wagenschein, Martin: *Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch*, Weinheim / Basel 1999, S. 75-119. Vgl. dazu auch Walter, Johannes M.: *Die Didaktik Martin Wagenscheins und ihre Bedeutung für den Musikunterricht und die Musikpädagogik*, Augsburg 2003, S. 11-17.

⁵⁵ Vgl. dazu Krause, Martina: *Bedeutung und Bedeutsamkeit. Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung*, Hildesheim 2008.

- ist, als Schülerinnen und Schüler „mit musikantischem Tun zu beschäftigen unter dem Vorwand, zu ihrer ‚Grundmusikalisierung‘ beizutragen“⁵⁶,
- und der schließlich die Reflexion seiner eigenen organisatorischen und sozialen Bedingungen einschließt⁵⁷.

Es wird sich zeigen, dass die Gestalttheorie in einem Unterricht dieser Ausrichtung die Möglichkeit bietet, sinnliche Erfahrung und theoretische Durchdringung von Musik miteinander zu verbinden, indem sie allgemeine Wahrnehmungskategorien wie Offenheit, Geschlossenheit, Gliederungsfähigkeit oder Rückschlussfähigkeit vom Teil auf das Ganze rückführbar macht auf die strukturellen Eigenschaften der jeweiligen Musik bzw. des jeweils verwendeten musikalischen Materials.

Mit dem Anliegen, Erkenntnis vor allem aus der eigenen Erfahrung zu beziehen, zu der in diesem Zusammenhang sowohl das aktive Hören als auch der gestalterische Umgang mit Musik gehört, sind die resultierenden Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung sowohl Bestandteil einer allgemeinen lern- und bildungstheoretischen Neuausrichtung, die zunehmend auf den Erwerb von Handlungskompetenzen als Grundlage für die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten⁵⁸ ausgerichtet ist, als auch Teil einer übergreifenden ästhetisch-philosophischen Paradigmenkorrektur, die den traditionellen Absolutheitsanspruch hermeneutischer Verfahren in der Kunst- und Musikvermittlung zugunsten der Annahme einer kommunikativen bzw. systemischen Sinnermittlung⁵⁹ relativiert.

In der Didaktik der bildenden Künste spiegelt sich die genannte Entwicklung z.B. in den theoretischen Schriften und methodischen Überlegungen Gerd Selles⁶⁰, der für eine „Befreiung vom Unterricht“⁶¹ eintritt und die selbstbestimmte Auseinandersetzung von Schülerinnen und Schülern mit Kunst empfiehlt. Eine Textpassage von Christoph Wulf, mit deren Hilfe Selle seine

⁵⁶ Schatt, Peter W.: *Einführung in die Musikpädagogik*, Darmstadt 2007, S. 124.

⁵⁷ Vgl. dazu Langbehn, Andreas: *Experimentelle Musik als Ausgangspunkt für Elementares Lernen*, Saarbrücken 2001, S. 46-48.

⁵⁸ Vgl. dazu Aebli, Hans: *Denken: Das Ordnen des Tuns*, Bd. I: *Kognitive Aspekte der Handlungstheorie*, Stuttgart 1980, S. 13-18.

⁵⁹ Beiträge zur Analyse von Unterrichtssituationen unter diesem Aspekt finden sich bei: Winkler, Christian: *Die Kunst der Stunde – Aktionsräume für Musik. Ein Modell zur Vermittlung von Musik aus systemisch-konstruktivistischer Sicht*, Augsburg 2002; Wallbaum, Christopher: *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien*, Hildesheim 2010.

⁶⁰ Zur Einführung empfohlen sei Selle, Gerd: *Das ästhetische Projekt. Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule*, Unna 1991.

⁶¹ Selle, Gerd: *Kunstpädagogik und ihr Subjekt*, Oldenburg 1998, S. 9.

Didaktik begründet, begreift Bildende Kunst, den zitierten Äußerungen Lachenmanns über das Hören entsprechend, ebenfalls als Möglichkeit der Selbsterfahrung: „Die Sinne sind *reflexiv*. Sehend erfährt der Mensch nicht nur das Sichtbare, sondern auch sich selbst als Sehenden“⁶².

In der Musikpädagogik finden sich entsprechend konsequente Ansätze in dem Vermittlungsmodell „*Die Kunst der Stunde*“⁶³, das anlässlich eines Kongresses der Arbeitsgemeinschaft der Musikerzieher Österreichs (AGMÖ) zum Mozartjahr 1991 entwickelt wurde und umfassend dokumentiert ist, sowie in verschiedenen produktionsorientierten und kooperativen Vermittlungsprojekten, die ihre Wurzeln in angelsächsischen Initiativen wie „*Response*“ und „*Create and Discover*“ oder den „*Klangnetzen*“ in Österreich⁶⁴ haben und sich mit etwas Verspätung in den letzten 10 bis 15 Jahren als kulturpädagogische Praxis auch in Deutschland etablieren konnten. Weitere Impulse für einen Unterricht, in dessen Zentrum die ästhetische Erfahrung sowie der eigenständige schöpferische Umgang mit dem Phänomen Klang steht, erhielt die Musikpädagogik von Komponisten wie John Cage, Christian Wolff oder Mathias Spahlinger, die mit Konzeptmusiken an die Öffentlichkeit traten, bei denen alle Mitwirkende – seien es Schülerinnen und Schüler oder professionelle Musiker – in gemeinsame Gestaltungsprozesse eintreten⁶⁵, die höchste Aufmerksamkeit erfordern und als quasi „komponiertes Hören“⁶⁶ die kreativitätsorientierten Ansätze der auditiven Wahrnehmungserziehung in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren⁶⁷ aufgreifen. Vornehmlich die konzeptuellen Musiken der genannten Komponisten lösen jenen ästhetischen Anspruch ein, der von den Vertretern

⁶² Wulf, Christoph: *Auge*, in: ders. (Hrsg.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*, Weinheim 1997, S. 447 (kursive Hervorhebung durch Christoph Wulf).

⁶³ Vgl. dazu Winkler: a.a.O.: Niermann, Franz / Stöger, Christine (Hrsg.): *Aktionsräume – Künstlerische Tätigkeiten in der Begegnung mit Musik*, Wien 1997.

⁶⁴ Schneider, Hans / Böse, Cordula / Stangl, Burkhard (Hrsg.): *Klangnetze. Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden*, Saarbrücken 2000; Zu „*Response*“ und „*Create and Discover*“ vgl. auch Schneider, Hans: *Lose Anweisungen für klare Klangkonstellationen*, Saarbrücken 2000, S. 64-73.

⁶⁵ Gemeint sind Wolff, Christian: *Prose Collection*, in: *Musik & Bildung*, 1980, Heft 10, S. 622-631; Spahlinger, Mathias: *vorschläge. konzepte zur ver(über)flüssigung der funktion des komponisten*, Wien 1993. Mehrere Stücke von John Cage wurden inzwischen von der Musikpädagogik aufgegriffen. Exemplarisch genannt seien: *Five* (1988); *Theatre Pieces* (1960); *Sculptures musicales* (1989); *Radio Music* (1956).

⁶⁶ Handschick, Matthias / Rüdiger, Wolfgang: *Skulpturen aus Klang – Pädagogische Aspekte der Konzeptmusik John Cages*, in: Nimczik, Ortwin (Hrsg.): *Begegnungen. Musik – Regionen – Kulturen*, Mainz 2009, S. 89.

⁶⁷ Zur Auditiven Wahrnehmungserziehung vgl. Helmholz, Brigitta: *Musikdidaktische Konzeptionen nach 1945*, in: Helms, Sigmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (Hrsg.): *Kompandium der Musikpädagogik*, Kassel 2000², S. 43-45.

der Auditiven Wahrnehmungserziehung zwar formuliert war, aber aufgrund der zeitgeistbedingten starken politisch-ideologischen Vereinnahmung dieser didaktischen Konzeption häufig vernachlässigt wurde⁶⁸.

Im Zuge der Hinwendung der Unterrichtspraxis zur aktiven, konzentrierten und reflektierten Wahrnehmung von Musik und Kunst hat die theoretische Auseinandersetzung mit produktiven Methoden im Musikunterricht⁶⁹ einerseits und mit dem Phänomen der ästhetischen Wahrnehmung⁷⁰ andererseits innerhalb des musik- und kunstdidaktischen Diskurses an Bedeutung gewonnen, was in auffälliger Weise auch zu einem Zusammenrücken der Disziplinen geführt hat, wie sich – um nur einige zu nennen – in den Beiträgen zu kunstspartenübergreifenden Konzepten ästhetischer Bildung von Ursula Brandstätter, Eckart Liebau und Jörg Zirfas⁷¹ zeigt.

In diesem Zusammenhang möchten die folgenden Überlegungen zur Nützlichkeit der Kategorie „Gestalthaftigkeit“ für die Analyse und Vermittlung Neuer Musik einen neuen Akzent setzen, der als Bindeglied zwischen Musiktheorie und Wahrnehmungspsychologie einerseits sowie zwischen ästhetischer Erfahrung und ihrer Reflexion andererseits⁷² zur Förderung eines veränderungsfähigen Musik- und Kunstverständnisses bei Schülerinnen und Schülern beitragen und dadurch eine Öffnung auch gegenüber fremdartigen, abstrakten, komplexen oder widersprüchlichen Erscheinungen ermöglichen kann.

⁶⁸ Karl Heinrich Ehrenforth gibt in seiner „Geschichte der musikalischen Bildung“ (Mainz 2005) dem Kapitel über die Auditive Wahrnehmungserziehung (S. 492-496) die Überschrift „Die 68er – Musikerziehung als ‚basisdemokratische‘ Sozialpädagogik“. Eine unterhaltsame Polemik bietet auch 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. 44-67.

⁶⁹ Eine Analyse älterer und neuerer Modelle leistet Wallbaum, Christopher: *Produktionsdidaktik im Musikunterricht*, Kassel 2000.

⁷⁰ Vgl. dazu Rolle: a.a.O.

⁷¹ Brandstätter, Ursula: *Bildende Kunst und Musik im Dialog*, Augsburg 2009²; dies.: *Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation*, Wien 2013; Liebau, Eckart / Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung*, Bielefeld 2008; Zirfas, Jörg: *Die Kunst der Ästhetischen Bildung*, in: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.): *Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten*, München 2011, S. 19-40.

⁷² Zur Bedeutung der mehrfachen Reflexion von ästhetischen Prozessen vgl. Schneider: *Lose Anweisungen...*, S. 22-24.