

Christoph Richter

Musik in der allgemeinbildenden Schule - ein Fach (Disziplin) mit kulturanthropologischem und soziokulturellem Auftrag

I

Lange Zeit beschränkte sich der Musikunterricht in der allgemeinbildenden Schule Deutschlands ausschließlich auf Singen (Gesang) und Singenlernen. Das Fach trug denn auch den Namen „Gesang“ und wurde in den Höheren Schulen, den Gymnasien, kaum regelmäßig unterrichtet.

Erst im Zusammenhang mit den Reformen, die der Pianist und Ministerialbeamte Leo Kestenbergs im Auftrag des preußischen Kultusministeriums durchführte, wurde das Schulfach „Musik“ etabliert und, jedenfalls formal, den anderen Unterrichtsfächern gleichgestellt.

Leo Kestenbergs entwarf in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts ein Gesamtsystem der Musikerziehung (Music Education). Es umfaßte einerseits die Einrichtung und Gestaltung der Musikerziehung vom Kindergarten bis zur Musikhochschule und andererseits ein Ausbildungskonzept für die Musiklehrer aller Stufen. Im gegebenen Zusammenhang beschränkt sich unser Interesse auf den Musikunterricht in den allgemeinbildenden (common ?) Schulen, insbesondere in den Gymnasien, deren Oberstufe am ehesten mit der high school vergleichbar ist. 1922 legte Kestenbergs eine Prüfungsordnung für das Lehramt im Fach Musik an Gymnasien vor, 1925 folgten Richtlinien für die Lehrpläne im Fach Musik.¹

Seit der Begründung des Musikunterrichts als ein anerkanntes künstlerisches und wissenschaftliches Schulfach gingen seine Aufgaben und Ziele stets über das (im engen Sinn) Fachliche und Praktische der Musik hinaus. Schon in den Lehrplänen und Studienordnungen der Kestenbergs-Reform sind zwei unterschiedliche musikpädagogische Tendenzen der Musikerziehung zu erkennen (belegt): Die eine Tendenz richtet sich auf das „Seelische, Ethische und Charakterbildende“ der Schüler, auf ihr „Gefühlsleben, auf Phantasie und Ausdruckswillen, auf inneres Erleben und Empfinden“. ² Die andere fachübergreifende Aufgabenstellung richtet

¹ Über diese Reformen geben ausführlich Auskunft:

- a) Gerhard Braun, Die Schulmusikerziehung in Preussen (Kassel und Basel: Bärenreiter, 1957, 51 - 109.
- b) Wilfried Gruhn, Geschichte der Musikerziehung (Darmstadt: Wissenschaftl Buchgesellschaft, 1993), 233 - 246.

² Leo Kestenbergs, Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk vom 25.4. 1923,

sich auf eine allgemeine Kulturerziehung. Wie der Unterricht in den anderen Fächern soll auch der Musikunterricht Einblicke in und Verständnis für die Kultur- und Geistesgeschichte eröffnen.³

Die fachübergreifende Sicht - sowohl im Hinblick auf das Leben der Schüler als auch im Hinblick auf eine umfassende Kulturgeschichte - ist bis heute das Markenzeichen der Musikerziehung in den allgemeinbildenden Schulen. Die künstlerischen wie die wissenschaftlichen Anteile der Musikerziehung sollen diese Aufgabe einlösen. Die Geschichte der Musikerziehung seit dieser Zeit ist von einer Kette didaktischer Konzeptionen bestimmt, die auf verschiedene Weise versuchen, die genannte Tendenz zu verwirklichen.

Diese Konzeptionen unterscheiden sich darin, daß sie entweder mehr die Charakterbildung, die Verhaltensbildung und die Erlebensfähigkeit der Schüler betonen, welche durch die Beschäftigung mit Musik gestärkt werden sollen oder daß sie sich mehr auf die Erschließung der Kultur- und Geistesgeschichte richten und die Beschäftigung mit musikalischen Werken und Phänomenen in einen musikübergreifenden Zusammenhang stellen.

Sie unterscheiden sich auch durch ihre Lang- oder Kurzlebigkeit. Und drittens unterscheiden sie sich in der mehr oder weniger ausgeprägten Intention, die beiden Tendenzen eng aufeinander zu beziehen oder sogar zu einer Einheit zu führen. Diese Intentionen bringt Wolfgang Klafki zum Ausdruck, wenn er beide Tendenzen in eine gegenseitige Beziehung rückt:

„Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen - das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich Erschlossensein eines Menschen für diese seine Wirklichkeit - das ist der subjektive oder formale Aspekt“.⁴

In diesem Spannungsfeld zwischen fachlichem Lernen, Können und Wissen einerseits und überfachlichem, auf allgemeiner Bildung und Kulturererschließung zielenden Verstehen und Handeln andererseits hat sich die Didaktik (und die „Philosophy of Music Education“) der Musikerziehung stets bewegt.

Die besondere Ausprägung dieser Art von Musikerziehung hat bis heute eine Reihe unterschiedlicher und zum Teil konträrer Konzeptionen hervorgebracht. Vier verschiedene Richtungen der fachübergreifenden Tendenzen lassen sich unterscheiden:

zitiert nach: Gerhard Braun, Die Schulmusikerziehung in Preussen, 131 - 132

³ Leo Kestenber, Denkschrift; zitiert bei Gerhard Braun, 132

- der fachübergreifende Blick nach „nebenan“, zu anderen Schulfächern, z.B. nach „nebenan“ zur Kultur- und Kunstgeschichte, zur Literatur, zur Geschichte, Geographie oder weiteren Nachbarfächern;
- der übergreifende Blick auf die eigene (in den Unterricht immer schon mitgebrachte) Erfahrung, auf die eigene Situation, das eigene Erleben ...⁵;
- der übergreifende Blick der Auseinandersetzung mit Musik auf „epochaltypische Schlüsselprobleme“ der Gesellschaft (gesellschaftliche Probleme), wie etwa die Frage nach der Möglichkeit von Frieden auf der Welt, die Frage nach dem Umgang mit Natur und Umwelt, die Frage nach der Beseitigung von Ungleichheit zwischen Menschen;⁶
- der Blick auf allgemeine Prinzipien oder Situationen, die allen Dingen und allem Handeln zugrundeliegen. Solche allgemeinen Prinzipien oder Situationen, die uns im Leben begegnen und die unser Leben bestimmen, sind z.B. ‚Leben und Sterben‘, ‚Ordnung und Chaos‘, ‚Spiel und Ernst‘, Freude, Trauer ...

II

Bevor ich eine neueres, von mir entworfenes und erprobtes Konzept für einen in die genannten Richtungen übergreifenden Musikunterricht darstelle und mit Beispielen veranschauliche, versuche ich, in einem kurzen Bericht einige jener Konzeptionen zusammenzustellen, die seit der Begründung des Faches entstanden sind.

Der Beschreibung und Beurteilung dieser Konzeptionen, die ich als Beispiele für eine allgemeinbildende, d.h. als über die Musik hinausschauende geistige Auseinandersetzung ausgewählt habe, lege ich zwei Aspekte als kritischen Maßstab zugrunde,

- die Beziehung zwischen Menschen (Schülern) und Musik, und
- die engere oder weitere Definition von Musik, ihr „Übergriff“ in andere Bereiche.

⁴ Wolfgang Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik (Weinheim und Basel: Beltz), 43.

⁵ Diesen Aspekt der Erfahrung und des Verstehens habe ich im Zusammenhang mit dem Konzept der „Hermeneutischen Interpretation“ dargestellt in: Christoph Richter, The Didactic Interpretation, in Philosophy of Music Education Review, Vol. 4, Nr. 1, 1996, 33 - 49.

⁶ Die allgemeine Zielsetzung der schulischen Erziehung propagiert Wolfgang Klafki in: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik (Weinheim und Basel: Beltz 1991, 56 - 68.

1) Musikunterricht als Unterricht in Musikwissenschaft

Die allgemeinbildenden und fachübergreifenden Vorstellungen von Leo Kestenberg beschränkten sich bis weit nach dem zweiten Weltkrieg (World War II) auf Lehrinhalte und -ziele aus der Musikgeschichte, der Formen- und Gattungslehre sowie einer einfachen Musiktheorie, also auf Angebote aus der konventionellen Musikwissenschaft.⁷ Nur ansatzweise und als Ausnahme wurden sie durch Hinweise auf die allgemeine Geschichte, die Kunst- oder Literaturgeschichte erweitert. So gab es die Bemühungen um und Mahnungen zu einer Musikauffassung von Hermann Kretzschmar. Er setzte sich für eine Musikwissenschaft einsetzte,⁸ die auch Laien die Musik näherbringen könnte. Und Guido Adler bemühte sich, das Fach Musik als eine Art „Kulturkunde“ auf eine breitere kulturgeschichtliche Grundlage zu stellen und die Beschäftigung mit Musik in jene zu integrieren.⁹ Beide hatten jedoch mit ihren Vorstellungen wenig Erfolg gegenüber der Auffassung der konventionellen Musikwissenschaft, die den Musikunterricht auf Musikgeschichte und Musiktheorie einschränkte, wenn er denn überhaupt sich mit wissenschaftlichen Fragen beschäftigen sollte. Von dem Erbe dieser Auffassung geben die Lehrpläne und die Schulbücher bis weit ins zwanzigste Jahrhundert ein anschauliches Zeugnis.

Erst nach der Ablösung der von der Jugendmusikbewegung geprägten ‚musischen‘ Musikerziehung und der Kritik an ihr, entstanden - in rascher Folge - Konzepte,¹⁰ die den Musikunterricht in weiter gespannte Kontexte stellte. Das begann am Ende der 60er Jahre.

2) Interpretationslehre nach dem Schichtenmodell von Nicolai Hartmann

Erst damals gab es ein ernsthaftes Interesse an einer Auseinandersetzung mit Musik, die, gemäß dem schulischen Bildungsauftrag über die engen Fachgrenzen hinauszublicken versuchte.

⁷ Ein umfassendes Bild von dieser Entwicklung gibt Arnfried Edler in seinem Aufsatz „Zum Verhältnis Musikpädagogik-Musikwissenschaft aus der Sicht der Musikwissenschaft, in „Musikpädagogik - Musikwissenschaft“ ed. Arnfried Edler, Siegmund Helms, Helmut Hopf (Wilhelmshaven: Heinrichshofen, 9 - 40 (=Taschenbücher zur Musikwissenschaft 111).

⁸ Hermann Kretzschmar, Musikalische Zeitfragen (Leipzig: Peters o.J (1903), 16 - 19, 80 - 83, 116

⁹ Guido Adler, Musikgeschichtlicher Unterricht an Gymnasien und Realschulen, in Zeitschrift der Internationalen Musikgesellschaft III (Leipzig, Peters 1901/02), Heft 3, 92

¹⁰ Über die Konzeptvielfalt dieser Zeit berichtet u.a. Martin Weber, Musikdidaktische Konzeptionen für die allgemeinbildende Schule in der Bundesrepublik Deutschland der 1960er und 1970er Jahre, in Diskussion Musikpädagogik, Heft 2/1999 (Oldershausen: Lugert), 15 - 41.

Michael Alt orientierte seine Auslegungslehre an dem sogenannten Schichtenmodell von Nicolai Hartmann, der das Kunstwerk und die Auseinandersetzung mit ihm in drei nacheinander angeordneten und ineinanderwirkenden Schichten beschreibt.¹¹

- Im Vordergrund liegt die sogenannte äußere oder Realschicht, in welcher das Klanggefüge einfühlend erlebt und im passiven Hören mitvollzogen wird. Dies ist die Schicht unbewußt-emotionalen Hörens und Erlebens, in der Musik mit der jeweils mitgebrachten gefühlsmäßigen Erfahrung und mit Assoziationen aufgenommen wird.
- Im Mittelgrund wird die Musik durch aktives, strukturelles Hören und mit Hilfe von Analyse erfaßt und auch historisch eingeordnet.
- Im Hintergrund schließlich, in welchem das Hören ‚intentional‘, d.h. auf Absichten und Fragen ausgerichtet ist, wird das Kunstwerk als ein „geistiges Dokument“ erlebt. Es wird transparent für übermusikalische („transmusikalische, außermusikalische“) Bedeutungen, stellt allgemeine Phänomene, Situationen und Vorgänge dar oder spiegelt sie symbolisch (Alt, 116).¹²

Dieses didaktische Modell übersteigt die musikalisch-immante Strukturbetrachtung, sowohl zum Selbstverstehen der Schüler in oder durch die Musik als auch zum Verstehen musikübergreifender Prinzipien des Gestaltens und des Verstehens. Bedauerlicherweise aber hat Michael Alt es nicht für eine didaktische Interpretations- und Bildungslehre genutzt. Sein Mißverständnis und sein Fehler liegen einerseits darin, daß er einerseits die Beschäftigung mit den drei Schichten (des Werks und des Verstehens) verschiedenen Altersstufen der Schüler zuweist. Andererseits ordnet er die Musikwerke in ihrer Wirkung und Funktion jeweils einer dieser einer Schicht zu. Damit aber werden die Zusammengehörigkeit der Schichten und der Verstehensweisen und die ineinander wirkenden Beziehungen zwischen ihnen paralysiert.

3) Polyästhetische Musikerziehung

Einen anderen Typ fachübergreifenden und damit allgemeinbildenden Musikunterrichts legt Wolfgang Roscher mit seinem Konzept der „Polyästhetischen Erziehung“ vor. Gemäß der antiken Vorstellung der „Musike“ ist Musik hier stets eingebunden in die Gleichzeitigkeit und den Zusammenhang von Sprache, Sprechen, Szene, Tanz (Bewegung), Bild und Musik.¹³

¹¹ Michael Alt, Didaktik der Musik (Düsseldorf: Schwann 1968), 112 - 129.

¹² Nicolai Hartmann, Ästhetik (1966)

¹³ Wolfgang Roscher, Polyästhetische Erziehung (Köln: Dumont 1967).

Roscher orientiert seine Theorie und seine vielen praktischen Beispiele an der Ästhetik der griechischen Tragödie und am Musiktheater von Carl Orff. Über diese Vorbilder hinaus soll jede Auseinandersetzung mit Musik prinzipiell ‚polyästhetisch‘ verfahren, das heißt alle Sinne und alle Arten von Kunstäußerung einbeziehen. Es handelt sich um ein anspruchsvolles Konzept. Seine Verwirklichung ist unter den gegebenen Bedingungen der Schulorganisation und wegen der üblicherweise einseitigen Musiklehrerausbildung nur eingeschränkt möglich.

4) „Musik aktuell“ - ein soziologisches Modell

Einen Weg, der von außen, von musikkulturellen Lebenssituationen, an die Musik heranführt und der die Musikwerke als Beispiele für musiksoziologische Sachverhalte und Einsichten versteht, legte 1971 eine Autorengruppe (Werner Breckhoff, Günter Kleinen, Helmut Segler u.a.) mit dem Konzept „Musik aktuell“ vor.¹⁴ Die Beschäftigung mit Musik wird hier angeregt durch und verknüpft mit verschiedenen Situationen, in welchen Musik vorkommt und Bedeutung hat, z.B. in den Kapiteln „Musik aus dem Lautsprecher“, „Musik zu Hause“, „Musik im Konzert“ usw. Mit diesem Konzept gelingt es zwar, die engen Grenzen der fachlich-theoretischen Musikbetrachtung für jene Bereiche zu öffnen, in denen und für die die Musik Bedeutung hat. Und das Konzept geht auch auf den Erfahrungs- und Verstehenshorizont der Schüler ein.

Andererseits werden der Musik, also den Kompositionen, lediglich illustrierende Funktionen zugewiesen, so daß eine klingende Sozialgeschichte entsteht, anstatt über der verbindlichen und intensiven Auseinandersetzung mit Gestalt und Gehalt der Musik selbst in übergreifende Bereiche zu gelangen. Sympathisch an diesem Konzept ist seine Systematik. Sie ist nach dem Prinzip der „psychischen Nähe“ angelegt. Das Buch beginnt mit Musik, die Schüler für sich privat und alleine hören. Dann behandelt es die Musik in ihrer engeren und weiteren Umgebung und geht schließlich zu eher schüler-fremden Musiksituationen über, etwa in den Kapiteln: „Musik in der Kirche“, „Musik im Theater“, „Musik im Konzert“ usw. (siehe das Vorwort, 9 - 12).

¹⁴ Werner Breckhoff, Günter Kleinen u.a., Musik aktuell - Informationen, Dokumente, Aufgaben. Ein Musikbuch für die Sekundar- und Studienstufe (Kassel und Basel: Bärenreiter).

Das Gleichgewicht (die Balance) zwischen Musik, Mensch und musikübergreifenden Aspekten ist hier leider nicht erreicht.

5) Didaktische Interpretation von Musik

Eine Wende für die wissenschaftliche und künstlerische Beschäftigung mit Musik im Musikunterricht brachte das Konzept der sogenannten „Didaktischen Interpretation von Musik“¹⁵. Karl Heinrich Ehrenforth legte diesem Konzept den Verstehensbegriff der philosophischen Hermeneutik zugrunde. Ihn entwickelte Hans-Georg Gadamer unter dem Namen „philosophische Hermeneutik“ in seinem Hauptwerk „Wahrheit und Methode“, basierend auf Heideggers Neufassung der Hermeneutik als einer Ontologie, in der der Begriff des Verstehens als eine grundlegende Seins- und Verhaltensweise dargestellt wird.¹⁶

In diesem didaktischen Konzept ändert sich Zweierlei: erstens das Verhältnis zwischen dem Gegenstand, der verstanden werden soll, und dem Subjekt, das verstehen will; und zweitens der Verstehens-Gegenstand selbst (als Begriff und Sache), in unserem Fall also der Gegenstand ‚Musik‘.¹⁷

Die philosophische Hermeneutik geht von einem dialogischen Verhältnis zwischen Subjekt und Objekt aus: Wer verstehen will, bringt immer schon Erfahrungen von den Gegenständen und von seinem eigenen Verstehen mit. Dieses Vor-Verstehen (Vor-Erfahrung, Vor-Urteil) verändert sich in einem unabschließbaren Prozeß dadurch, daß das Subjekt sich mit möglichst vielen Aspekten des Gegenstands beschäftigt. Beide Partner des Dialogs verändern sich. Es gibt stets nur vorläufige Stationen des Verstehens.

Das bedeutet für die Musik, daß sie nicht als fertiger, fachlich eindeutig definierter Gegenstand benutzt werden darf, sondern als ein Angebot und als eine Erscheinung in einem zu interpretierenden Netz von Beziehungen. Viele von diesen Beziehungen reichen über das Fachliche an der Musik hinaus, in die allgemeine Geschichte, in die Psychologie, in andere Künste ...

¹⁵ Da ich dieses Konzept in „Philosophy of Music Education Review (Vol. 4, Nr. 1, Spring 1996, 33 - 49) bereits behandelt habe, kann ich mich an dieser Stelle auf eine kurze Zusammenfassung beschränken. Siehe auch mein Referat vom Kongress in Birmingham 2000 „Workshop activity as an aspect of Hermeneutic Understanding and as a way of Didactic Interpretation of Music“.

¹⁶ Hans-Georg Gadamer, „Wahrheit und Methode“ in: Hermeneutik I und II (Tübingen: Mohr, [1960] 1986); Martin Heidegger, „Sein und Zeit“ (Tübingen: Niemeyer [1926]1972), § 31 - 34.

¹⁷ Karl Heinrich Ehrenforth, Verstehen und Auslegen (Frankfurt/M.: Diesterweg) 1971; Christoph Richter, Theorie und Praxis der Didaktischen Interpretation von Musik (Frankfurt/M.:Diesterweg 1976).

Da ich die Auffassung vom Verstehen als einem unabschließbaren Dialog an anderer Stelle bereits dargestellt habe, beschränke ich mich hier auf die Anmerkung, daß im Konzept der Didaktischen Interpretation der Schüler als ein um Verstehen bemühtes Individuum ernstgenommen wird (gilt, verstanden wird, angesehen wird) und daß die Musik nicht als hinzunehmende fertige Sache zu betrachten, sondern als lebendiger Partner, der im Gebrauch durch Menschen vielen möglichen Veränderungen und Ansichten zugänglich ist. Zugespitzt formuliert: Der Gegenstand des Musikunterrichts ist nicht die Musik, sondern die dialogische Partnerschaft zwischen Mensch und Musik. Verstehen und auch Unterricht haben die Struktur und Qualität eines offenen ‚Gesprächs‘. Das gilt für den künstlerischen wie für den wissenschaftlichen Umgang mit Musik.

6) Lebensweltorientierung des Musikunterrichts

Die Entdeckung des Schülers als eine Person eigener Art (als ein Individuum), die nicht als Funktionär oder Objekt von (vor-definierten) Verstehens- und Lernprozessen verstanden wird, sondern als Partner im Dialog mit der Musik und den anderen, führte zu einer weiteren Konzeption des Unterrichts.

Sie erhebt die „Lebenswelt“ sowohl der Schüler als auch der Musik zur Grundlage der Auseinandersetzung. Das Konzept der Orientierung an der Lebenswelt zielt, entsprechend der Phänomenologie Edmund Husserls, auf ein Verstehen, das bei der Erscheinung der Sachen selbst seinen Anfang nimmt, und nicht bei ihren schon durch wissenschaftliche Systematik vorgenommenen Definitionen. Wissenschaft soll sich nicht verselbständigen, sondern ihr Fundament in den Phänomenen suchen.¹⁸

Die Musikpädagogik benutzt den Lebensweltbegriff methodisch, indem sie bestimmte Grunderfahrungen (Topoi) des menschlichen Lebens an ausgewählten Musikbeispielen veranschaulicht. In diesem Sinne hat Ernst Klaus Schneider ein Unterrichtsprojekt zum Thema „Chaos und Ordnung“ entworfen.¹⁹

Bei diesem Konzept ist auf mehrere Probleme zu achten:

- Die Musik sollte nicht zur beliebigen Illustration von Lebensweltproblemen verkümmern.
- Dem Schüler sollte nicht eine Systematik von scheinbar allgemein-gültigen und verbindlichen Interpretationen vorgelegt werden.

¹⁸ Bernhard Waldenfels, „Rückgang auf die Lebenswelt“, in: In den Netzen der Lebenswelt (Frankfurt/M.: Suhrkamp 1985), 15 - 76.

¹⁹ Ernst Klaus Schneider, „Lebensweltbezug - Eine Perspektive für den Musikunterricht?“, in: Musik und Bildung, Heft 6/1993 (Mainz: Schott), 5 - 13.

- Nicht jede Musik eignet sich zur Verdeutlichung solcher Grunderfahrungen.
- Der Unterricht sollte nicht auf eine intensive musikalische Auseinandersetzung verzichten und sich zu schnell den Lebenswelterfahrungen zuwenden.

Diese Gefahren kann man nur vermeiden, wenn als didaktische Doppel-Regel beachtet wird:

- a) An einem Lebensweltbegriff, z.B. ‚Spiel‘ oder ‚Gespräch‘, soll gezeigt werden, was und wie Musik ist und funktioniert. -
- b) An der Musik soll gezeigt und erfahren werden, was ‚Spiel‘, ‚Gespräch‘, ‚Trauer‘ ... sind.²⁰

Nur wenn diese Doppelerfahrung im Blick behalten wird, ist das Konzept der Lebensweltorientierung ein sinnvoller Weg, über die Musik hinaus Beziehungen zwischen Mensch und Musik zu stiften (lebendig zu machen).

ZWEITER TEIL

Ein neuer Versuch musikübergreifender Interpretation

Die andeutende Erörterung einiger Konzepte für einen Musikunterricht, der über das praktische Musizieren und über das Lernen musiktheoretischer Grundkenntnisse hinausgehend musikübergreifende und allgemeinbildende Ziele verfolgt, hat gezeigt, daß für solche Bemühungen zwei Aspekte wichtig sind,

- die Beziehung zwischen Subjekt und Objekt (d.h. zwischen Menschen, die um Verstehen bemüht sind, und Gegenständen, die Verstehen anbieten;
- und die engere oder weitere Auffassung dessen, was als Musik verstanden werden soll.

In den beschriebenen Konzepten hat sich seit der musikwissenschaftlichen Dominanz früherer Zeit vieles zum pädagogisch Guten gewendet. Sie sind jedoch der Gefahr ausgesetzt, daß in ihnen die Subjektseite oder die Objektseite die jeweils andere Seite dominiert.

Die beiden Kriterien, die mir für einen allgemeinbildenden und menschenzugewandten Musikunterricht wichtig sind - das dialogische (hermeneutische) Verstehen und ein das Fachliche übergreifender Musikbegriff - können, so glaube ich (so scheint es mir) besonders wirkungsvoll verwirklicht

²⁰ Christoph Richter, „Lebensweltorientierung des Musikunterrichts“, in: Musik und Bildung, Heft 6/1993 (Mainz: Schott), 24 - 29.

werden, wenn der Auseinandersetzung mit Musik nicht nur Erfahrungen aus der Lebenswelt zugrundegelegt werden (als Basis dienen), sondern wenn als Basis (Fundament) des Musikunterrichts allgemeine Prinzipien von Gestaltung zugrundegelegt werden - Gestaltungsprinzipien der Kunst, die auch zugleich als allgemeine Gestaltungsprinzipien das Leben von Menschen bestimmen. Umgekehrt gilt: Allen unseren Versuchen, Lebensmöglichkeiten zu gestalten, liegen Prinzipien zugrunde, die auch als Basis für das Hervorbringen und Strukturieren von Kunst gelten. Solche Prinzipien sind:

Öffnen - Schließen
Anfang - Schluß
Wiederholung - Veränderung
Reihung
Verbinden - Voneinander Absetzen
Kontrast
Erweiterung
Verlängern - Verkürzen
Stören
Überraschen
Verdichten - Ausdünnen
Auflösen - Anreichern
Monolog - Dialog
Szenisches
Bewegung - Stillstand
Dramatik
Erwartungen erfüllen - Erwartungen enttäuschen
Traditionen benutzen - Traditionen aufheben, übersteigen
Regeln einhalten - Regeln verletzen
Neue Regeln konstituieren
hell - dunkel
monochrom - polychrom
eng - weit
Fließen - Stehen - Springen
Ruhe - Unruhe ²¹

Ich nenne ein Beispiel: Das Prinzip „Anfang und Ende“ (oder: „[Er]-Öffnen und Schließen“) verlangt, aus einem ‚vorher‘ oder ‚bisher‘ in ein ‚jetzt‘ oder in eine andere neue Situation, Handlungsweise oder in einen veränderten Zustand zu gelangen, bzw. hinüberzuführen. Diese Aufgabe muß in vielen Lebenssituationen gestaltet werden - beim Schulbeginn, beim Beginn der Ehe, im Urlaub, bei Krankheit, bei einem Jobwechsel usw.

²¹ Christoph Richter, Bewegungsspiele, erörtert am ersten Satz der Sonate in A-Dur für Klavier und Violine, KV 526 (1787), in: Nimczik, Ed.) Musik - Vermittlung - Leben, Festschrift Ernst Klaus Schneider (Essen: Die blaue Eule 2001), 183 - 204.

Nach Art, Absicht und Wirkung von "Beginn und Schließen" kann man auch Musikstücke befragen: wie sie hergestellt sind, welche Wirkung sie haben (sollen), was sie dem Hören anbieten oder zumuten, wie sie zu musizieren sind, auch in welchen Kontexten sie zu erklären und zu deuten sind.

Ich gebe hierfür einige Beispiele:

1) **Lux aeterna von Györgyi Ligeti**

Dieses Chorstück beginnt mit dem Vokal ,u' einstimmig von acht Stimmen auf dem Ton ,f' gesungen, aus dem Nichts kommend. Erst allmählich verdichtet sich die Musik zu einer polyphonen Komposition. Wie das Stück aus dem Nichts kommend begonnen hat, so endet es auch im Nichts, mit sieben Takten Pause.

Der Beginn von Musik beginnt vor der Musik, unhörbar aus dem, was vorher da ist - vielleicht Spannung, Unruhe, fremde Gedanken, Sorgen, Erwartung, Geräusche ... Die Musik entläßt die Hörer am Schluß wieder unmerklich in ihre Alltagswelt.

2) **Matthäuspassion von Johann Sebastian Bach**

Mit einem vollen Klang von zwei Chören und Orchestern beginnt diese Musik. Sie versetzt ihre Hörer plötzlich und überzeugt in eine andere Welt, in die Welt von tragischer Gewißheit und zugleich Zuversicht. Der Beginn ist übergangslos. Die Hörer werden aus ihrer Alltagswelt durch den vollen prächtigen und ernsten Klang herausgeholt, ohne jede musikalische Vorbereitung.

3) **Sinfonie Nr. 8, die „Unvollendete“ von Franz Schubert**

Die Hörer werden in zwei Schritten in die Welt dieser Musik hineingeführt: durch die Atmosphäre, die von den Bässen ausgeht, und durch das vorgezogene Begleitmuster der hohen Streichinstrumente. Erst dann beginnen Oboe und Klarinette mit der erwarteten Melodie das erste Thema des Satzes Musik. Schubert bereitet den Anfang durch eine Art Vorspiel, durch ein Klangbild, durch eine stufenweise atmosphärische Hinführung vor.

4) **Der Beginn eines Popsongs**

wird mit einer Intro eingeleitet und vorbereitet. Man hört ein bestimmtes rhythmisches Modell, das für das kommende Stück charakteristisch ist, eine

Akkordfolge und vielleicht auch bestimmte Klangfarben. Am Schluß wird die Musik durch ein „fade out“ ausgeleitet. Der Hörer wird in sein eigenes (Alltags)-Leben entlassen.

Diese oder andere Weisen von „Beginn und Ende“ lassen sich mit Anfangs- und Schlußsituationen aus anderen Bereichen gut vergleichen, mit solchen aus der Literatur, aus dem Schauspiel, von Festen und Reisen. In allen Fällen - solchen aus der Musik und allen anderen - sind allgemeine Fragen zu erörtern: nach der Wirkung, nach der Funktion, nach den Absichten.

Man kann lernen, wie durch „Beginn und Ende“ das Leben, unser Handeln, unsere eigene Lebensgestaltung gegliedert ist und was diese Gliederungen bedeuten. Beispiele aus der Geschichte, aus den Naturwissenschaften, aus dem Zusammenleben und aus der Kunst, nicht zuletzt aus der eigenen Biographie machen deutlich, wie wichtig das Prinzip „Anfang und Ende“, „Beginnen und Schließen“ ist. Immer kommt es darauf an, genau und „in die Tiefe“ der Gestaltungsprinzipien zu fragen und ihre Details zu untersuchen, damit wir uns selbst, den Gang der Geschichte und das Zusammenleben von diesem Aspekt aus besser verstehen können.

Auch für dieses Konzept des Musikunterrichts gibt es eine Doppel-Regel:

- c) An Musikbeispielen soll deutlich werden, welche Strukturen, Wirkungen, Funktionen und Absichten die zugrundeliegenden Gestaltungsprinzipien haben und wie sie - z.B. musizierend - verwirklicht werden können.
- d) Mit Hilfe von grundlegenden Gestaltungsprinzipien aus dem Leben, aus anderen Künsten, aus der Natur oder aus der Geschichte soll verdeutlicht werden, was das Besondere an einer Musik ist, wie sie wirkt, welche Absichten sie vermittelt, welche Funktion sie erfüllt.

Es geht darum, an Musik allgemeine Gestaltungsprinzipien kennen und deuten zu lernen. Und es geht darum, mit Hilfe allgemeiner Gestaltungsprinzipien etwas über Musik zu erfahren.

Zum Schluß verdeutliche ich dieses Konzept an einem zweiten Beispiel. Das allgemeine Gestaltungsprinzip, das ich wähle, heißt „Störung“.

Gestaltungsprinzip Störung

Als Prinzip von Gestaltung verstanden haben Störungen negative und positive Bedeutung. Das gilt für Störungen in Situationen des Lebens ebenso wie für Störungen als Erscheinungen und Mittel in der Kunst. Häufig haben scheinbar negative Störungen positive Wirkungen oder Folgen.

Wird ein Gespräch gestört, z.B. durch Lärm, Dazwischenreden, Ablenken vom Thema oder anderes, so ist das Gespräch zu Ende oder wird unterbrochen. Oder die Störung gibt ihm eine ungeplante, aber produktive Wendung. Wird ein Fußballspiel oder ein Schachspiel durch Regelverstöße oder durch Behinderung von außen gestört, so muß die Störung beseitigt werden, muß das Spiel abgebrochen werden - oder die Störung wird so aufgenommen, daß ein neues Spiel entsteht. Auch Störungen im Unterricht können produktiv aufgenommen werden, gemäß der Regel im Konzept der TZI (Themenzentrierten Interaktion) von Ruth Cohn: „Störungen haben Vorrang“.²²

Das gilt für die meisten Situationen und Handlungen, die Störungen ausgesetzt sind. Störungen entstehen durch Unterbrechen, Dazwischenfahren, Durchkreuzen, sich Einmischen, Verletzen der Regeln, sich nicht Einfügen oder Anpassen, nicht Mitmachen, falsch Spielen, Protestieren.

Macht man sich die negative, zerstörende, und die positive, kreative Seite von Störungen klar, kann man etwas über die enge Verwandtschaft von Störung und Kreativität, von Störung und Fortschrittlichkeit erfahren.

In musikalisch-kreativen Experimenten läßt sich verdeutlichen, wie durch Störungen beide Möglichkeiten potentiell enthalten sind.

Zum Beispiel kann ein musikalischer Rhythmus, der von einer Gruppe gespielt wird, durch einige Störer - die einen Gegenrhythmus spielen - entweder vernichtet oder in einen neuen umgewandelt werden, der dem Experiment eine andere Richtung gibt. Für die Künste und natürlich auch für die Musik gilt, daß durch Störungen (Verletzungen, Abweichungen von Regeln und Traditionen) neue, kreative Entwicklungen möglich werden. Gerade die berühmtesten Komponisten haben ihren Ruf vielfach durch solche Störungen begründet. Das betrifft die Struktur der Musik, ihre Intentionen und ihre Wirkungen.

Ein deutliches Beispiel für Störungen, die sich als gestaltende Mittel und Wirkungen erweisen, findet sich im dritten Satz des ersten Streichquartetts (1923) von Leoš Janáček (1854 - 1928). Das Quartett trägt den Titel „Aus Anlass der Kreuzersonate von L.N. Tolstoi“ und ist bemüht, bestimmte Ereignisse und Momente der Novelle zu schildern.

Der dritte Satz enthält mehrere Versuche, langsame, volkstümlich innige Liedmelodie zu musizieren. Immer wieder werden sie durch gehetzte, laute, grobe Einwürfe unterbrochen. Das angestrebte Singen, seine Stimmung werden gestört. Nach vielen Neuansätzen, die schließlich in einen hoch-emotionalen Trauergesang münden, endet der Satz ohne befriedigenden Schluß mit der einfachen Volksliedmelodie. Alles bleibt offen.

Wir sehen uns einige der Störungen genauer an, die dem Satz seine Struktur und seinen Charakter geben. So läßt sich verdeutlichen, wie Janáček diese Störungen in produktiver und kreativer Weise für seine Komposition so nutzt, daß eine spannende und dramatische Musik entsteht. Der Kontrast zwischen dem elegischen und ratlosen Singen und den unruhigen, unterbrechenden und vernichtenden Störungen ist das Thema dieser Musik:

- Die Violine I und das Violoncello beginnen einen enggeführten Kanon zu singen, wie ein Paar, das sich in inniger Übereinstimmung befindet (T. 1 - 4).

BEISPIEL 1

- Nach drei kurzen eintaktigen Phrasen unterbrechen die Mittelstimmen (Violine II und Viola) den Gesang seltsamerweise mit der Schlußwendung des Liedes - in hastiger, grober, lärmender Weise und schmutziger Tongebung. Die Widerspruchs- und Störungsabsicht ist nicht zu überhören (T. 4 - 6).

BEISPIEL 2

- Die Folge der Gesangsversuche und der wütenden Unterbrechungen wiederholt sich mehrfach und wird in eine höhere Lage transportiert.
- Die Störungen werden häufiger und nötigen die singenden Stimmen schließlich, eine neue Art von Musik anzustimmen (T. 35).
- Nun (in einem zweiten Teil des Satzes) sind es drei verschiedene Figuren oder Motive, die sich gegenseitig zu stören versuchen - Janáček komponiert hier eine streitbare Diskussion. Das Prinzip ‚Störung‘ führt hier nicht zu Abbruch oder

²² Ruth Cohn,

Auflösung, sondern zu einer angeregten Auseinandersetzung (Diskussion) (T. 35 - 59).

BEISPIEL 3

- In einem dritten Teil kehren Teile des Anfangsliedes wieder, zögernd, stückweise. Erneute Störungen führen zu einem ausdrucksvollen Klagegesang der Violine I (77 - 92).
- Zum Schluß kehren sowohl der mehrfach versuchte Liedgesang und auch die Störungen wieder. Ratlosigkeit und ein offener Schluß beenden den Satz, der im Ganzen so etwas die Zurückweisung oder Verhinderung von einfachem, seelenvollen Singen darstellt.

An dem geschilderten (und gehörten) Satz läßt sich - auf den Ebenen der Struktur (der Kompositionsweise), der Absicht des Komponisten und der klanglichen Wirkung - zeigen, wie „Störung“ als Prinzip des Komponierens (des Gestaltens) als beabsichtigter Ausdruck und als Botschaft der Musik dient.

Das Beispiel zeigt zugleich, wie die oben aufgestellte Doppelthese didaktisch realisiert werden kann:

- a) An dieser Musik kann man etwas über das allgemeine Grundprinzip „Störung“ erfahren und lernen.
- b) Am Gestaltungsprinzip „Störung“ kann man auch lernen (erfahren, verstehen), was das Besondere einer Musik ist - ihr Charakter, ihre Kompositionsweise, ihre Wirkung.

Dieses Modell oder Konzept bietet eine Möglichkeit, den allgemeinbildenden Auftrag, der dem Schulfach seit der Reform von Leo Kestenberg auferlegt ist, zu erfüllen. Indem das Gestaltungsprinzip „Störung“ (oder ein anderes) auf Lebenssituationen und auf die Musik bezogen wird, entsteht die gewünschte Beziehung zwischen den Schülern und der Musik und die ebenfalls gewünschte musikübergreifende Beschäftigung mit diesem Gestaltungsprinzip. Sie eröffnet Chancen zu einer Bildung, die nicht in der Enge des Faches befangen ist, sondern danach fragt, wie allgemeine Phänomene und Fragen zu Menschenbildung beitragen können - in möglichst genauer Auseinandersetzung mit den Fachgegenständen.