

QuerKlang

Differenzen als ästhetisches und pädagogisches Potential

»Draw a distinction and a universe comes into being.«

George Spencer-Brown, 1969

1 Um den Satzfluß aufrecht zu erhalten, verwende ich abwechselnd die weibliche und männliche Form; gemeint sind in jedem Fall Personen beiderlei Geschlechts.

2 Pierangelo Maset, *Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter*. Stuttgart 1995. S. 25.

QuerKlang. *Experimentelles Komponieren in der Schule: Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Altersstufen komponieren im Klassenverband. Durch zwanzig Stunden hindurch werden sie dabei von einem Team, bestehend aus der Musiklehrerin¹, einer Komponistin und zwei Musikstudentinnen begleitet. Am Anfang stehen Experimente mit erweitertem musikalischem Material und mit Gestaltungsideen, am Ende stehen Klassenkompositionen, die im Rahmen des Festivals MaerzMusik in Berlin von den Schülerinnen und Schülern selbst aufgeführt werden.*

Das musikpädagogische Projekt QuerKlang greift Ideen und Modelle auf, wie sie in England durch Richard McNicol initiiert und in Österreich im Rahmen des Projektes Klangnetze unter seinem Leiter Hans Schneider weiterentwickelt wurden. Die grundsätzliche Zielsetzung besteht darin, Schüler zu ermutigen, sich eigentätig mit musikalischem Material und dessen Gestaltungsmöglichkeiten zu beschäftigen, dieses als persönliches Ausdrucks- und Gestaltungsmittel zu erfahren, und damit gleichzeitig Neugier, Toleranz und Verständnis gegenüber der Vielfalt zeitgenössischen Musikschaffens zu entwickeln.

Neu an der Berliner Variante des Modells ist die Einbeziehung von Musikstudenten. Die Durchführung des Projekts an Berliner Schulen ist in ein musikpädagogisches Seminar an der Universität der Künste in Berlin eingebettet, das der Ausbildung von Lehramtsstudenten im Fach Musik dient. Studierende haben auf diese Weise die Möglichkeit, das Praxisfeld Schule kennenzulernen, für Musiklehrer fungiert das Projekt als Fortbildungsangebot und Komponisten kommen auf ungewöhnliche Weise mit potentiellen Hörern ihrer Werke in Kontakt.

Schülerinnen, Lehrerinnen, Studentinnen und Komponistinnen gehören unterschiedlichen Systemen an. Daß das Zusammenwirken so unterschiedlicher Personengruppen in ihren Kontexten Schule, Universität, Konzerthaus und freie Musikszene durchaus zu »Differenzen« (im doppelten Sinn) führt, gehört zu den zentralen Erfahrungen des Projekts. Die große Herausforderung besteht darin, diese als positives Energie- und Ideenpotential zu nutzen. Auf welchen Ebenen dies möglich und notwendig ist, soll Thema der folgenden Überlegungen sein.

Wahrnehmung ist Unterscheidung

Das Wahrnehmen von Differenzen gehört zu den zentralen Erkenntnisleistungen des Menschen. Der Kunsttheoretiker und Kunstpädagoge Pierangelo Maset formuliert diesen Sachverhalt folgendermaßen: »Innerhalb der Sinneswahrnehmung operieren Differenzen, und wir nehmen etwas wahr, indem wir differenzieren. (...) Ich nehme wahr, indem ich unterscheide, und unterscheide, indem ich wahrnehme.«² Wenn ich einen Baum wahrnehme, so setzt dies die Wahrnehmung von Grenzen zwischen dem Objekt Baum und seiner Umgebung voraus: Ich unterscheide zwischen dem Objekt und seiner Umwelt. Einen Baum als Baum wahrzunehmen bedeutet aber auch, das wahrgenommene Reizmuster mit vorhandenen, durch Erfahrungen entstandenen Vorstellungsmustern zu vergleichen, Ähnlichkeiten und Unterschiede festzustellen und auf diese Weise zu einer zunehmenden Differenzierung zu kommen, die es uns vielleicht schließlich ermöglicht, den wahrgenommenen Baum als eine Sommerlinde zu klassifizieren.

Je mehr Unterschiede wir feststellen, umso differenzierter ist unsere Wahrnehmung. Die Unterschiede – zum Beispiel zwischen gespeicherten Vorstellungsmustern und aktuellen Reizmustern – sind es, die unsere Wahrnehmung lebendig erhalten. Sie fordern uns dazu heraus, unsere Wahrnehmungsmuster, die in Form von Erwartungen unsere Aufmerksamkeit steuern, zu modifizieren und an neue Situationen anzupassen. Dazu bedarf es jedoch neuer Reizkonfigurationen, die die Veränderung vertrauter und gewohnter Wahrnehmungsbahnen verlangen. Kunst stellt eine der Möglichkeiten dar, unsere Wahrnehmung in Bewegung zu bringen.

Ästhetische Wahrnehmung zielt auf Differenzen

Die Thema der Differenz spielt in der Ästhetikdiskussion der Postmoderne eine zentrale Rolle, man denke etwa an die Idee der »différance« von Jacques Derrida oder die Idee von »différence und répétition« von Gilles Deleuze. Beide Denker beschäftigen sich mit dem idealistischen Konzept der Identität und Einheit und fokussieren – in Abgrenzung von der Idee der Einheit des Geistes des deutschen Idealismus – das Differente: das Differente, das sich in jeder Wiederholung zeigt – keine Wiederholung ist mit sich selbst identisch, Wiederholungen produzieren Differenzen; die Differenz zwischen Begriff und nicht-begrifflicher Wahrnehmung – das Diffe-

Editorial

Erfreulicherweise hat sich – trotz der bekannten Nöte und Probleme mit neuer Musik in Schulen – viel getan in den letzten Jahren. Als wir vor fünf Jahren, im Mai-Heft 1999, zum ersten Mal das Thema *Neue Musik und Kinder – Kinder und neue Musik* als Schwerpunkt gesetzt hatten – entscheidend angeregt durch den Wiener Musikpädagogen Hans Schneider und sein mit einer Gruppe von Künstlern und Pädagogen initiiertes *Klangnetze*-Projekt, das wir erstmals vorstellten – hatten wir große Mühe, Ähnliches in Deutschland zu finden. Außer einigen isolierten Initiativen, ausgelöst durch das englische *Response*-Modell, und einigen AGs Neue Musik an Gymnasien gab es wenig. Der Vermittlungsgedanke selbst war noch kaum entwickelt, geschweige denn verbreitet. Fünf Jahre später, im Mai diesen Jahres, gab es an der Musikhochschule Stuttgart eine großangelegte Tagung zum Thema *Wege zur neuen Musik – Perspektiven der Musikvermittlung* (siehe S. 27). Und analog dazu, daß die *Klangnetze* inzwischen nicht nur österreichweit, sondern grenzüberschreitend erfolgreich praktiziert werden, gibt es in Deutschland inzwischen so viele Initiativen mit zeitgenössischer Musik, daß wir in unserem *Projekte*-Teil nur eine kleine Auswahl vorstellen können. Interessant ist dabei allerdings, daß Impulse dafür in der Regel nicht von den Schulen ausgehen, sondern von außen – von Komponisten, Musikern, Konzerthäusern, Musikhochschulen oder Rundfunkanstalten an Schulen herangetragen werden, sich auch als Education-Programme etabliert haben (siehe Tobias Bleek zur Arbeit der Berliner Philharmoniker, S. 19, oder Christine Mellich zur Arbeit des Konzerthauses Berlin, S. 33). Warum das so ist – dieser Frage geht Hans Schneider nach (S. 8), während Ursula Brandstätter mit dem Projekt *Querklang* Methoden sowie systemtheoretische Bedingungen eines neuen Projekts erläutert (S. 2) oder Andreas Langbehn in seiner empirischen Studie Erfahrungen darlegt, die er mit der Vermittlung experimenteller Musik an normalen Schulen gemacht hat (S. 12). Durch alle Texte aber zieht sich, mehr oder weniger deutlich, die optimistisch stimmende Erkenntnis, daß von allen zeitgenössischen Künstlern gerade die Musik in der Lage ist, Kindern und Jugendlichen nicht nur neue ästhetische und künstlerische Erfahrungen zu vermitteln, sondern besonders bei dieser Altersgruppe auch menschliches durch musikalisches Verhalten nahezulegen: Achtung vor dem Fremden, verantwortliches Handeln, Toleranz, Phantasie, rücksichtsvolles Agieren, Gemeinsamkeit, Zuhören ...
(G. N.)

rente als Potential, das noch nicht vom Begriff erfaßt ist.³

Sowohl Derrida als auch Deleuze thematisieren und beschreiben zunächst allgemeine Phänomene der Wahrnehmung (jeder Wahrnehmungsakt beruht auf dem Erkennen von Unterschieden und produziert gleichzeitig Differenzen, insofern es niemals die identische Wiederholung eines Wahrnehmungsaktes geben kann) – mit der Einführung des Begriffs der Potenzialität nähert sich ihr Denken jedoch Phänomenen der Kunst und der Ästhetik. Denn das Besondere der ästhetischen Wahrnehmung liegt in der Entfaltung von differentem Potenzial: Ästhetische Prozesse machen das Differente, das Andere, das Fremde sichtbar, hörbar und erlebbar. »Das Ästhetische konstituiert sich aus der Mannigfaltigkeit des Differenten.«⁴

Der Bereich der Kunst eignet sich in besonderer Weise dafür, das Offene und Differente sowohl der wahrnehmenden Subjekte als auch der wahrgenommenen Objekte erfahrbar zu machen. Eine wesentliche Funktion von Kunst besteht im Aufbrechen von traditionellen Wahrnehmungsweisen. Das Gewohnte wird

in Frage gestellt, das Vertraute wird fremd gemacht, Irritationen sollen zu einer Umstrukturierung der Wahrnehmung führen. In diesem Sinn versteht der Kunsttheoretiker Wolfgang Iser die Ästhetik als »Schule der Andersheit. Blitz, Störung, Sprengung, Fremdheit wären für sie Grundkategorien. Gegen das Kontinuum des Kommunizierbaren und gegen die schöne Konsumption setzte sie auf Divergenz und Heterogenität. Buñuels Schnitt durch das Auge bleibt aktuell.«⁵

Systeme definieren sich über Differenzen

Nicht nur in der Ästhetikdiskussion, auch im erkenntnistheoretischen Diskurs, genauer in der Systemtheorie spielt der Begriff der Differenz eine wichtige Rolle. Niklas Luhmann, einer der Begründer der Systemtheorie, definiert Systeme (wie etwa politische Systeme, wirtschaftliche Systeme, familiäre Systeme) als Differenz zwischen System und Umwelt. Das System grenzt sich von der Umwelt ab. Es bildet durch Selbstbeschreibung seine eigenen Grenzen. Systeme sind dadurch gekennzeichnet-

3 Diese Andeutungen werden den komplexen Denksystemen der beiden Theoretiker natürlich nicht gerecht. Sie zeigen jedoch, daß das Thema der Differenz in der aktuellen Ästhetikdiskussion eine wichtige Rolle spielt.

5 Wolfgang Iser, *Ästhetisches Denken*, Stuttgart 1998⁵, S. 39.

4 P. Maset, a.a.O., S. 122.



net, daß sie sich selbstreferentiell auf sich selbst beziehen, indem sie sich selbst in Abgrenzung von der Umwelt definieren, und daß sie sich selbst reproduzieren. Selbstreferentialität (Selbstbezüglichkeit) und Autopoiese (Selbsterschaffung) sind die Schlüsselbegriffe der Systemtheorie.⁶

Wie aber können verschiedene Systeme miteinander in Kontakt treten und kommunizieren? Entsprechend der Idee der Selbstbezogenheit sozialer Systeme kann es zu keinem direkten Austausch im Sinne einer linearen Übertragung von Informationen von einem System in das andere kommen. Denn Systeme erweisen sich insofern als geschlossen, als sie immer nur aufgrund ihrer systeminternen Eigenschaften und Strukturen auf Impulse von außen reagieren. Diese Idee der »operationalen Geschlossenheit« von Systemen (welcher Art auch immer) geht auf Untersuchungen und theoretischen Überlegungen des chilenischen Neurobiologen Humberto Maturana zurück.⁷

Maturana ersetzt das Konzept des direkten Austauschs von Informationen durch das Konzept der »strukturellen Koppelung«. Systeme koppeln aneinander an und regen dadurch Reaktionen an, die jeweils den systemeigenen Strukturen entsprechen (das Auge reagiert ausschließlich in Form visueller Wahrnehmungen). In gewisser Weise fungieren angekoppelte Systeme – in Form der Umwelt – als Irritationsquelle, die die systeminternen Strukturen in Bewegung bringt. Das System entscheidet auf der Basis von Selbstinterpretation, ob und wie sich etwas aus der Umwelt assimilieren läßt oder ob und wie es sich selbst akkomodieren will.

Jedes System hat seine ihm eigene Logik. Dort wo Systeme unterschiedlicher Logiken
4 zusammenstoßen, wo also Differenzen zu

Tage treten, kommt es zu Irritationen. Diese Differenzen und Störungen sind es, die ein System lebendig erhalten, indem sie es in Bewegung bringen und neue – systeminterne – Entwicklungen anregen.

Das Projekt *QuerKlang* schafft Raum für viele Differenzen und Irritationen. Zunächst ist es das ästhetische musikalische Material selbst, das für die Schülerinnen und Schüler als fremd und »nicht ästhetisch« erscheint. Die von außen an sie herangetragenen musikalischen Ideen passen nicht in ihren Erwartungshorizont von Kunst und Musik. Ebenso wenig paßt die Aufforderung, sich selbst als Komponisten zu betätigen und das noch dazu im Klassenverband, denn »normalerweise« sind Komponisten Spezialisten und Einzelkämpfer. Irritationen ergeben sich aber auch dort, wo unterschiedliche Lebens- und Berufswelten zusammentreffen. Die Welt der Komponisten gehorcht anderen Zeit-, Verhaltens- und Denkmustern als die Welt der Lehrenden; und diese unterscheidet sich wiederum von der Lebens- und Denkwelt der Studierenden.

Die im Projekt *QuerKlang* angeregten »strukturellen Koppelungen« zwischen verschiedenen Systemen geben Anlaß, um über systeminterne Gewohnheiten und Muster nachzudenken. Einige dieser selbstreferentiellen Reflexionen will ich im folgenden skizzieren.

Ästhetik der Differenz

Die Tür geht auf. Schülerinnen und Schüler im Alter von elf Jahren strömen in den Musikraum. Rucksäcke werden auf den Tisch geworfen. Taschen aufgerissen. Bleistifte und Hefte herausgeräumt. Dazwischen Schnattern und Schreien, Stupsen und Rempeln. Eine Papierkugel fliegt durch die Luft. Stühle werden beiseite geschoben, Tische gerückt. Dann das Klingelzeichen. Zeichen für den Beginn des Unterrichts.

Welche Überraschung! Heute gibt es neue Musiklehrerinnen. Eine von ihnen betätigt die Musikanlage, drückt auf den Knopf und durch die Lautsprecher hört man: » Die Tür geht auf. Schülerinnen und Schüler im Alter von zehn Jahren strömen in den Musikraum. Rucksäcke werden auf den Tisch geworfen. Taschen aufgerissen. Bleistifte und Hefte herausgeräumt. Dazwischen Schnattern und Schreien. Stupsen und Rempeln. Eine Papierkugel fliegt durch die Luft. Stühle werden beiseite geschoben, Tische gerückt. Dann das Klingelzeichen. Zeichen für den Beginn des Unterrichts.«

Das Eintreffen der Schüler im Klassenraum wurde akustisch aufgezeichnet und den Schülern als »akustische Fotografie« angeboten. Ist das Musik? Warum ist das nicht Musik? Was könnte daran Musik sein? Können wir diese akustische

6 Vgl. Niklas Luhmann, *Soziale Systeme*, Frankfurt/Main 1984.

7 Vgl. Humberto R. Maturana/Francisco J. Varela, *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*, Bern/München 1987 (1984).

Szene auch bewusst gestalten? Oder noch besser: Können wir sie wiederholen? Die Schülerinnen packen ihre Sachen wieder ein, drängen hinaus aus dem Musikraum und versuchen, das Eintreffen – dieses Mal ist die Aufnahmesituation bewusst – zu wiederholen.

So der Einstieg in die musikalische Arbeit mit einer fünften Klasse.

Die Idee der Aufnahme einer Alltagsszene stößt auf Verwunderung. Die bewußte Konfrontation mit dem zufällig sich ergebenden akustischen Chaos irritiert. Das Erkennen einzelner Stimmen löst Gelächter aus. Die Schülerinnen und Schüler sind verunsichert. Gerade dieses Moment der Verunsicherung aber löst essentielle Fragen aus: Fragen nach dem »Wesen« der Musik, nach der Notwendigkeit von bewußter Gestaltung, nach der Autorschaft, nach der Wiederholbarkeit, nach den handwerklich-musikalischen Fertigkeiten, nach der dahinter liegenden Idee, dem Konzept.

Der Erwartungshorizont der Schüler in Bezug auf schön klingende Musik wird radikal in Frage gestellt. Was tut sich jenseits dieses Horizonts auf? Neue Klang- und Geräuschwelten und neue Weisen, Klänge und Geräusche zu produzieren bzw. zu reproduzieren. Indem die Schüler die »Musik des Anfangs« zu reproduzieren versuchen, befinden sie sich inmitten eines Kompositionsprozesses, zunächst ohne sich dessen bewußt zu sein. Erst im sprachlichen Reflektieren dieses Versuchs, seiner Möglichkeiten und seiner Probleme, wird der ästhetische Kompositionsprozeß als solcher thematisiert. Das Experimentieren und Komponieren mit musikalisch-akustischem Material bedarf zunächst nicht der Sprache, die reflektierende Sprache allerdings entwickelt die musikalischen Ideen weiter, indem sie eine Verständigung mit sich selbst und mit den anderen in der Gruppe ermöglicht.

Die Schülerinnen und Schüler sind auf verschiedenen Ebenen mit dem Moment der Differenzen konfrontiert. Nicht nur das musikalische Material selbst ist anders, als sie es von ihrer Musik her gewohnt sind. Die Art der Gestaltung und Zusammenstellung (der Komposition) der akustischen Ereignisse widerspricht ihren Erwartungen und Vorstellungen, wie Musik hergestellt wird. Gerade dieses Differente jedoch bringt sie zum Nachdenken und schärft ihre Sinne. Nie vorher haben Schüler das Verrutschen eines Stuhls auf dem Boden so bewußt wahrgenommen, nie vorher haben sie mit so großer Aufmerksamkeit das Aufschlagen eines Heftes auf der Tischplatte verfolgt.

Das Akustische kann über diese Differenz-erfahrung zum Musikalischen werden: All-



tagswahrnehmung wird zur ästhetischen Wahrnehmung. Und damit ändert sich das Verständnis dafür, was das Ästhetische sein kann: das Differente, das Andere. Das, was unsere gewohnten Wahrnehmungsweisen aufbricht und was sie in Bewegung bringt.

Material- und Klangerkundungen in einer Berliner (links, Querklang) und einer Wiener Grundschule (oben, KlangNetze).

Differentes Lernen

Wer übernimmt welche Rollen?

Eine elfte Klasse: Vier Doppelstunden sind dem Kennenlernen unterschiedlicher musikalischer Materialien gewidmet: dem Experimentieren mit der eigenen Stimme, mit Naturmaterialien, mit Küchengeräten und schließlich mit elektronisch erzeugten und bearbeiteten Klängen. Die siebzehnjährigen Mädchen und Jungen sind mit unterschiedlichem Engagement bei der Sache. Einige lassen sich auf die Vorgaben und Vorschläge des Lehrerteams sozusagen brav ein, andere lachen und kichern ständig, einige demonstrieren Längeweile und Desinteresse.

Die Situation beginnt sich erst zu dem Zeitpunkt zu ändern, als die Phase des angeleiteten Experimentierens mit Klängen und Geräuschen durch die Phase der eigenverantwortlichen Entwicklung einer Klassenkomposition abgelöst wird. Die Schülerinnen und Schüler erhalten den Auftrag, für das Festival MaerzMusik eine Komposition zu entwickeln – ohne pädagogische Anleitung, ohne Vorgaben. Zunächst verunsichert die Freiheit der Aufgabenstellung. Was für eine Art von Komposition soll entstehen? Wie soll man sich in der Gruppe einigen? In welchen Schritten wird vorgegangen? Kann ein Musikstück überhaupt von einer Gruppe von Komponisten geschaffen werden? Braucht es nicht einen Ideengeber, einen Hauptverantwortlichen? Das Lehrerteam hält sich zurück.

Jetzt beginnen die Ideen zu sprudeln, Diskussionen und Entscheidungsprozesse kommen in Gang, an deren Schluß eine musikalische Performance steht, die auf eine Leinwand projizierte 5

Kriegsbilder mit verfremdeter Sprache und theatralischen Aktionen verbindet.

Das Ergebnis dieses Prozesses ging in eine andere Richtung, als das Lehrerteam es sich gewünscht hatte: war illustrativ statt abstrakt, eher politisch als musikalisch motiviert. So wirkte bei der Aufführung das authentische politische Anliegen stärker als dessen ästhetische Transformation. Aber es war das Stück der Schülerinnen und Schüler: eine Performance, die ihre eigenen Gedanken und Gefühle zum Ausdruck brachte.

Das Lehrerteam hatte die Entscheidungs- und Gestaltungsverantwortung den Schülern übertragen. Damit veränderte sich das gesamte Rollengefüge. Das Lehrerteam verzichtete auf die Rolle des Anleitens und Ideengebens und schlüpfte statt dessen in die Rolle des Beobachtens und Unterstützens, sofern es von den Schülern gewünscht war. Die Schüler hingegen übernahmen die Rolle der Komponisten – in der Gruppe führte dies durchaus zu anstrengenden gruppenspezifischen Situationen.

Diese Rollenverteilung war für alle Beteiligten neu und nicht einfach zu verwirklichen. Sie war es jedoch, die dem Prozeß eine Chance gab. Die neuen Rollen ermöglichten eigenverantwortliches Lernen, lernen ohne pädagogische Gängelung. Und das Ergebnis? Wie ist es zu werten? Welche Instanz bewertet es? Im Vorfeld der Aufführung gab es heiße Diskussionen zu der Frage, wieviel »Direktheit« die Performance verträgt, was ästhetische Transformation eigentlich bedeutet. Möglicherweise sind diese Diskussionen als der eigentliche Erfolg dieses Einzelprojektes zu werten, denn im Grunde geht es bei *QuerKlang* nicht um die Produktion bedeutender Kompositionen, sondern um die Anregung, sich auf Kompositionsprozesse und auf die damit verbundenen ästhetischen Fragen und Probleme einzulassen.

Eine neue Rollenverteilung ergibt sich aber auch auf der Ebene des Lehrerteams durch die spezifische Konstellation der vier beteiligten Personen: einen Musiklehrer, zwei Studierende und eine Komponistin. An die Stelle des Einen, Hauptverantwortlichen treten plötzlich vier Personen – für alle Beteiligten eine Chance und Herausforderung. Vor allem für den Klassenlehrer bedeutet dies ein Umdenken. Er kennt die Klasse, weiß, wie man mit ihr umgeht, hat bestimmte, erfolgreiche Muster des Unterrichtens entwickelt – und muß nun im Viererteam und gegenüber der Klasse seine Rolle neu definieren. Die Teams kamen dabei zu unterschiedlichen Lösungen. Bei den einen

6

men nur organisatorische Aufgaben wahr, bei anderen behielten die Musiklehrer als Moderatoren des Geschehens die Zügel in der Hand.

Neu war auch die Situation für die Komponisten, sich mit einem Team von pädagogischen Experten abzustimmen und dabei Widersprüche zwischen ästhetischen und pädagogischen Ideen abzustimmen. Auch die oben beschriebene Situation, ab einem bestimmten Zeitpunkt die Verantwortung für die Klassenkomposition an die Schülerinnen und Schüler abzugeben, bedeutet gerade für Komponisten eine besondere Herausforderung. Galt es doch für sie in besonderem Maß, die heikle Balance zu finden zwischen dem Drang, ihr ästhetisches Expertenwissen einzubringen und der Notwendigkeit, die Schüler sich selbst zu überlassen.

Und die Studierenden? Ihnen kommt gewissermaßen die beweglichste Rolle zu. Im Team stehen sie zwischen der Welt der pädagogischen und der ästhetischen Ansprüche; gegenüber der Klasse vermitteln sie – manchmal aufgrund der Nähe des Alters – zwischen der Autorität des Lehrerteams und der Verstehens- und Erlebenswelt der Schüler.

Die durch die Team- und Klassenkonstellation veränderte Lern- und Lehrsituation führt jedenfalls zu Irritationen und Störungen, in der alle Beteiligten lernen müssen, ihre gewohnten Rollen zu überdenken und neue Rollen auszuprobieren. Gerade diese Störungen sind es jedoch, die zu einer Erweiterung des Rollenrepertoires führen.

Differentes Lehren

Wieviel Steuerung brauchen ästhetische und pädagogische Prozesse?

Teambesprechung. Vorbereitung einer Unterrichtsstunde. Wie machen wir den Einstieg? fragt die Lehrerin. Wieso Einstieg? wendet die Komponistin ein. Wir teilen ganz einfach die Materialien aus, und dann sehen wir ja, was an Ideen von den Schülern kommt. – Aber wir müssen den Schülern doch grundsätzliche Anregungen und Impulse geben! – Ach, die haben selber schon genug Ideen. Wir reagieren dann darauf. – Wir sollten uns aber schon darüber im klaren sein, worauf diese Stunde überhaupt hinauslaufen soll. – Das können wir zum jetzigen Zeitpunkt gar nicht wissen. Wir müssen abwarten. Das ist ja genau das Spannende. – Ob die Schüler das auch so spannend finden, weiß ich nicht. Die machen sicherlich Unfug, wenn sie keinen genauen Auftrag haben.

Welche von den beiden Parteien sich in diesem – zugegebenermaßen fiktiven – Gespräch schließlich durchgesetzt hat, sei dahingestellt. Das Gespräch steht exemplarisch für einen

grundlegenden Konflikt, eine grundlegende Differenz in der Auffassung der Gestaltung von Lehrprozessen. Als Pädagoge lernt man, daß die Ziele von Unterricht definiert werden müssen, daß Unterricht in Phasen zu gestalten sei, daß sein Erfolg von der Genauigkeit der Arbeitsaufträge abhängt etc. Aber verträgt sich diese Auffassung von Lehren und Lernen mit dem Anliegen, ästhetische Prozesse zu initiieren? Kann das, was das Ästhetische ausmacht, in kleine methodische Schritte unterteilt werden? Läßt es sich elementarisieren und pädagogisieren?

Die Meinungen zu dieser Problemstellung gehen weit auseinander. Vermutlich gibt es keine eindeutigen Antworten auf diese so grundsätzlichen Fragen, die den Kern des ästhetischen Unterrichtsfaches Musik treffen. In gewisser Weise verweigern sich Fächer wie Musik oder Kunst dem Unterricht in der Schule. Ästhetische Erfahrungen lassen sich nicht pädagogisch verordnen, lassen sich nicht im 45-Minuten-Takt der Unterrichtsstunden in der Schule inszenieren. Die folgerichtige Konsequenz wäre also, Musik als Pflichtfach aus dem Fächerkanon der Schule zu entfernen und andere musikalische Lern- und Lehrkontexte zu schaffen. Vielleicht gibt es aber auch noch andere Lösungen. *QuerKlang* als ein Projekt, in dem es wesentlich um die Initiierung ästhetischer Prozesse geht, ist der Versuch einer anderen Lösung.

Die grundsätzliche Frage nach der richtigen Balance zwischen Steuerung und Freiheit durchzieht das Projekt wie ein roter Faden. Die diesbezüglich unterschiedlichen Einschätzungen traten bereits im viertägigen Einführungsworkshop zu Tage, bei dem sich alle beteiligten Lehrer, Studierenden und Komponisten mit dem ästhetischen und pädagogischen Ansatz des Projektes sowie gleichzeitig auch untereinander bekanntmachten. Schon hier wurde deutlich, daß die Bedürfnisse nach Strukturierung, zum Beispiel des Tagesablaufs, sehr unterschiedlich waren. Hinter diesem zunächst sehr oberflächlich erscheinenden Problem verbargen sich bereits die grundsätzlichen Fragen nach der Notwendigkeit von Strukturen und von Steuerung überhaupt.

Wieviel Struktur und Steuerung brauchen Kommunikationsprozesse oder Lehr- und Lernsituationen oder ästhetische Prozesse? Was passiert, wenn ich auf Steuerung verzichte? Welche Mechanismen kommen damit in Gang? Welche kommen nicht in Gang? Und andererseits: Was verhindere ich durch Steuerung? Was ermögliche ich? All diese Fragen, ausgelöst durch eine pädagogisch neue Situation, führten uns zum Kern: der ästhetischen Frage nach Struktur und Freiheit.

In den Personen der Lehrer und der Komponisten trafen verschiedene Welten und damit verschiedene Systeme mit ihren je eigenen Logiken aufeinander. Dieses Aufeinandertreffen verschiedener Logiken führte zu Irritationen auf beiden Seiten. Wie wir aus der Systemtheorie wissen, können beide Systeme nur aufgrund systeminterner Merkmale auf diese Störungen reagieren. Es gibt keine übergeordnete, allgemein gültige Antwort auf die Frage der Steuerung – jedes System findet seine eigenen Antworten. Das Wesentliche ist jedoch, daß Systeme – zum Beispiel über Differenzen, die als Störungen wirken – in Bewegung geraten und immer wieder von neuem herausgefordert sind, Antworten zu suchen.

Pädagogik der Differenz

Differenzen werden im Projekt *QuerKlang* auf vielen Ebenen wirksam, darunter auf der ästhetischen Ebene des Musikbegriffs wie auch auf der pädagogischen Ebene des Lern- und Lehrbegriffs. *QuerKlang* steht quer zu vielen ästhetischen und pädagogischen Gewohnheiten. Musik, die in gewisser Weise »quer« steht, bedarf der Entwicklung von Vermittlungsmodellen, die abseits der vertrauten pädagogischen Bahnen verlaufen. Das Quere und Abseitige fördert Differenzen zu Tage, deren besonderes Potential darin liegt, Grenzen und Unterschiede deutlich zu machen und auf diese Weise in Bewegung zu bringen. Unterschiede und Differenzen sind pädagogische Steuerungsinstrumente, die Lernen in Gang setzen. ■