

Probleme der Vermittlung

Neue Musik im Unterricht zwischen Produktion und Reflexion

Der Stellenwert neuer Musik im Musikunterricht wurde in der Musikpädagogik der vergangenen Jahrzehnte unterschiedlich eingeschätzt. Durch ihren rationalen Anspruch besonders nach 1950 schienen sich allmählich die Ziele eines analytisch am Kunstwerk orientierten Musikunterrichts verwirklichen zu lassen, so daß sie sich im noch jungen Schulfach Musik etablierte und das Fach selbst im Fächerkanon anfangs eine deutliche Aufwertung erfuhr. Im Zuge eines handlungsorientierten Musikunterrichts fanden besonders die freieren Spielformen große Beachtung, verschiedene Werke boten sich aufgrund ihrer Konzeption (grafische Notation, beliebig große Aufführungsgruppen, leicht zugängliches Instrumentarium) geradezu an. Das Orff-Instrumentarium rückte mit der zusätzlichen Verwendung von außermusikalischen Materialien erneut in den Mittelpunkt.

Doch die Euphorie wich in den folgenden Jahren einer großen Ernüchterung. Neue Musik wurde zusehends zum »undankbaren Geschäft«¹, so daß immer wieder vom Problem der Vermittlung die Rede war. Hans-Christian Schmidt sah sich sogar angesichts des »Notstands gegenwärtiger Jugend [...] veranlaßt, die Musikpädagogik zu bitten, Neue Musik aus ihrem Fortschrittsprogramm weitgehend zu entlassen.«² Im Hinblick auf den heutigen Musikunterricht stellt sich die Frage, ob die Beschäftigung mit neuer Musik über eine Reihe kindgerechter Klangerfahrungen hinauszuweisen vermag und welche methodischen Schritte zu wählen sind, um dem offensichtlichen Problem der Vermittlung begegnen zu können. Daß sich Musiklehrer nach wie vor mit dieser Fragestellung auseinandersetzen müssen und es nicht im Ermessen des Lehrenden liegt, ob neue Musik im Unterricht thematisiert wird, zeigt beispielsweise ein Blick in den Berliner Rahmenlehrplan: »Musik nach 1950« ist als »verbindliches« Thema vorgegeben, drei Lernziele werden dabei genannt³: Die Schülerinnen und Schüler können 1. unterschiedliche ästhetische Standpunkte zeitgenössischer Musik anhand von Kompositionsbeispielen und Texten erläutern, 2. parallele Erscheinungsformen in Kunst und Literatur zu Musikbeispielen in Beziehung setzen und 3.

neue Notationsformen für eigene Gestaltungen verwenden. Mögliche Lerninhalte sind beispielsweise: Serielle Musik, Elektronische Musik, Aleatorik, Klangfarbenkompositionen, Minimal Music, Collage- und Montagetechnik, Musikalische Grafik, Verbalpartitur.

Die Geschichte der Musikdidaktik zeigt zur Vermittlung neuer Musik zwei verschiedene methodische Vorgehensweisen.

Beispiel 1: kognitiv ausgerichtete Musikstunde

In einer Unterrichtsreihe in einem Grundkurs an einem Berliner Gymnasium zum Thema *Neue und Experimentelle Musik* haben wir uns zunächst mit verschiedenen Notationsweisen beschäftigt. Dabei bekamen die Schüler Gelegenheit, Gerhard Stäblers *Hart auf hart*⁴, eine grafische Notation aus Vinko Globokars *Individuum – Collectivum*⁵ sowie kurze, verbal notierte Stücke, beispielsweise aus Christian Wolffs *Prose Collection*⁶, zu interpretieren. Die meisten zeigten sich gegenüber diesen Stücken sehr aufgeschlossen und gelangten zu interessanten Interpretationen. Das Ziel der nächsten Stunde bestand darin, eine Komposition hinsichtlich ihrer Lautstärkedisposition hörend zu erfassen und diese grafisch zu notieren. Es lag auf der Hand, im Gegensatz zu den vorangegangenen Stunden kein prozessuales Stück als Unterrichtsgegenstand zu wählen, sondern ein durchkomponiertes Werk in den Mittelpunkt der Betrachtungen zu stellen. Nur so war beim mehrmaligen Hören die Vergleichbarkeit gewährleistet.

Zu Beginn der Stunde habe ich die ersten drei oder vier Minuten von Ligetis *Volumina* per CD vorgespielt. Im Anschluß daran entwickelte sich eine Phase, die von mir nicht so geplant war: Die Schüler hatten das Bedürfnis ihre Eindrücke und emotionalen Befindlichkeiten zu schildern. Die Äußerungen waren sehr unterschiedlich. Einige Schüler fanden die Musik sehr interessant und fragten nach weiteren Stücken Ligetis. Sie schilderten ihre Assoziationen mit Begriffen wie »Trance«, »Science fiction« oder »Filmmusik«. Hingegen beschrieben andere Schüler ihre Empfindungen als sehr unangenehm und lehnten das Stück sogar so stark ab, daß sie es nicht noch einmal hören wollten. Diese Situation war für mich heikel, da die Schüler das Stück grafisch notieren sollten und es deshalb noch einige Male hören mußten, ich jedoch niemanden zwingen wollte, eine Musik zu hören, die er emotional ablehnt. Ich entschloß mich also, eine spätere Phase meiner Stundenplanung in modifizierter Form vorwegzunehmen und gemeinsam mit den Schülern zu überlegen,

4 Aktive Musik, Essen 1986.

5 Veröffentlicht im Pfau-Verlag, o.J.

6 Frog Peak Music (a composers collective), Lebanon NH, USA, o.J.

1 Carla Henius, *Das undankbare Geschäft mit neuer Musik*; München 1974.

2 Hans-Christian Schmidt, *Didaktik der Neuen Musik? Neue Musik der Didaktik? Musik der neuen Didaktik? Eine skeptische Bilanz in: Neue Musik und ihre Vermittlung*, Mainz 1986, S. 59.

3 Berliner Rahmenlehrplan Sek. II für Musik (Entwurfsfassung Mai 2004).

durch welche musikalischen Mittel ihre Assoziationen und teilweise negativen Empfindungen hervorgerufen wurden. Dabei gaben die Schüler Antworten wie: »schrille Töne«, »tiefe, unangenehme Töne«, »nervender Sound« und »kein Rhythmus«. Eine Schülerin meinte, daß ihr eine klare Struktur in dieser Musik fehle. Sie habe das Gefühl, daß der Instrumentalist ohne jegliche Planung auf der Orgel »herumspielen« würde. Obwohl ich solche Äußerungen erwartet hatte, war ich von der Meinung mehrerer Schüler überrascht, Ligetis *Volumina* sei, verglichen mit den bereits von ihnen interpretierten Stücken von Stähler, Globokar und Wolff, keine Musik mehr. Ein (aus-)komponiertes Stück mit unbestrittenem Werkcharakter wird im Gegensatz zu prozessualen Stücken von Schülern ernsthaft in Frage gestellt und sogar abgelehnt! Würden Schüler mit einer Aufnahme eines experimentellen prozessualen Stücks konfrontiert, so würden die meisten aufgrund ihres Hörerlebnisses wohl auch diesem Stück den Musikstatus absprechen. Es wird deutlich, daß für Schüler in erster Linie nicht das klangliche Ereignis an sich das Problem ist, sondern die Herangehensweise bzw. die Heranführung an neue- und experimentelle Musik im Unterricht.

Aus der Perspektive der Methodik ergeben sich somit zwei Kategorien von Kompositionen: die eher freien Stücke mit großen Interpretationsmöglichkeiten auf der einen Seite und mehr oder weniger auskomponierte Stücke auf der anderen Seite. Bei den prozessual angelegten Arbeiten, deren Partituren oft nur aus Handlungsanweisungen bestehen, ist die produktive Herangehensweise naheliegend. Sie bieten auch Schülern, die kein Instrument spielen, die Möglichkeit, an musikalischen Interaktionen teilzunehmen. Daß jedoch auch in diesem Zusammenhang grundlegende methodische Aspekte berücksichtigt werden müssen, soll bei der Darstellung weiterer Musikstunden später erläutert werden.

Bei der zweiten Kategorie von Kompositionen scheint der handlungsorientierte Zugang aufgrund der Konzeption der Stücke verbaut oder zumindest stark erschwert zu sein. In der beschriebenen Musikstunde bin ich von meiner ursprünglichen Planung abgewichen und habe versucht, auf der kognitiven Ebene einen Zugang zu ermöglichen. Diese methodische Vorgehensweise findet sich vor allem in der musikdidaktischen Literatur der 1970er und 1980er Jahre. Der Sammelband *Perspektiven Neuer Musik* dokumentiert diese didaktische Position: »Da Motivation zur Beschäftigung mit dem jeweiligen Werk [...] in der Regel nicht aus dem Werk selbst erwartet werden [kann], soll der Lernende die Erfahrung ge-

wonnen haben, daß kognitiver Zugewinn affektive Rezeption erleichtert.«⁷ Das Bemühen, neue Musik ausschließlich unter der Betonung kognitiver Aspekte und der »vorwiegend werkimmanenten Lernziele«⁸ zu vermitteln, erwies sich jedoch als problematisch. So fordert Werner Klüppelholz einige Jahre später angesichts der »Schwierigkeiten [...] bei der Rezeption Neuer Musik«, es »müßte alles getan werden, den Aufprall auf das unvorbereitete Ohr so stark wie möglich abzudämpfen. Dies scheint denkbar allein durch eine umfassende Rationalisierung des Unterrichts in Neuer Musik, durch ein Zusammentragen all dessen, was sie wenn nicht dem Ohr angenehmer, so doch dem Verstand einsichtiger macht.«⁹ Um dieses Vorhaben zu realisieren, versucht er zusätzlich zur Werkanalyse, »die den Werken innewohnende Geschichtlichkeit mit zusätzlichen Materialien [zu] aktualisieren«. Daneben soll »der Gehalt gesellschaftlicher Realität der ausgewählten Kompositionen mit den Realitätserfahrungen der Schüler verknüpft«¹⁰ werden. Die Erfahrungen mit neuer Musik im Unterricht haben jedoch gezeigt, daß der einseitig kognitiv ausgerichtete Zugang als gescheitert angesehen werden muß (wahrscheinlich resultiert so manche reservierte Haltung vieler Kollegen der musikalischen Gegenwartskunst gegenüber aus den Erfahrungen mit dieser problematischen Vermittlungsform). Denn auch der kognitive Zugang setzt das Hören des betreffenden Stücks, wenn auch entsprechend vorbereitet, voraus. Und an diesem Punkt wird nicht nur die kognitive sondern auch die emotionale Ebene betreten, mit dem Ergebnis, daß sich viele Schüler gegenüber neuer Musik weitgehend verweigern.

Zu überlegen ist, ob nicht, ebenso wie bei den prozessual angelegten Stücken, auch bei auskomponierten Werken der produktive, gestalterische Zugang zu wählen ist. So kann im Fall der beschriebenen Stunde die grafische Partitur Ligetis ähnlich wie »freie«, grafisch notierte Konzeptionen interpretiert werden, ohne *Volumina* zunächst vorzuspielen. Die spielerische Nachgestaltung würde zur Auseinandersetzung mit den musikalischen Phänomenen führen und wegbereitend für die kognitive Beschäftigung sein. Indem Schüler die grafische Notation zunächst selber realisieren, können sie an Prozessen unmittelbarer Wahrnehmung teilnehmen, die zu einer Sensibilisierung für musikalische Sachverhalte führen. Auf dieser Grundlage könnte beim anschließenden Hören beispielsweise nach den musikalischen Mitteln gefragt werden, die Ligeti in seinem Stück verwendet hat.

7 Dieter Zimmerschied (Hrsg.), *Perspektiven Neuer Musik*, Mainz 1974, S. 8 f.

8 Ebd.

9 Werner Klüppelholz, *Modelle zur Didaktik der Neuen Musik*, Wiesbaden 1981, S. 17.

10 Ebd. S. 9

Beispiel 2: handlungsorientierte Musikstunden

In einem Basiskurs an einem Berliner Gymnasium haben Schüler in zwei aufeinanderfolgenden Stunden Musikstücke interpretiert, bei denen vorwiegend mit Steinen experimentiert wird. In der ersten Stunde wurde David Mahlers *Singing Stones* in verschiedenen Schülergruppen musikalisch umgesetzt. Die Anweisung lautet: »Versucht einen wogenden Klang zu erzeugen, indem ihr pulsierende Rhythmen gleichzeitig, aber unabhängig voneinander spielt. Spielt anfangs sehr leise und haltet die Steine locker in den Händen. Steigert die Lautstärke ganz allmählich und wenn alle laut spielen, faßt die Steine, mit denen ihr schlagt, allmählich fester und anschließend die Steine, auf die ihr schlagt. Spielt weiter, bis der Klang eine große Intensität erreicht hat und der Eindruck entsteht, daß die Steine allmählich eine höhere Tonhöhe annehmen. Plötzlich, auf das Signal des Leiters hin, aufhören.«¹¹

Die Schüler verfügten über keinerlei Erfahrungen mit neuer Musik. Um ihre Kreativität nicht von vornherein einzuschränken und um ihnen ein unbefangenes Experimentieren zu ermöglichen, habe ich die Arbeitsaufträge offen gehalten mit dem Ergebnis, daß in der abschließenden Präsentationsphase kreative und interessante Klangergebnisse vorgespielt wurden. Da ich die Schüler zu Beginn der Gruppenarbeit darauf hingewiesen hatte, daß keine perfekten Ergebnisse von ihnen erwartet werden, unterließ ich es, bei ihrer Präsentation auf offensichtlich ungenaue und fragwürdige Stellen hinzuweisen bzw. sie zu hinterfragen. So hatten die meisten Schüler die Vorgabe, »pulsierende Rhythmen gleichzeitig aber unabhän-

gig voneinander« zu spielen, nicht beachtet. Ferner zeigte der dynamische Verlauf der Interpretationen erhebliches Verbesserungspotential. Eine Gruppe führte zudem einen zwar interessanten aber nicht vom Komponisten intendierten Schluß des Stückes herbei. Da ich die Schüler nicht entmutigen wollte, habe ich sie auf die Ungenauigkeiten der jeweiligen Interpretationen nicht hingewiesen. Dadurch entstand für sie nun ein Gefühl der Beliebigkeit der musikalischen Erarbeitungen. Die Ernsthaftigkeit der experimentellen Konzeptionen ging für etliche Schüler verloren.

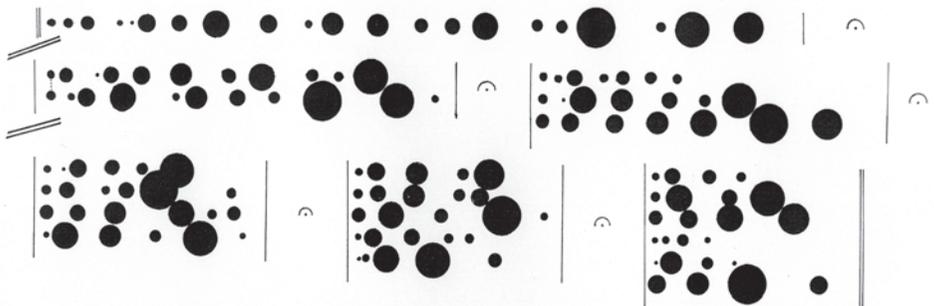
Diese Problematik zeigte sich in der folgenden Stunde, in der ein zweites experimentelles Stück interpretiert wurde: David Mahlers *Focusing Piece*. Hier lautete die Anweisung: »Alle spielen einen einzelnen Puls, gefolgt von einer Pause von fünf oder mehr Sekunden; dann folgt einem weiteren Puls eine Pause, die kaum kürzer ist als die erste. Eine kontinuierliche, allmähliche Beschleunigung führt zu einem sehr schnellen Pulsieren, das allmählich langsamer wird, bis die Gruppe in etwa wieder das Originaltempo erreicht hat. An dieser Stelle ist das Stück zu Ende. Eine Person ist der Leiter und alle anderen sollen akustisch und visuell dem Pulsschlag des Leiters folgen. Die Dauer des Stückes soll mindestens fünf Minuten betragen. (Dieses Stück kann mit Teilnehmern gespielt werden, die sich in unmittelbarer Nähe zueinander befinden oder über eine große Fläche verstreut sind.)«¹²

In dieser Stunde verselbständigten sich die Schülerexperimente weitgehend. Konzeptionelle Angaben wie: »Alle spielen einen einzelnen Puls.« oder: »Eine kontinuierliche, allmähliche Beschleunigung führt zu einem sehr schnellen Pulsieren.« fanden kaum noch Be-

11 Aus dem Englischen übersetzt von Andreas Langbehn, in: Andreas Langbehn, *Experimentelle Musik als Ausgangspunkt für Elementares Lernen*, Saarbrücken 2001, S. 190.

12 Aus dem Englischen übersetzt von Andreas Langbehn, a.a.O., S. 192.

Blatt aus Vinko Globokars *Individuum <-> Collectivum*, eine 1979 begonnene Sammlung musikalischer Reaktions- oder Kommunikationsmodelle, die sowohl als pädagogisches Unterrichtsmaterial, als Grundlage zum Improvisieren oder aber auch nur als Lesetext dienen kann.



Die Graphismen auf 6 verschiedene Arten interpretieren (indem man offensichtlich die Interpretationen im Beispiel vermeidet). Bsp. die Dicke des Punkts relativ zu seiner Dauer sehen, ... relativ zur Lautstärke, ... relativ zum Register, ... relativ zur Aktionsdichte, ... etc ...

Für jede graphische Struktur gemeinsam eine Serie von immer komplexeren Akkorden schaffen und sie darauf anwenden. Bsp.: Akkorde mit Quintvorherrschaft, Akkorde mit bitonaler Vorherrschaft, Akkorde mit mikrotonaler Vorherrschaft, etc...

Die melodischen Linien, die sich aus den Akkorden ergeben, müssen aus immer größeren Intervallen konstruiert sein. Jedoch zu einer extrem einheitlichen Artikulation des Tons und des Timbres tendieren.

Aber:

Muß man eine kompositorische Realisation mit dem Ziel angehen, sie danach zu spielen? Muß man nicht eher die "Aufgaben" als einen Gegenstand der Diskussion ansehen (Sinn oder Nicht-Sinn eingeschlossen)? Welches muß die Funktion des Produkts sein?

achtung. Hatte ich erwartet, daß aufgrund der Erfahrungen der ersten Stunde die musikalischen Experimente zielgerichteter verlaufen würden, so war offensichtlich, daß viele Schüler das Stück nicht (mehr) richtig ernst nahmen mit der Folge, daß die musikalischen Prozesse an Spannung verloren und auseinanderfielen. Die experimentellen Phasen büßten an Dynamik ein, die Herausforderung, eine adäquate Interpretation des experimentellen Musikstücks herbeizuführen, war für die meisten Schüler nicht mehr gegeben. Am Ende der Stunde konnte keine Gruppe auch nur eine halbwegs überzeugende Version von *Focusing Piece* aufführen.

Die Erfahrungen dieser beiden Stunden machen deutlich, wie wichtig es ist, die Konzeption und die musikalischen Sachverhalte bewußt zu machen. Denn der Anspruch neuer Musik und die Herausforderung zu präzisiertem Spiel resultieren aus der Auseinandersetzung mit den musikalischen Phänomenen sowie mit den Intentionen der Komponisten. Die Aufforderung zur intellektuellen Durchdringung ist in vielen Stücken nicht nur angelegt, sondern bildet einen notwendigen Bestandteil der Erarbeitungsphasen, um die kreativen Prozesse zielgerichtet und dynamisch verlaufen zu lassen. In den Diskussionsphasen gilt es zu erarbeiten, welche Freiräume einerseits durch den Komponisten gegeben sind und wie andererseits die teilweise spärlichen Vorgaben präzise und detailliert umgesetzt werden können, um sinnvolle Lösungen zu finden. Ein Blick in die Geschichte des handlungsorientierten Musikunterrichts im Zusammenhang mit neuer Musik zeigt, daß dieser nicht weniger problematisch als der kognitive Zugang verlief: Je mehr das praktische Musizieren anstelle rationaler Ansprüche in den Mittelpunkt der pädagogischen Bemühungen rückte, desto mehr trat die Forderung nach musikalischer Qualität zurück, so daß schließlich »jeder komponieren konnte« und alles erlaubt zu sein schien. So fragt beispielsweise Christoph Hempel, ob »uns eine neue musikpädagogische Musik [...] drohe«¹³.

Die beiden dargelegten didaktischen Positionen der Vermittlung neuer Musik zeigen, daß der rein kognitive Zugang ebenso problematisch ist wie der einseitig handlungsorientierte. Die Hörgewohnheiten der Schüler, die vor allem auf Melodie und Rhythmus ausgerichtet sind, verwehren den analytisch-kognitiven Zugang zur neuen Musik, da ihr gerade diese beiden Elemente oft fehlen. Der produktive Zugang bildet als ein erster Schritt eine didaktische Brücke: Schüler können zunächst Erfahrungen mit den musikalischen

Phänomenen machen. Die direkte Auseinandersetzung und das unmittelbare Hantieren mit dem musikalischen Material eröffnen Wege zum Verstehen. Gleichzeitig vermittelt die kognitive Auseinandersetzung Vorstellungen, hilft einzuordnen, gibt das Handwerkszeug, macht den Anspruch neuer Musik deutlich und veranlaßt Präzision. Denn gerade, wenn mit ungewöhnlichen Materialien gearbeitet wird oder die Instrumente unkonventionell gespielt werden, ist es wichtig, gründlich, reflektiert und zielgerichtet mit künstlerischem Anspruch musikalische Abläufe in ästhetischer Prägnanz zu gestalten.

Konsequenzen

Der produktive und zugleich reflexive Umgang mit neuer Musik erfordert von jedem Lehrenden nicht nur die Bereitschaft, sich sachkundig zu machen und über ein möglichst großes Repertoire an Stücken zu verfügen, sondern auch eigene Erfahrungen authentisch in den Unterricht einzubringen und an den Erfahrungsprozessen teilzunehmen. Ferner erfordert es die Bereitschaft, das Risiko einzugehen, daß manche Erarbeitungsphasen einen anderen Verlauf nehmen als den erwarteten oder sogar als mißlungen betrachtet werden müssen. Aber gerade die Situationen, in denen Unerwartetes begegnet, scheinen mir unter der langfristigen Perspektive des Lehrerberufs bereichernd und anregend zu sein, da ich in diesen produktiven wie reflexiven Prozessen stets selber Lerner bleibe. Es gilt, sich gemeinsam mit den Schülern mit grundlegenden musikalischen Sachverhalten auseinanderzusetzen. Neue Musik hält eine Fülle von elementaren und essentiellen musikalischen Erfahrungen bereit, die durch ihren Anspruch zur Reflexion weit über diese hinausgehen. Folgt der Unterricht dieser Art der Auseinandersetzung, sind die didaktischen Fragestellungen weniger auf das Problem der Vermittlung ausgerichtet, sondern vielmehr auf das, was neue Musik – bedingt durch die Verbindung von Produktion und Reflexion – an Erfahrungen und Kenntnissen vermitteln kann. ■

13 Christoph Hempel, »Musik selber schreiben«, in: *Musik und Bildung*, Mainz 1984, S. 102.