

Neue Musik im Unterricht

In: Helms/Hopf/Valentin (Hg.): Handbuch der Schulmusik, Regensburg 1985, S. 295-310)

Positionen

Über das Verhältnis der Musikdidaktik zur Neuen Musik nachzudenken lohnt nicht nur wegen der speziellen Vermittlungsprobleme, die sich hier stellen - in dieser Hinsicht muß eher einschränkend darauf hingewiesen werden, daß ähnliche Probleme sich auch in weiten Teilen der traditionellen Musik, der Folklore und der außereuropäischen Musik ergeben, die für den Schüler ebenso "neu" sind -, sondern vor allem deshalb, weil in den letzten Jahren aus der schnellen und widersprüchlichen Entwicklung der Neuen Musik und des damit verbundenen Musikdenkens sich innerhalb der Schulmusik tiefgreifende Veränderungen und neue Konzeptionen ergeben haben, die teilweise das frühere Verhältnis traditioneller und innovatorischer Anteile auf den Kopf gestellt haben. Die zu überdenkenden Positionen sind, schlaglichtartig beleuchtet und in pointierter Zuspitzung/folgende:

Unter dem Einfluß der Schönbergsschule - ein Hauptstoß ging von Adornos Kritik am Musikanten und an "pädagogischer" Musik aus—tritt neben die alte "Werkbetrachtung" im Verlauf der sechziger Jahre die **Struktur- und Parameteranalyse**. Man sucht die Orientierung am Werk, seinen "objektiven" Gegebenheiten, am Text. Ziele sind die rationale Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk und das adäquate Hören. Die Gefahr dieses Konzepts liegt in der Überschätzung der Möglichkeiten des Schülers, der wohl kaum in der allgemeinbildenden Schule zum Expertenörer und -analytiker herangebildet werden kann. Die Überbetonung des materialen Aspekts, die Vernachlässigung des Gestalthaften und der semantischen Bedeutung der Musik gehen an dem Bedürfnis des Schülers nach emotionaler Zuwendung und Sinnerfahrung vorbei. In einer Reihe von Lehrbüchern findet man solche weitgehend isolierten Reihen- und Strukturanalysen, die Selbstzweck bleiben (vgl. H. Chr. Schmidt, in: Die Wiener Schule heute, 1983, 116ff.). Positiv sind der Gewinn an Methodenbewußtsein und -exaktheit, die Überwindung einer allzu vordergründigen, schematischen Formenlehre, der komplex-unverbindlichen "Werkbetrachtung" und des musischen Prinzips. In der Weiterentwicklung dieser Position stellt sich als weiterer Pluspunkt die Adaption von ästhetischen und reflektorischen Texten aus dem Bereich der Neuen Musik für den Unterricht ein (z. B. bei Kirchmeyer/Schmidt, 1970).

S. 295

Verschiedene Strömungen in der Neuen Musik (Eisler/Adorno, engagierte Musik) führen im Zusammenhang mit entsprechenden Entwicklungen im gesellschaftlichen und politischen Denken (Stichwort: Ideologiekritik) zu Beginn der siebziger Jahre zur Favorisierung der **Umfeldanalyse**, die die soziale, psychologische, gesellschaftliche und politische Bedeutung bzw. Bedingtheit der Musik untersucht. Das eröffnet dem Musikunterricht eine Fülle neuer Inhalte und Fragestellungen (Pop-, Rockmusik, Unterhaltungsmusik, funktionelle Musik, Beschäftigung mit Texten unterschiedlicher Provenienz usw.), die den Interessen der Jugendlichen entgegenkommen, ihre Hör- und Lebenswirklichkeit einbeziehen und reflektieren, interessante Einstiege ermöglichen (Beispiel: Breckhoff u. a.: Musik aktuell, 1971) und einen Weg bieten, das Kritik- und Protestpotential von Werken der Neuen Musik sinnvoll zu erschließen (Schönberg: Ein Überlebender aus Warschau, Eisler, Henze, Nono, Hendrix, Zappa). Die Gefahr liegt darin, daß die Überbetonung dieses Ansatzes zur Vernachlässigung der Musik selbst, zum bloßen Theoretisieren ohne klaren analytischen Sachbezug führt. Bedenklich ist auch das fast ausschließliche Abheben auf Distanz- und Kritikfähigkeit (Stichworte: Mündigkeit, Selbstbestimmung) Einseitige Erziehung zur Distanz geht an dem (notwendigen) Bedürfnis des Jugendlichen nach Identifikation vorbei und übersieht, daß die Begriffe Distanz und Identifikation korrelativ sind, daß die Identitätsfindung nur über die dialektische Vermittlung beider möglich ist. Ähnliches gilt für die Kritikfähigkeit, die nur ein bloßes Kritisieren aus der Identifikation mit einem fixen Standpunkt ist, wenn sie nicht durch die ernsthafte Auseinandersetzung mit der Sache und fremden Argumenten hindurchgegangen ist und so den eigenen Standpunkt auch in Frage gestellt hat. Wer sich nicht in die Disziplin der Sache nehmen lassen kann, kann zu ihr auch nicht eigentlich auf Distanz gehen, weil er sie sich gar nicht erst angeeignet hat.

Ein in der hier gebotenen Kürze nicht entwirrbares Knäuel von Entwicklungen (Aleatorik, prozeßorientierte Musik im Gefolge Cages, Collagentechnik, musikalische Grafik, Demontage des Werkbegriffs, intuitive, meditative, therapeutische Musikformen, instrumentales Theater, Kreativitätsforschung, Stichworte: Emanzipation, Chancengleichheit) führt zu einer **Wiederentdeckung des Musikmachens**, hauptsächlich in der Form experimentellen Gestaltens. Der im Gefolge des Brutismus, der Elektronik, der *Musique concrete*, der Sprachkomposition, der Clusterkomposition und der Entwicklung neuer Spieltechniken ungemein erweiterte Musikbegriff sowie die technische Entwicklung (Tonband, Cassettenrekorder, Mischpult, Synthesizer u. a.) stellen ein fast unbegrenztes Material

S. 296

und eine Vielzahl von z. T. leicht elementarisierbaren Verfahren und Modellen bereit. Musik wird nicht mehr als Werk, sondern als Medium kommunikativer, sozialer, meditativer Erfahrungen und kritischer Botschaften gesehen. Der Gewinn liegt in der Handlungsorientierung, in der Befriedigung der psychomotorischen Bedürfnisse der Jugendlichen, in der Optimierung der Lernprozesse durch die Verbindung von Hören, Sehen und Tun, in der Nutzung der jugendlichen Phantasie, der Vermittlung musikalischer Grunderfahrungen für alle und, im Blick auf Neue Musik, in der Möglichkeit des Abbaus von Abwehrhaltungen. Gefahren liegen in der einseitigen und naiven Auslegung des Konzepts, die Spontaneität mit Kreativität, Negierung von Tradition mit Emanzipation, Beliebigkeit mit Freiheit und Klangbastelei mit Produktivität verwechselt. Schon früh warnt deshalb Meyer-Denkman (1972, S. 14, 18 und 21) vor einer neomusischen Ideologie des Unbewußten und weist auf die Notwendigkeit hin, kommunikative Interaktionen sowie sensuelle und produktive Prozesse mit Reflexion zu verbinden. Auswirkungen hat diese Richtung aber nicht nur im Bereich des Musikmachens, sondern auch im Bereich der Hörerziehung und der musikalischen Analyse im Unterricht. In Anlehnung an von Hentigs "Ich-Stärkung durch Sensibilisierung" (zit. nach: Zimmerschied, 1981, 139) entwickelt sich die Konzeption **der auditiven Wahrnehmungserziehung**, in der sich die Parameteranalyse, das Experimentieren mit verschiedenstem Klangmaterial und die Umfeldanalyse vereinigen. Beispielgebend ist das Lehrbuch "Sequenzen" (Klett Verlag Stuttgart 1972), in dem entsprechend dem erweiterten Musikbegriff eine neue "allgemeine Musiklehre" angewandt wird, die die traditionellen Inhalte (Mu-

siktheorie, Notenlesen u. a.) in den Hintergrund drängt. Der Gewinn liegt in der Verbindung von Analyse, Reflexion und Selbsttun, in der Anbindung musikalischer Gestaltungsmittel an elementare, dem Schüler zugängliche Umwelterfahrung und nicht zuletzt in der Fülle der methodischen Anregungen. Letztere werden, wie auch die Anlage des Lehrwerks als Medienpaket, zum Vorbild für nachfolgende Lehrbücher. Insgesamt aber hat sich diese Konzeption in ihrer einseitigen Form (Überbetonung der Neuen Musik, Abwendung vom geschichtlich Gewordenen und vom autonomen Kunstwerk, übertriebener Glaube an die Transferierbarkeit elementarer Erfahrungen) nicht halten können.

Ungefähr parallel zur neuesten Musikentwicklung (etwa den unter dem Etikett "Neue Einfachheit" zusammengefaßten Strömungen) schlägt auch in der Musikdidaktik das Pendel nach dem gewaltigen Innovationsschub wieder etwas zurück. Es kommt zu einem neuen Überdenken der Tradition. *Integrationstendenzen* sind allenthalben zu erkennen. K. H.

S. 297

Ehrenforth (1971) und Chr. Richter (1976) versuchen den Anspruch des autonomen Werkes und den Verstehenshorizont des Schülers, Reflexion und Erfahrung, Tradition und Gegenwart in Einklang zu bringen. Mit etwas anderem Akzent (nicht so stark am autonomen Werk orientiert) versuchen Rauhe, Reinecke und Ribke (1975) die verschiedenen Strömungen im "handlungsorientierten Musikunterricht" zusammenzufassen. Integration bedeutet ein Aufgeben der verschiedenen "reinen Lehren" mit den von ihnen produzierten falschen Alternativen (analysieren oder machen, ratio oder emotio) zugunsten eines funktionalen Einsetzens der Vorzüge der verschiedenen Zugriffe. Sie bedeutet des weiteren die Notwendigkeit einer Schwerpunktbildung, denn eine gleichgewichtige Berücksichtigung der verschiedenen Ansätze ist - schon aus zeitlichen Gründen - nicht möglich. Verschiedene Gewichtungen sind möglich und mit Blick auf die Persönlichkeit des Lehrers und die Flexibilität seines Reagierens auf die Voraussetzungen des Schülers auch wünschenswert. Das gilt auch hinsichtlich des *Stellenwertes der Neuen Musik im Unterricht*. Grenzen sind allerdings dann überschritten, wenn Neue Musik im Unterricht nur punktuell als "exotisches" Einsprengsel auftritt, oder - umgekehrt - wenn an den unser Musikleben wesentlich bestimmenden Faktoren vorbeiunterrichtet wird. Hier darf dem Lehrer nicht die produktive Einseitigkeit des Künstlers zugebilligt werden. Er muß vielmehr die Werthaltung anderer (Gesellschaft, Schüler) und seine eigene gegeneinander abwägen und daraus ein verantwortbares Fachprofil ausbilden, das nicht auf Alternativentscheidungen (Anpassung oder Innovation?) beruht, so als ob das eine ohne das andere zu haben wäre. Geschichte und Gegenwart vermitteln sich gegenseitig. Neues ist - in irgendeiner Form - immer auf Altes bezogen. Altes muß von gegenwärtigen Fragestellungen her erschlossen werden, sonst fristet es ein bloß museales Dasein. Wichtiger als die Frage nach den quantitativen Anteilen traditioneller und neuer Musik ist daher die Tatsache, daß der Schüler überhaupt eine Sachkompetenz erwirbt. H.-Chr. Schmidt (1976) hat nachgewiesen, daß der bei traditioneller Musik erworbene Kenntnisstand auch die Fähigkeit und Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Neuer Musik erhöht und daß der Schluß naheliegt, "daß man durchaus und möglicherweise sogar besser mit Beethoven Ligeti ,hat' als umgekehrt, wie behauptet wurde" (S. 180). Die vorsichtige Formulierung zeigt allerdings an, daß man solchen allgemeingültigen Regeln mit Skepsis begegnen soll. Es können nie im voraus alle unterrichtsrelevanten Determinanten abgeschätzt werden. Der statistische Mittelwert entspricht eben nicht der konkreten Unterrichtssituation.

S. 298

Vermittlungsprobleme

Das in jedem Unterricht sich stellende Problem der Vermittlung zwischen dem Anspruch des Gegenstandes und dem Erfahrungshorizont des Schülers ist im Falle der Neuen Musik deshalb besonders groß, weil auf Grund der mangelnden Rezeption der Neuen Musik in der Gesellschaft für den Schüler der Unterricht oft die erste Kontaktstelle mit dieser Musik ist. Dabei werden Diskrepanzen sichtbar

- zwischen dem hohen *Komplexitätsgrad* (etwa der Musik der Wiener Schule, der seriellen und der strukturellen Musik) und dem rudimentären Ausbildungsstand des Schülers im Bereich des Sachwissens sowie der auditiven und analytischen Fähigkeiten,
- zwischen dem *Autonomieanspruch* solcher Musik, die auf den mitdenkenden Nachvollzug angewiesen ist, und der Hördisposition des durchschnittlichen Schülers, der Musik überwiegend emotional und assoziativ, d. h. subjektbezogen hört, der evtl. sogar nur zerstreut (weg)hört,
- zwischen der geringen *Gestaltprägnanz* (etwa der punktuell-seriellen, aber auch vieler Formen aleatorischer und experimenteller Musik) und dem Verlangen des Schülers nach deutlicher Faßlichkeit (periodisch gegliederte Melodik, übersichtliche Anordnung häufig wiederholter Teile, pulsierende Rhythmik, Taktbindung, ein sich vom Hintergrund prägnant absetzender Vordergrund u. a.),
- zwischen der *Emanzipation vom herkömmlichen Materialbegriff* und von den *herkömmlichen Konstituenten des musikalischen Zusammenhangs* und der Fixierung des Schülers auf diese (Dur-Moll-Tonalität, Kadenzharmonik, Akzentrythmik),
- zwischen der fast grenzenlosen *Erweiterung des Klanglichen* und der Festgelegtheit des Schülers auf bestimmte Besetzungen und Sounds (Besonders deutlich wird diese Diskrepanz in den Bereichen vom Schüler erfahren, wo ihm bekanntes Klangmaterial aus dem vertrauten in einen anderen Kontext verpflanzt wird, wie es z. B. in Sprachkompositionen, Collagen und bei Werken der Musique concrete geschieht.),
- zwischen der *Bildungsträchtigkeit* (etwa der aus heterogenem Material und vielfältigen Verweisungszusammenhängen bestehenden Collagen Zimmermanns und Berios oder der Stil-Allusionen in Pendereckis Lukaspassion oder der Adaptation außereuropäischer Stile bei Stockhausen, I. Yun u. a.) und den auch im traditionellen Bereich nur

S. 299

schmalspurigen, an den gängigen Klassik-Hits orientierten Erfahrungen des Schülers,

- zwischen dem **Reflexionsanspruch** fast aller Sparten der Neuen Musik und der hedonistischen Musikauffassung des Schülers,
- zwischen der **Ausweitung bzw. Eliminierung des Ausdrucksbereichs** in der Neuen Musik und der Erwartung bestimmter klischeehafter Ausdrucksformen auf Seiten des Schülers.

Die Defizite, die es unterrichtlich aufzuarbeiten gilt, sind **kognitiver** (mangelnde Grundkenntnisse im Bereich der Musiktheorie, Stilistik, Musikgeschichte und des Notenlesens, geringer Ausbildungsstand im unterscheidenden Hören und Analysieren, eingeengte Vorstellungen über Wesen und Funktionen von Musik und die damit verbundene fehlende Einsicht in den Sinn einer Beschäftigung mit ungewohnter Musik), **affektiver** (durch Diskrepanzerfahrung ausgelöste Abwehrmechanismen, mangelnde Ausbildung des empathischen Hörens, d. h. des bewußten Mitvollzugs von Ausdrucksentwicklungen, Verfestigung sozialisations- und persönlichkeitsbedingter Einstellungen und die darin begründete mangelnde Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen) und **psychomotorischer** Art (mangelnde Ausbildung im praktischen Umgang mit Musik). Daß diese drei Bereiche interdependent sind, ist einsichtig und auch belegt (Schmidt 1976, Bastian 1980). Zwischen dem sachstrukturellen Entwicklungsstand und der Zuwendung besteht eine positive Korrelation. Kompetenzerweiterung im Sachlichen führt zu positiver Einstellung, affektive Barrieren beeinträchtigen das sachliche Lernen. Musikpraktische Erfahrungen erleichtern den affektiven Zugang und intensivieren das sachliche Lernen.

Unterrichtsprinzipien und Methoden

Unterrichtlich direkt angebar sind die kognitiven und die psychomotorischen Felder. Angesichts der Komplexität des die Einstellung prägenden Determinantennetzes, das H. G. Bastian (1980) differenziert untersucht und dargestellt hat, ist klar, daß die unterrichtlichen Einflußmöglichkeiten auf diesem affektiven Feld begrenzt sind. Andererseits haben die Untersuchungen von Schmidt (1976) und Bastian (1980) aber auch gezeigt, daß sich mit den unterrichtlichen Mitteln signifikante Ergebnisse erreichen lassen. Voraussetzung für den Erfolg des Unterrichts ist die Beachtung bestimmter Unterrichtsprinzipien. Das wichtigste ist das Prinzip **der dosierten**

S. 300

Diskrepanz (vgl. Kl.-E. Behne. In: Methoden des Musikunterrichts, 1982, 108ff.). Überforderung führt zur Frustration und verfestigt bestehende Aversionen, ein mittlerer Erreichbarkeitsgrad stimuliert. Das bedeutet eine Einschränkung in der Wahl der Musikbeispiele und Methoden. Hochartifizielle Werke und expertenhafte Analysen sind höchstens in guten Oberstufenkursen, und auch hier nur in strenger didaktischer Reduktion möglich. In der Hauptschule hat die analytische Aufklärung den geringsten Erfolg (Bastian 1980, 247). Hier sind, wie tendenziell auch für die gesamte Sekundarstufe I, Beispiele zu empfehlen, die weniger komplex sind und über das assoziative Hören (z. B. Ligeti, Penderecki), über eigene klangliche Erprobung oder über einen die Vorstellungswelt des Schülers berührenden Kontext zugänglich sind. Ein Beispiel für letzteres ist die Einbindung von Schönbergs "Ein Überlebender aus Warschau" in einen thematischen Rahmen, der über den Vergleich mit anderen Stücken, teilweise aus dem Hörbereich der Schüler, und über die Einbeziehung der durch Texte und Bilder erschlossenen Wirklichkeit eine Annäherung an das Spezifische des Werkes ermöglicht (Sievritts 1970, 115 - 125). Die Steigerung der Schwierigkeit muß allmählich erfolgen, damit in dem Schüler ein geordnetes Wissen und eine klare gedankliche Struktur aufgebaut werden kann. Diese Gerichtetheit, die als geheimer Lehrplan den Unterricht strukturiert, darf auf der Gegenstandsebene nicht in gleicher Weise auftreten, etwa nach dem Motto: "Vom Schlager über Beethoven, Bartok und Schönberg zu Stockhausen". Dabei würde nämlich ein anderes Unterrichtsprinzip, das der **Langzeitübung**, außer acht gelassen. Neue Musik muß - nicht anders als für den Schüler ungewohnte traditionelle Musik - in einer Art Spiralbewegung immer wieder auftreten, je nach Möglichkeit und Notwendigkeit kürzer oder länger. Das geschieht am besten durch gemischte "Dossiers" innerhalb des gerade anstehenden thematischen Rahmens. Wenn in Klasse 5 etwa das Verfolgen und Aufzeichnen von Tonhöhenverläufen geübt wird, ist es sinnvoll, neben tonalen atonale, neben diastematischen adiastematische Tonordnungen (z. B. glissandierende Cluster), neben herkömmlicher Notation grafische Aufzeichnungsverfahren ergänzend zu berücksichtigen. Oder umgekehrt:

Wenn in der Oberstufe Ligetis "Continuum" Unterrichtsgegenstand ist, dann kann ein Vergleich mit Bachs Präludium c-Moll (W. K. I) oder mit Chopins Etüde in As-Dur op. 25, Nr. 1 (nach beiden Seiten hin!) sehr aufschlußreich sein bei der Klärung ästhetischer Sachverhalte und Prinzipien (wie z. B. "Grund" - "Figur", numerale - fluktuale Zeitauffassung, Motiv - Spielfigur). Überhaupt ist die Methode des **Vergleichens** unausweichlich, wenn man Anschaulichkeit und Klarheit erreichen will, ist

S. 301

doch das Vergleichen die grundlegende Operation menschlichen Wahrnehmens und Denkens. Solch vergleichendes Hören und Analysieren bewirkt bei richtigem, d. h. kategorialem Vorgehen, eine Steigerung der unterscheidenden Wahrnehmungsfähigkeit und hat überdies noch den Vorzug, daß es die Neue Musik etwas aus dem Geruch des Besonderen, Abwegigen bringt, zeigt sich doch, daß die kompositorischen und kommunikativen Probleme bei ihr nicht grundsätzlich andere sind als in der traditionellen Musik, und daß die zeitgemäßen Lösungen bei aller Unterschiedlichkeit Parallelen zur Tradition aufweisen. Hier ist der Ansatzpunkt für die Erkenntnis des geschichtlichen Wesens gegenwärtiger und vergangener Musik und für die Erfahrung der Bedingtheit des eigenen Standpunkts.

Im kognitiven Bereich geht es auf der Ebene des **Wissens** darum, dem Schüler häufig vorkommende Grundbegriffe zu vermitteln, die Voraussetzung sind für eine verbal angemessene Verständigung über musikalische Sachverhalte. Dieses Wissen muß natürlich mit Erfahrung gefüllt sein, damit es aus der Grauzone der Abstraktheit herauskommt, d. h. es muß über Hör- und Notentextanalyse an der Musik gewonnen bzw. an ihr konkretisiert werden. Hier haben auch die **Parameter- und Strukturanalyse** ihre Funktion - Begriffe wie Zwölftonmusik, seriell, Parameter usw. erschließen sich nur über sie -, aber auch ihre Grenze. So wichtig solche

kompositorischen Techniken für den Komponisten sind, so wenig fördern sie die unmittelbare ästhetische Erfahrung beim Nicht-Experten, da die ermittelten Strukturen häufig abstrakt und dem Hören kaum zugänglich sind. Schon Schönberg betonte, es komme nicht darauf an zu erkennen, "wie es gemacht ist", sondern "was es ist" (zit. nach: Die Wiener Schule heute, 1983, 130).

Trotz der grundsätzlichen Richtigkeit dieser Bewertung muß vor einer generellen Verteufelung solcher rationalen Verfahren gewarnt werden. Auch eine hochdifferenzierte (allerdings exemplarisch zu begrenzende) Analyse, etwa der Reihen und der Achsensymmetrie in Weberns op. 27, der kanonischen und achsensymmetrischen Anlage in Pendereckis Threnos (26ff.) oder - ein Extrembeispiel - des seriellen Aufbaus von Boulez' Structures (Ia) kann in der Oberstufe punktuell eine sinnvolle Funktion haben. Sie kann dem Schüler eine deutliche Einsicht in das (auch) konstruktive Wesen der Musik vermitteln und eine fruchtbare Diskussion über das Problem der "Hörbarkeit" auslösen, das dann anhand der kurzen und präzisen Darlegungen von C. Dahlhaus (1970, 62 - 65) aufgearbeitet werden kann. Man sollte auch nicht übersehen, daß solche Arbeit, vorausgesetzt sie wird methodisch attraktiv arrangiert und als Teilmoment

S. 302

eines dem Schüler zugänglichen Fragehorizontes erfahrbar, auch Freude machen kann, vor allem bei etwas weniger komplexen Beispielen als den genannten - oder muß es unbedingt langweilig und uninteressant sein, am Notentext "herauszukriegen", mit welchen "Tricks" Ligeti es in seinem "Continuum" schafft, bei gleichbleibend schneller Impulsfolge wechselnde Tempoindrücke hervorzurufen? Überhaupt wäre zu fragen, ob die Idiosynkrasie gegen den Vorwurf des "bloß" Rationalen—neuerdings ablesbar an der abschätzigen Art, mit der über das kognitiv Lernbare gesprochen wird—dem Musikunterricht gut bekommt oder ob sie nicht umgekehrt vom Schüler unbewußt als Schwäche ausgelegt wird und so über ein negativ gefärbtes Image des Faches auch die Effizienz der Arbeit in sensibleren Bereichen beeinträchtigt. Nachdenklich stimmt die von Schmidt (1976, 168) beobachtete positive Einschätzung des bei Neuer Musik sichtbar werdenden handwerklichen Könnens durch die Schüler. Jedenfalls gehört zur Musikerziehung auch die Hinwendung zur Sache, die es nötig macht, daß man ihr Kredit gibt, sich (unter Inkaufnahme zeitweiliger Frustrationserlebnisse) auf sie einläßt. Wenn der Schüler nicht (sinnvoll und seinen Möglichkeiten entsprechend) gefordert wird, wird er auch nicht gefördert. Eine gewisse Gelassenheit und Nüchternheit, die nicht dauernd auf sekundäre Motivationen und affektive Befindlichkeiten fixiert ist - nach dem Muster der peinlich-stereotypen Frage: "Wie wirkt das denn auf euch?" -, kann gerade Selbstblockaden umgehen.

Im Zentrum des Unterrichts stehen die mit der Werk-Gestalt sich beschäftigenden Arbeitsformen, weil sie transferierbare *auditive und analytische Fähigkeiten* vermitteln. Je nach Ausbildungsstand und didaktischer Intention - mehr allgemeine Orientierung oder mehr differenziertes Erfassen einer individuellen Werkgestalt - geht es dabei um das Ermitteln globaler und der äußeren Morphologie leicht entnehmbarer Merkmale (generelle Stil- und Strukturmerkmale, markante individuelle Züge, Grobgliederung des horizontalen Ablaufs, Unterscheiden vertikaler Schichten usw.) oder um das genaue Mitvollziehen sukzessiver Abläufe bzw. das genaue Erfassen von Beziehungen (Veränderung, Entwicklung und Kombination vorher definierter Elemente, Tonhöhenverlauf, Dynamikverlauf, Übergänge zwischen zwei Zuständen oder Materialebenen, Wort-Ton-Beziehungen u. a.). Damit solche Beobachtungen an andere übermittelt und von diesen nachvollzogen werden können, müssen sie in der Regel visuell analog dargestellt werden (Hörskizze, Verlaufspartitur). Dadurch wird auch eine wiederholte Übung im bewußten Nachvollzug möglich. Angesichts der Zeitaufwendigkeit solch intensiver Arbeit und der Begrenztheit

S. 303

der Konzentrationsfähigkeit der Schüler ist eine exemplarische Beschränkung auf kurze Beispiele oder Werkausschnitte unumgänglich. (Größere Zusammenhänge können nur global bzw. nur in bestimmten Werkschichten differenziert gehört werden.) Eine wichtige Hilfe bei der Ausbildung des bewußten Wahrnehmens ist das Mitlesen oder Auswerten von *Notationen*, vorausgesetzt sie sind nicht zu komplex. Besonders geeignet sind die neuen (ganz oder teilweise) grafischen Aufzeichnungsformen, die der herkömmlichen Notation die größere Analogie zur Raum-Zeit-Gestalt der Musik voraushaben. Diesen Vorteil kann man auch nutzen, indem man traditionell notierte Werke in eine (in der Regel vereinfachte) grafische Darstellung "übersetzen" läßt. Dabei wird die individuelle Gestalt eines Stückes oft differenzierter sichtbar als durch (auch umständlichere) verbale Beschreibungen (vgl. etwa die grafische Darstellung von Ligetis "Continuum" in: Neumann 1975, 11). Unverzichtbar ist der "Text" (grafische Partitur, Rahmenpartitur, Verbalpartitur u. a.) bei offenen, nichtfinalen Musikformen. Sie mithilfe des aufgezeichneten Aufführungsergebnisses wie ein Werk zu interpretieren, widerspricht ihrem Wesen und ist deshalb auch meist unbefriedigend. Erst in der Spannung zwischen dem vom Komponisten Fixierten und der Freiheit des Interpreten eröffnet sich die ästhetische Dimension. Voraussetzung für diesen Zugang sind die Analyse der Kompositionsanweisungen, eigene (imaginierte oder klanglich erprobte) Lösungsversuche und der Vergleich mit der Realisation anderer Interpreten.

Den Musikformen, die nicht ein auf beziehendem Denken beruhendes Hören anzielen (intuitive Musik, minimal music u. ä.), können die skizzierten struktur- und gestaltbezogenen Arbeitsformen zwar nicht voll gerecht werden, dennoch liefern sie auch hier Grunddaten, die eine konkrete Reflexion der Wirkungsweisen und der Funktion solcher Musik in Gang setzen und so zur Sensibilisierung für die intendierten psychischen Prozesse beitragen. Das nur im unmittelbaren Kontakt zwischen Werk und Hörer sich einstellende begriffslose Verstehen ist unterrichtlich nicht direkt "herstellbar", aber es können Begegnungsmöglichkeiten arrangiert werden, indem man Hindernisse beseitigt, Interesse weckt und Einsicht vermittelt. Das gilt im übrigen für jede Art von Musik.

Vermittelbaren Sinn ergeben alle diese analytischen Zugriffe erst, wenn sie in eine *Interpretation* münden, d. h. wenn die konkreten musikalischen Erfahrungen und die Datenerhebung nicht als entfremdete Wissenssplitter isoliert bleiben, sondern von einem übergreifenden Problemhorizont her gesteuert bzw. reflektiert werden. Diese allgemeine Ebene bietet auch die Chance, den Verstehenshorizont des Schülers zu ganieren. "Die

S. 304

Erkenntnis beginnt nicht mit Wahrnehmungen oder Beobachtungen oder der Sammlung von Daten oder von Tatsachen, sondern sie beginnt mit Problemen. Kein Wissen ohne Probleme—aber auch kein Problem ohne Wissen" (Popper, zit. nach: Bastian, 1980,

10). Für einen solchen an Grundfragen orientierten Ansatz ist gerade die Neue Musik geeignet, da sich in ihr das musikalische Denken zugespitzt hat und ästhetische Probleme sozusagen vom Nullpunkt aus neu und umfassend durchdacht worden sind.

Fruchtbare Interpretationsansätze bieten **ästhetische** (ästhetische Prinzipien wie Organismus, Kontinuum u. ä., ästhetische Vorstellungen des Komponisten, Wertungen oder Deutungen in der Sekundärliteratur, Kritiken, Prinzipien der Zeit- und Raumorganisation, formale Prinzipien, Gattungsbezug), **semantische** (Wort-Ton-Beziehung, programmatische Absicht, Wirkung), **historische** (Vergleich mit traditionellen Werken, stilgeschichtliche Einordnung, Zusammenhänge mit gesellschaftlichen bzw. kulturellen Strömungen, biografische Daten), **funktionale** (Kontextbezüge und Wirkungsstrategien z. B. bei kirchlicher oder politisch motivierter Musik, Hermetik/Breitenwirkung) und **rezeptionsästhetische** Fragestellungen (hörpsychologische und -physiologische Gegebenheiten, Sozialisationsfaktoren, subjektive und sachbezogene Wahrnehmungs- und Urteilelemente, Einflüsse der Darbietungs- und Vermittlungsformen). Diese Aspekte können natürlich nicht alle gleichzeitig und gleichgewichtig berücksichtigt werden. Eine wechselnde Schwerpunktbildung ist von der Sache her notwendig und mit Blick auf die Motivation der Schüler förderlich.

Der **Kontext**, von dem aus ein Werk erst verständlich wird, muß im Unterricht erstellt werden, d. h. neben das zu untersuchende Werk muß eine Reihe von Zusatzinformationen (Vergleichsobjekte, Textauszüge u. a.) treten. Diese sollten einerseits relativ knapp sein und gezielt eingesetzt werden, damit sie sich nicht zu sehr verselbständigen, sondern ihre eigentliche Funktion, nämlich musikalische Erfahrungen zu erschließen, voll erfüllen können. Andererseits müssen sie aber vom Schüler internalisiert werden. Dazu bedarf es in der Regel eines kontinuierlichen Aufarbeitens über eine längere Zeitdistanz. Hauruck-Verfahren wie z. B. der von Bastian (1980, 69-71) in einer Stunde via Lehrervortrag durchgezogene historische Exkurs über die Entwicklung der Klangfarbenmusik (Debussy, Schönberg, Penderecki), können zwar in bestimmten Zusammenhängen vertretbar sein, im allgemeinen aber ist eine solche Überbetonung des Expositorischen wenig sinnvoll.

S. 305

Aus einem solchen Kontext ergeben sich zwanglos auch die **Themen für Kurse in der Oberstufe** (vgl. Richter, 1976, Sievritts, 1976, Neumann, 1975 und 1976, Klüppelholz, 1981, Zimmerschied, 1974, Rogge 1979, Graßmann, 1978, Nordmeyer, 1972). Als Beispiele für Kursthemen, die sich überwiegend mit Neuer Musik befassen, allerdings als Vergleichsmaterial andere Musikarten mitbeinhalten, können folgende Themen empfohlen werden: "Formen der Zeitorganisation in der Neuen Musik" (systematischer Ansatz, ästhetischer Aspekt), "Musik und Sprache" (systematischer Ansatz, semantischer Aspekt, vgl. Gruhn, 1978), "Von der Tonmusik zur Klangmusik" (aspektbezogener historischer Längsschnitt), "Akkulturationserscheinungen in der Neuen Musik" (Adaption von Folklore, außereuropäischer Musik oder traditioneller Musik, historischer bzw. ästhetischer Aspekt), "Rituelle und meditative Formen Neuer Musik" (funktionaler Aspekt), "Die Hörproblematik bei Neuer Musik" (rezeptionsästhetischer Aspekt).

Im affektiven Bereich gibt es direkte und indirekte Einwirkungsmöglichkeiten. Indirekt wirken die Wissensvermittlung, die analytischen bzw. auditiven Arbeitsformen und die musikpraktischen Übungen. Sie verringern die Diskrepanzerfahrung und bauen Barrieren ab, denn affektive Einstellungen sind nicht unabhängig von kognitiven und psychomotorischen Kenntnissen und Fähigkeiten. Optimiert werden die Wirkungen durch geschicktes methodisches Vorgehen. "Ablenkende" Verfahren, die Konfrontationen mildern oder umgehen können, sind z. B.: Einstieg über die Notation, über biografische und situative Informationen, Aufbau einer Erwartungshaltung (z. B. durch die Präsentation von Urteilen anderer oder von Komponisteninterviews u. ä.), Nutzung von Verstehensbrücken (technische Details, eigene Klangerprobung), indirekte Vermittlung (Nutzung von Angeboten in Rundfunk und Fernsehen). Direktere Einwirkungsmöglichkeiten ergeben sich bei der **Beschreibung der Wirkung** von Musik. Angesichts des Subjektivitätsanteils ist hier Flexibilität geboten. Allerdings darf nicht der falsche Eindruck entstehen, Aussagen in diesem Bereich seien beliebig. Der Unterricht muß auch falsches Verstehen korrigieren, das seinen Grund in der Unvertrautheit des Schülers mit dem Ausdrucksrepertoire der Neuen Musik und in den durch die Film- und Werbemusik vermittelten einseitigen Deutungsmustern hat. Eine gute Methode zur Sensibilisierung für Ausdrucksnuancen ist der Vergleich verschiedener Einspielungen desselben Stückes. Das Problem der Aversion kann man auch frontal angehen, indem man die Schüler ihre (aggressiven) Meinungen diskutieren läßt in der nicht unbegründeten Hoffnung, daß die Standpunkte nicht uniform sind ("monoton", "langweilig", "Das ist doch keine Musik!" usw.). Die Aufgabe des Lehrers ist

S. 306

es dabei, dafür zu sorgen, daß abweichende Meinungen auch zum Tragen kommen, denn nur über die Erfahrung der Unterschiedlichkeit von Gefühlsanmutungen und Wertungen kann ein Prozeß in Gang kommen, in dem die eigenen Erfahrungsmöglichkeiten langsam erweitert werden. Der Lehrer muß ferner darauf achten, daß die Diskussion in argumentative Bahnen gelenkt wird und sich nicht in bloßen Meinungsbekundungen und Streiterei erschöpft. Negativ sich auswirkende Gruppenprozesse kann man dadurch umgehen, daß man die Meinungen anonym erhebt (informell oder durch das Polaritätsprofil) oder indem man Urteile anderer zu dem anstehenden Werk oder Stil den Schülern vorlegt. Günstig ist, wenn sie unterschiedlich oder provozierend sind (vgl. etwa Korn, 1975). Wichtig ist, daß die dabei in den Blick geratenden Probleme an der Musik selbst und mit Hilfe zusätzlicher Informationen aufgearbeitet werden (Aufzeigen der Diskrepanz zwischen Erwartungsmuster und Werk, Generalisieren des Problems der Hörschwierigkeiten bei neuer Musik, z. B. durch Lektüre von Auszügen aus Gradenwitz, 1974, 37 - 47, Adorno, 1973, 113 -130 oder Schönberg, 1976, 255 -263). Eine große Entlastung für Lehrer und Schüler bedeutet es, wenn nicht das Ziel des "Gefallens" - eine ohnehin fragwürdige und ästhetisches Verhalten nicht hinreichend fassende Kategorie - krampfhaft den Unterricht bestimmt. Wenn deutlich wird, daß nicht jede Musik für jeden und für jeden Anlaß und Zweck geeignet ist, wird der Schüler bereitwilliger die verschiedenen Angebote des Unterrichts nutzen. Werthaltungen kann man gerade nicht direkt erzeugen, sie ergeben sich eher aus dem im Unterricht sichtbar werdenden Sinnpotential der Musik selbst und aus der kompetenten und engagierten Art ihrer Vermittlung durch den Lehrer.

Im psychomotorischen Bereich gilt es zu unterscheiden zwischen dem funktionalen (propädeutischen bzw. methodischen) Einsatz elementarer klanglicher Erprobung und dem Musizieren als ästhetischem Tun. Ersteres ist unverzichtbarer Bestandteil jeden Unterrichts. Die Vorzüge solchen Probehandelns liegen im Realitätsbezug, in der Schärfung der musikalischen Vorstellungs- und

Wahrnehmungsfähigkeit, im Wecken des Bewußtseins für Struktur- und Formprobleme. Detaillierte Beispiele für die Einbeziehung solcher experimenteller Spiele in die ästhetische Auseinandersetzung mit Werken Neuer Musik bieten Bastian (1980, 59 - 87), Stiefel (1976) u. v. a. Zu vermeiden ist ein "Das-kann-ich-auch"-Bewußtsein (Bastian 1980, 62f.). Zu warnen ist auch vor euphorischen Erwartungen und vor einer Standardisierung dieses Ansatzes. Wenn es nicht gelingt, die Schüler durch die Phase motorischen und physischen Abreagierens hindurchzuführen zu einer Fragehaltung, zu Aufmerksamkeit und Neugier gegenüber der Sache, dann können ästhetische Erfahrungen gerade

S. 307

wegen der hohen Motivation zu praktischer Betätigung erschwert werden. Auch in den Unterrichtsphasen, in denen das Musizieren als Selbstzweck im Vordergrund steht, kommt es darauf an, Spontaneität und experimentelles Verhalten, die ja nur Teilmomente der Kreativität sind (vgl. Stiefel, 1976), einzubinden in eine Problemorientierung und Arbeitshaltung. Der Realisierung solcher Arbeit sind leider in der allgemeinbildenden Schule sehr enge Grenzen gesetzt. Voraussetzung sind eine gute instrumentale und apparative Ausstattung, die Möglichkeit zur Kleingruppenarbeit (Stiefel, 1976, 78f.) und ein zu offener, aber konsequenter Planung fähiger Lehrer.

Mögliche Formen des Gestaltens sind

- die **Improvisation** nach vorgegebenen Anweisungen oder nach in der Gruppe selbst entwickelten Material- und Strukturdispositionen modal oder experimenteller Art,
- die **"Komposition"** nach dem (elementarisierten) Vorbild von Verfahren der Neuen Musik (Sprachkomposition, Verklanglichung von Texten, Clusterkomposition, repetitive Komposition, Collagen—problematisch wegen der technischen Aufwendigkeit—und, mit Einschränkung, Reihenkomposition) und
- die **Realisation** von nicht zu schwierigen Werken Neuer Musik (Stockhausens "Tierkreis", minimal music, grafisch notierte Musik von Logothetis u. a.; vgl. auch die Beispiele in MuB 3/1982 und in "Scores: An Anthology of New Music", 1981).

Anregungen zum Gestalten findet man in allen neueren Lehrbüchern, in vielen Heften der "roten reihe" (UE Wien), bei Meyer-Denkman (1972), Roscher (1970), Köneke (in: Methoden des Musikunterrichts, 1982, 275 - 295) u. a. Ein detailliert ausgearbeitetes Beispiel für die Aufgabenstellung und Bewertung von Gestaltungsaufgaben in Oberstufenklausuren hat S. Ohm vorgelegt (ZfMP, H. 7,3/1979).

S. 308

Literaturverzeichnis:

- Adorno, Th. W.: Schwierigkeiten. I. In der Auffassung neuer Musik. In: Impromptus, edition suhrkamp Frankfurt 1973, S. 113 - 130
- Bastian, H. G.: Neue Musik im Schülerurteil, Mainz 1980
- Breckhoff, W./Kleinen, G./Krützfeldt, W. u. a.: Musik aktuell, Kassel 1971
- Dahlhaus, C.: Analyse und Werturteil, Mainz 1970
- Dahlhaus, C.: Schönberg und andere, Mainz 1978
- Das musikalisch Neue und die Neue Musik. Hrsg.: H.-P. Reinecke, Mainz 1969
- Dibelius, U.: Moderne Musik 1945 - 1965, München 1972
- Die Musik der sechziger Jahre. Hrsg.: R. Stephan, Mainz 1972
- Die Wiener Schule heute. Hrsg.: C. Dahlhaus, Mainz 1983
- Ehrenforth, K. H.: Verstehen und Auslegen, Frankfurt 1971
- Fladt, H./Lück, H./Stroh, W. M.: Musik im 20. Jahrhundert. Über den Reiz des Populären—Schönberg, Bartok, Ives, Stuttgart 1984
- Frisius, R./Fuchs, P./Günther, U. u. a.: Sequenzen. Musik Sekundarstufe I, Stuttgart 1972
- Gieseler, W.: Komposition im 20. Jahrhundert, Celle 1975
- Gradenwitz, P.: Wege zur Musik der Zeit, Wilhelmshaven 1974
- Graßmann, B.: Schöpferisches Reihendenken von Guido d' Arezzo bis Frank Zappa, Düsseldorf 1978
- Gruhn, W.: Musiksprache—Sprachmusik - Textvertonung, Frankfurt 1978
- Gruhn, W.: Sprachcharakter der Musik, Düsseldorf 1978
- Karkoschka, E.: Neue Musik—Analyse, Herrenberg 1976
- Kirchmeyer, H./Schmidt, H. W.: Aufbruch der jungen Musik. Die Garbe Teil IV, Köln 1970
- Klüppelholz, W.: Modelle zur Didaktik der Neuen Musik, Wiesbaden 1981
- Korn, P. J.: Musikalische Umweltverschmutzung, Wiesbaden 1975
- Linke, N.: Neue Wege in der Musik der Gegenwart, Wolfenbüttel 1975
- Lotz, H.-G.: Zugang zur Musik der Gegenwart, Wolfenbüttel 1979
- Methoden des Musikunterrichts. Hrsg.: W. Schmidt-Brunner, Mainz 1982
- Meyer-Denkman, G.: Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht, Wien 1972
- Neumann, E.: Die Neue Musik und ihre historischen Voraussetzungen, In: Opus Musicum, Köln 1974
- Neumann, E.: Die Neue Musik und ihre neuesten Entwicklungen. in: Opus Musicum, Köln 1975
- Nordmeyer, K.: Das Studio für neue Musik. Entwicklungslinien von Arnold Schönberg bis Anestis Logothetis. In: Kooperativer Unterricht Band II, Heft 8. Hrsg.: F. Groß, Stuttgart 1972
- Rauhe, H./Reinecke, H.-P./Ribke, W.: Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts, München 1975
- Reflexionen über Musik heute. Hrsg.: W. Gruhn, Mainz 1981
- Richter, Chr.: Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik Frankfurt 1976
- Rogge, W.: Neue Musik, Kassel 1979
- Roscher, W.: Ästhetische. Erziehung — Improvisation — Musiktheater, Hannover 1970
- Schmidt, Chr. M.: Brennpunkte der Neuen Musik, Köln 1977
- Schmidt, H.-Chr.: Jugend und Neue Musik, Köln 1976
- Schönberg, A.: Stil und Gedanke, Frankfurt 1976
- Scores: An Anthology of New Music. Hrsg.: R. Johnson, New York/London 1981
- Sievritys, M.: Neue Musik im Kurssystem der Oberstufe, Frankfurt 1976
- Sievritys, M.: Darstellende Musik, Wiesbaden 1980
- Stiefel, E.: Kreativität und Musikpädagogik, Kastellaun 1976
- Vogt, H.: Neue Musik seit 1945, Stuttgart 1972
- Zimmerschied, D.: Perspektiven Neuer Musik, Mainz 1974
- Zimmerschied, D.: Tendenzen der Musikdidaktik. In: Funk-Kolleg Musik, Band 2. Hrsg.: C. Dahlhaus u. a., Frankfurt 1981, S. 119 - 142
- Zimmerschied, D.: Umriss einer zukünftigen Musikdidaktik, ebenda S. 143 - 172

S. 309