

**Institut für
Musikpädagogische Forschung**

FORSCHUNGSBERICHTE

7

BLICKPUNKT MUSIKPÄDAGOGIK

**FÜNF VORLESUNGEN ZU ZENTRALEN FRAGEN DER
MUSIKPÄDAGOGIK
(RINGVORLESUNG I WINTERSEMESTER 1995/96)**

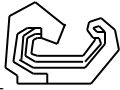
**FRANZ AMRHEIN / HANS BÄBLER / PETER BECKER /
RAINER FANSELAU / KARL-JÜRGEN KEMMELMEYER**

herausgegeben von Karl-Jürgen Kemmelmeyer

**Hochschule für
Musik und Theater Hannover**



für Peter Becker zum 15.5.1997



Vorwort - ein Rückblick nach der Ringvorlesung

Gute Ideen entstehen oft bei kommunikationsfördernden Anlässen - in der Atmosphäre eines Festes oder in den Pausengesprächen eines Konzertes. So ergab sich auch der Impuls zur Ringvorlesung aus Gesprächen und Begegnungen anlässlich eines privaten Festes, das Hans Bäßler im Sommer 1995 als Estand für seine Kolleginnen und Kollegen gab. Bewußt wurde für die erste Ringvorlesung in Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und Theater Hannover keine übergreifende Thematik vereinbart: Fünf Professoren, die Musikpädagogik in den Studiengängen Musik für Grund- und Hauptschulen, Sonderschulen, Realschulen und Gymnasien lehren, kamen überein Themen zu wählen, die ihnen „am Herzen lagen“, die sie für derzeit besonders bewegende Fragestellungen der Musikpädagogik in Hochschule und Schule hielten. Es entstanden fünf Beiträge, die - so zeigt der Rückblick - trotz aller Individualität der Perspektive in summa zentrale Fragen zur Standortbestimmung und Verantwortung musikpädagogischer Tätigkeit heute artikulieren:

- die Notwendigkeit engagierter Stellungnahme zu kulturpolitischen Fragen in einer Zeit gesellschaftlicher Umbrüche, in einer Zeit des Wertewandels und der veränderten Rezeptionsweisen von Musik (*Vorlesung 1*)
- die Ausprägung einer harmonischen Persönlichkeit durch ästhetische Erfahrungen in Spiel, Gestaltung und Reflexion, das Verstehen und erlebende Nachvollziehen von Kunstwerken, in denen sich das Moment der Freiheit - auch gegenüber vorherrschender Trends - artikuliert (*Vorlesung 2*)
- die Vorstellung von künstlerischen Persönlichkeiten unserer Zeit und ihrer Werke, die heutige Lebenswelten ästhetisch reflektieren und in einer Zeit zunehmender Gewalt und Vereinsamung für Humanität, für ein friedvolles verstehendes Miteinander eintreten (*Vorlesung 3*)
- die Orientierung musikpädagogischen Handelns an der subjektiven Realität der Schülerinnen und Schüler, an der untrennbaren Verbindung von Objekt- und Subjektseite, die sich in der Körperhaftigkeit aller Musik repräsentiert (*Vorlesung 4*)
- die Notwendigkeit zur Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf eine zukünftige Zeit, in der Freizeit und Einsamkeit zum Lebensalltag gehören werden, verbunden mit der Forderung nach einer neuen „Kultur der Einsamkeitsfähigkeit“, die den Angehörigen des 21. Jahrhunderts die Chance bietet, mit Intensität, Humor und Bildung in Kunstwerken artikuliert Wahrheiten des Lebens zu entdecken (*Vorlesung 5*).

Um die Lebendigkeit des Vortrags soweit wie möglich auch in einer Druckfassung zu vermitteln, ergänzten die Autoren ihre Texte nur durch Quellen- und Materialangaben.

Wird die Musikkultur in präsenter Vergangenheit und Gegenwart mit ihren Werken und Werten, wie wir sie kennen und vermitteln, im Zeichen eines sich anbahnenden Wertewandels auch im 21. Jahrhundert von Staat, Politik und Allgemeinheit noch getragen (und finanziert!) werden? Musikkultur reagierte immer seismographisch auf gesellschaftlichen Wandel und wird sich auch in Zukunft wandeln. Es ist vorauszusehen, daß heutige, im Hochschulstudium geltende tradierte Positionen und Werte ihre gesellschaftliche Relevanz nachweisen und um weitere Akzeptanz ringen müssen. Musikpädagogik als Reflexionsfeld (musik)kultureller Prozesse wird in Zukunft mehr denn je gefordert sein, diese Veränderungsprozesse sensibel zu beschreiben, sie auf den Begriff zu bringen, verantwortete Stellungnahme zu beziehen und Kulturpolitik zu beraten. Mehr denn je zuvor gerät Musikpädagogik in den Blickpunkt.

Hannover, im März 1997

Karl-Jürgen Kimmelmeyer



Hochschule für Musik und Theater Hannover
Musikpädagogik

Ringvorlesung I

Wintersemester 1995/96

<i>Karl-Jürgen Kemmelmeier</i> Musikkultur im Umbruch? Musikstudium und Musikunterricht als Introduction in Musikkultur (Vorlesung I - 31.10.1995)	S. 5
<i>Hans Bäßler</i> Frescobaldi und wir. Zur Frage der Freiheit in der Musik (Vorlesung II - 14.11.1995)	S. 23
<i>Rainer Fanselau</i> Michael Tippett. Ein Kind unserer Zeit? (Vorlesung III - 12.12.1995)	S. 37
<i>Franz Amrhein</i> Musikalische Förderung und musikalisches Lernen (Vorlesung IV - 16.1.1996)	S. 61
<i>Peter Becker</i> Verstehen und Aushalten. Zu einem vergessenen Lernziel - nicht nur in der Musikpädagogik (Vorlesung V - 30.1.1996)	S. 71





Karl-Jürgen Kemmelmeier

Musikkultur im Umbruch?

Musikstudium und Musikunterricht als Introduction in die Musikkultur

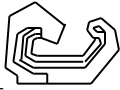
Einleitung zur Ringvorlesung

Eine Ringvorlesung zu veranstalten, eine Vorlesung zu halten - ist das heutzutage noch zeitgemäß? Da haben sich fünf Musikpädagogen der Hochschule für Musik und Theater verabredet, um eine Ringvorlesung zu halten. Lehren uns aber nicht erfahrene Medienmacher, daß ein Wortbeitrag, der die Zeit von vier Minuten überschreitet, die Auffassungsgabe der Zuhörer weit übersteigt! War nicht Anfang der 80er Jahre die Vorlesung eigens abgeschafft worden, weil man nicht nur zuhören, sondern lieber gleich aktiv mitdiskutieren wollte? Also doch: ein Anachronismus? Ich meine: Nein! Eine Ringvorlesung in Musikpädagogik bietet uns Vortragenden die besondere Chance, Ihnen zusammenfassend Beobachtungen, Erfahrungen, Sorgen und Perspektiven unseres Lehrgebietes darzustellen - und dies in ganz persönlicher Sichtweise, die Kritik nicht scheut und auch Bestehendes kritisch hinterfragen wird. So erwarten Sie als „Ring“ (ohne Assoziationen zum wagnerschen „Ring“, denn so lange wird es nicht dauern) fünf individuelle Standpunkt-Vorträge zu Aufgaben und Problemfeldern der Musikpädagogik. Soweit unsere Chance - und Ihre? Ich meine, es ist für uns alle eine gemeinsame Chance, nachfolgend intensiv Gespräche zu führen, Vorurteile kritisch zu überprüfen, scheinbar Selbstverständliches nicht als solches anzunehmen, Altes zu überdenken und gesellschaftliche Entwicklungen und ihre Konsequenzen für die Musikkultur wach zu beobachten - auch oder ganz besonders über die Mauern der Musikhochschule hinaus.

Kulturpolitisches Engagement

Musikhochschulen haben etwas Anheimelndes, und die Übzelle oder der Unterrichtsraum gilt als sicheres Territorium. Draußen aber weht der kalte Wind der Konkurrenz, müssen Absolventen künstlerischer Studiengänge unserer Hochschule sich gegenüber einer zunehmenden Zahl hochqualifizierter und praxisnah ausgebildeter ausländischer Mitbewerber durchsetzen. Draußen geraten Musiktheater, Musikschulen und die Laienkultur in Schwierigkeiten; draußen muß sich Musik, die sich als Kunst versteht, immer wieder gegenüber Politikern als förderungswürdig legitimieren und durchsetzen, weil Kommunen und Land bei gewachsenen Aufgaben trotz Steuererhöhungen zunehmend weniger Geld zur Verfügung haben, während die meisten Bürger privat zunehmend wohlhabender werden. Draußen muß Musik konkurrieren mit der Sportförderung, mit dem Bau von Museen, mit der Film- und Literaturförderung, mit der Förderung freier Kulturinitiativen und vielem mehr.

Ein Beispiel: Im Haushalt 1995 des Landes Niedersachsen mit einem Volumen von 39,3 Milliarden DM hat die gesamte Kulturförderung einschließlich Musik einen Anteil von nur 0,76 Prozent, das sind 277 Millionen DM. Von diesem 277 Millionen stellt das



Land für die freie Musikförderung (d.h. Musikschulen, Festivals, Chöre und Ensembles in den Städten und Gemeinden, Institutionen für Neue Musik, Förderung des Jazz und der Rockmusik, Landesjugendensembles, Chorleiterfortbildung, Förderstipendien und Preise für junge Künstlerinnen und Künstler) rund 11 Millionen DM zur Verfügung; das sind - oder genauer - waren 0,1 Prozent (!) des Landeshaushalts, denn diese wurden kürzlich wieder wegen der Sparmaßnahmen um 1,5 Millionen DM gekürzt. Setzt man den Rotstift da an, wo man den am wenigsten organisierten Widerstand vermutet? Glaubt man in der Politik wirklich, daß man durch Einsparungen innerhalb der minimalen 0,026% der freien Musikförderung den Landeshaushalt wirkungsvoll sanieren kann? Durch diese Reduzierungen drohen unter Umständen gewachsene, in weitgehend ehrenamtlicher Tätigkeit niedersächsischer Bürger aufgebaute und getragene Strukturen der freien Musikkultur wegzubrechen. Es ist eine Leistung des Landes Niedersachsen, daß sich die gesamte Kulturförderung von 1990 bis 1995 um 52,28 Prozent erhöht hat; davon profitierten in diesem Zeitraum u.a. besonders die Soziokultur (2.250% Steigerung), die Filmförderung (860% Steigerung), die Bildende Kunst (210% Steigerung), die Literaturförderung (183,33% Steigerung), während die Musik mit einer Steigerung von 5,88% Zuwachs in fünf Jahren das Schlußlicht bildete - eine Steigerungsrate, die nicht einmal die Inflationsrate der letzten fünf Jahre kompensiert und somit einer schleichenden Reduzierung gleichkommt. Meldungen über Absichten zur Schließung von Musikabteilungen in Stadtbibliotheken verstärken den Eindruck, daß man offensichtlich in der Kulturpolitik in einer Zeit des Wertewandels andere Schwerpunkte setzen will. Diese Beispiele mögen genügen, um zu verdeutlichen, wie notwendig das überzeugende Eintreten für Musikkultur in Zukunft sein wird.

Beim Wettbewerb um öffentliche Subventionen hat Musik leider gleich mehrere Handicaps. Zum einen ist Musik nur eine flüchtige Kunst gegenüber dem Spektakulären des Sports oder gegenüber dem Greifbaren visueller Kunst mit ihren Bauwerken, Museen, Bildern und Skulpturen, vor denen sich Politiker image- und medienwirksamer fotografieren lassen können als im Konzert. Zum anderen äußern sich Musiker kulturpolitisch eher verhalten und engagieren sich eher erst dann, wenn sie selbst von Kürzungen oder Einschränkungen tangiert werden; meistens ist es dann zu spät. Umso beeindruckender erscheint mir auf diesem Hintergrund, welchen Weitblick und welchen Blick für das Ganze Persönlichkeiten des Musiklebens seit rund 200 Jahren bewiesen haben. Als eher zufällig ausgewählte Namen ohne Wertung seien hier genannt:

- *Carl Friedrich Zelters* Denkschriften zur Neuordnung des Musikwesens in Staat, Städten, Kirchen und Schulen von 1803-1812
- *Franz Liszts* selbstloser, unermüdlicher Einsatz zur Förderung der Musik seiner Zeit und zur Besserung der sozialen Situation der Musiker
- *Leo Kestenbergs* enge Kooperation mit den Musiklehrern sowie die entscheidend durch ihn bewirkten Erlasse 1924-1928, mit denen eine Grundlage für die Schul- und Kirchenmusik sowie für die Musikschulen gelegt wurden, wie wir sie heute kennen
- der *Deutsche Musikrat*, mit dessen Gründungsgeschichte in der Nachkriegszeit ab 1948 Namen wie *Fritz Jöde*, *Margarete Gehrig*, *Herbert Sass*, *Heinrich Strobel*, *Dietrich Stoverock*, *Hans Mersmann*, *Eckhart Rohlf*s, *Egon Kraus* verbunden sind,



und dessen kulturpolitischer Einfluß weit über die deutschen Grenzen hinaus entscheidend durch seinen langjährigen Präsidenten *Richard Jakoby* - ehemals Präsident und heute Ehrenbürger unserer Hochschule - vertieft wurde¹

- *Eberhard* Schmidt, Musiklehrer eines Gymnasiums in Hannover, der in rund zwanzigjähriger, unermüdlicher ehrenamtlicher Tätigkeit die Musikförderungsstrukturen Niedersachsens mit anregte und begleitete, von denen heute Landesensembles (z.B. das Niedersächsische Jugendsinfonieorchester), die gesamte Laienmusik, junge Komponistinnen und Komponisten, der Jazz wie die Rockmusik und auch Schulen und Musikschulen gleichermaßen profitieren.

Vielleicht meinen Sie inzwischen, ich solle doch so langsam mal zum meinem Thema kommen: „Musikkultur im Umbruch? Musikstudium und Musikunterricht als Introduction in Musikkultur.“ Meine Damen und Herren, ich bin die ganze Zeit eng am Thema. Unter den genannten wie hier nicht genannten Namen, die das Musikleben ermöglichten und begleiteten, waren viele Schulmusikerinnen und Schulmusiker - Persönlichkeiten, die ihren Beruf als *Introduction, als Hinführung anderer zur Musikkultur* verstanden: all das begann in der Musikhochschule und geht - heute besonders - weit über die Mauern des Musikraumes in Schule und Hochschule hinaus.

Gesellschaft und Schule

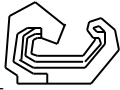
Schule heute steht in der Notwendigkeit, sich auf wechselnde Anforderungen neuer Schülergenerationen und auf sich wandelnde gesellschaftliche Rahmenbedingungen einzustellen.² Wenn die Eingebundenheit erzieherischer Prozesse in natürliche Lebenszusammenhänge verloren geht, schafft die Gesellschaft Institutionen, die hauptberuflich diese Aufgabe übernehmen - Begriffe wie Sozialpädagogik, Berufspädagogik, Vorschulerziehung und nicht zuletzt Bildungspolitik machen deutlich, wie separiert und dem privaten Lebenszusammenhang entrissen pädagogische Prozesse heute verlaufen. In einer Studie zur Vorbereitung der Kommissionen „Reform der Lehrerbildung“ des Niedersächsischen Kultusministeriums³ fand ich eine sehr aufschlußreiche Analyse von *Ernst Cloer*, die deutlich macht, auf welche gesellschaftlichen Rahmenbedingungen Schule heute sich einstellen muß:

- Die Familie ist heute auf eine *Kernfamilie* reduziert (in Hannover z.B. gibt es über 50% Single-Haushalte!). Ein Drittel der Kinder wachsen als Einzelkinder auf (ihnen fehlen Geschwistererfahrungen) und nur 44% der Familien haben zwei Kinder. Die Auflösung traditioneller Sozialverbände wie die Großfamilie mehrerer Generationen führt zur *Bezugspersonenarmut der Kinder*.
- Die Kernfamilie ist durch *Intimisierung* charakterisiert - mit der Folge einer deutlichen Kindzentriertheit der Eltern, die eher konfliktscheu auf das Problem der Grenz-

¹ Herbert Sass / Andreas Eckhardt (Hrsg.): 40 Jahre Deutscher Musikrat. Auftrag und Verwirklichung. Regensburg 1993

² Landeshochschulkonferenz Niedersachsen (Hrsg.): Memorandum der lehrerbildenden Hochschulen Niedersachsens, 1.7.1994

³ Arbeitsgruppe Lehrerbildung / Leiter des Ministerbüros (Niedersächsisches Kultusministerium): Zwischenbericht „Weiterentwicklung der Ausbildung für Lehrämter“ (Hannover, 15.9.1995), bes. S. 23ff



ziehungen im Erziehungsprozeß reagieren und darin liegende Auseinandersetzungen lieber auf die Schule zu übertragen bereit sind.

- Ansteigende Trennungs- und Scheidungserfahrungen der Kinder führen zu *Verlustangst* und Verlusterfahrungen. Zu beobachten ist ein kontinuierlicher Anstieg sogenannter Mütter- oder Väterfamilien, die durch Berufsansforderungen und Aufgaben als Alleinerziehende oft überfordert erscheinen.
- Durch die *Zunahme von Mütterfamilien und die stark feminisierten Elementar- und Primarstufen* der Schule mangelt es an Identifikationsangeboten für Väterlichkeit und Männlichkeit. Die Medien offerieren Leitbildangebote für Väterlichkeit und Männlichkeit; diese bieten jedoch keine Hilfe für die Lebensbewältigung der Heranwachsenden, da hier Idealbilder - von Männern wie Frauen - geschaffen werden, die real nicht existent sind.
- In den Familien *polarisiert sich die Mediennutzung*: Bildungsferne Schichten nutzen die Medien eher unter dem Unterhaltungs- und Fluchtaspekt, bildungsnahe Schichten eher unter dem Informations- und Bildungsaspekt.
- Das Kinderzimmer mit eigenem Fernseher und Computer dokumentiert die *Expansion autonomer medialer Versorgung der Kinder*. Wegen der Abwesenheit der Eltern verringert sich die Möglichkeit, durch Gespräch und Auseinandersetzung Orientierungshilfen für die Menge neuer Eindrücke anzubieten - Lehrer besonders der Grundschule erfahren montags immer wieder, wie Kinder nach einer Verarbeitung dieser Eindrücke vom Fernsehwochenende suchen! Viele Kinder sind im Umgang mit den Eindrücken einer pluralen Gesellschaft überfordert, in der sich Eindrücke und Widersprüche zuhauf addieren und unaufgelöst nebeneinander stehenbleiben. Die zu frühe Benutzung des Computers, die Anhäufung von Informationsmengen kann zu einem *Nachlassen des Interesses an Primärerfahrungen* des Lernens in der Schule führen. Der heimliche Lehrplan, der von den Medien ausgeht, vermittelt *eine konsumierende Aneignung von Informationen, Eindrücken und Erfahrungen, ohne daß eine konstruktive, sinnschaffende und einordnende Auseinandersetzung stattfindet*, wie es gerade die Schule leisten will. So behindern auch die überall anzutreffenden Computerspiele mit ihrer Faszination die notwendige Erfahrung, *daß sich Lebensrealität nur langsam erschließt*.
- Kinder heute erleben weitgehend eine *Konsumkindheit*, die von Überflusserfahrungen geprägt wird. *Im Ergebnis ist Kindheit heute reich an konsumierenden Aneignungserfahrungen, aber arm an Arbeits- und Verantwortungserfahrungen*.

Welche Folgerungen können nun aus dieser Analyse gezogen werden? Auch dazu gibt Ernst Cloer in der erwähnten Studie interessante Antworten:

- Schule muß zu allererst die *Erfahrung eigenen Könnens* ermöglichen und zur Selbstachtung der Schülerinnen und Schüler anleiten (wie oft haben wir da im Musikunterricht gegenüber den Schülerinnen und Schülern gesündigt!). Sie muß in die Gesellschaft hineinführen und bereitstehen, die Vielfalt der Gesellschaft entdecken zu helfen.



- Wenn Schule heute soziale, emotionale, praktisch-handwerkliche *und praktisch-künstlerische* Fähigkeiten vernachlässigt, läuft sie Gefahr, ausschließlich auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten zu setzen (auch hier haben wir gesündigt!).
- Notwendig ist die *Verlangsamung von Bildungsprozessen* insofern, als nur so die sorgfältige, gediegene, auf *wertbezogene Einordnung* gerichtete Aufarbeitung komplexer Sachzusammenhänge geleistet werden kann - ein Gegengewicht zur Informationsflut der Medien!
- Lehrerinnen und Lehrer müssen Schülerinnen und Schüler zur Kooperation anleiten, um den Auswirkungen der Einkindfamilie entgegenzuwirken. *Kommunikative Fähigkeiten* in der Lehrerrolle erhalten zunehmende Bedeutung - im Lernprozeß mit den Schülern, in der Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen.

Zu den sich wandelnden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gehört auch, daß die Chancenverteilung durch Bildung heute mehr denn je fraglich geworden ist.⁴ Ulrich Beck stellt dazu fest:

Zwischen 1970 und 1982 zum Beispiel haben sich die Wahrscheinlichkeiten, mit einem höheren Bildungsabschluß auch einen Zugang zu der jeweils statushöheren Position zu erhalten, dramatisch verringert. Im Zuge dieser Entwicklung hat das Bildungssystem in den siebziger Jahren seine statusverteilende Funktion eingebüßt: Ein Abschluß reicht nicht mehr hin, um eine bestimmte Berufsposition und damit ein bestimmtes Einkommen und Ansehen zu erreichen. (...) Das Bildungssystem hat seine ihm immerhin seit der Aufklärung zugeschriebene, in den sechziger Jahren beschworene Funktionsbestimmung - öffentlich kontrollierte Verteilung sozialer Chancen - verloren!

Viele arbeitslose Lehrerinnen und Lehrer mit bestimmter Fächerkombination haben dies leidvoll erfahren müssen, aber nicht nur sie: es gilt für fast alle Berufe. Man muß heute davon ausgehen, in seinem Leben zwei bis drei verschiedene Berufe auszuüben. Demgegenüber wirkt es fast wie ein Fossil aus guter alter Zeit, daß man mit der Berufswahl „Schulmusik“ einer lebenslangen Berufsausübung entgegensehen kann - Schulmusiker werden gebraucht und gut bezahlt wie alle Lehrerberufe, zahlt doch die Bundesrepublik im europäischen Vergleich die höchsten Lehrergehälter. Auch hochschulpolitisch und hochschulintern ist diese Tatsache von Belang: Sollte man sich nicht intensiv eben um diesen Beruf kümmern, während viele Instrumentalisten und Sängerinnen draußen einem extrem hartem Verdrängungswettbewerb und potentieller Arbeitslosigkeit entgegensehen? Werden sie wirklich in dieser Zahl gebraucht?

Musikkultur im Umbruch

... ein Thema, über das man semesterlang Seminare halten könnte. Ich möchte mich wegen der kurzen Zeit jedoch nur auf wenige, aber umwälzende Änderungen beschränken. Da ist als erstes die *internationale Jugendkultur* zu nennen, die seit den 50er Jahren allmählich den ganzen Erdball erfaßte. Sie wissen alle, welche Identifikationsfunktion dabei der Musik zukommt. Im Rahmen einer immer stärkeren Konzentration der weltweit operierenden

⁴ Ulrich Beck: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986, bes. S. 242ff



Medienkonzerne vereinheitlichte sich auch die Musik, die nun massenhaft produziert und vermarktet werden konnte. Konzentration im Marketing hieß die Devise, Symbol dieser Entwicklung ist der *Megastar*. Die Musik einer internationalen, mediengestützten Jugendkultur verdrängte dabei Traditionen regionaler Musik, entwickelte sich durch Radio und Fernsehen zum Begleiter des Alltags (bis hin zur Allgegenwart im Walkman!) und bleibt selbst als Sediment aus internationalen Hitparaden altersspezifisch im „Oldie“ noch lebendig. Mit der Internationalen Jugendkultur, mit dem Näherrücken von Kulturen im Jet-Zeitalter und der musiktouristischen Neugier speziell der Jazz- und Rockmusiker entstand aber auch eine neue „Weltmusik“: ein interessantes Konglomerat aus ethnischer Musik, Jazz, Rock und regionalen Musikkulturelementen. Hier darf man auf weitere Entwicklungen gespannt sein.

Da ist zum anderen die *duale Medienlandschaft*. Mit dem Start des neuen Satelliten 1996 werden wir bald rund 100 Fernsehkanäle genießen dürfen - digital! Datenbanken werden rund um die Uhr bei den Sendern für Sie abrufbereit sein, Sie können Ihren Lieblingsfilm anwählen (gegen Gebühr, versteht sich!), interaktives Fernsehen wird möglich sein. Aber was wäre die Medienlandschaft ohne Musik, liegt doch der Musikanteil aller Sendezeiten zwischen 80 und 90 Prozent! Der Begriff „duale Medienlandschaft“ bezeichnet die Aufteilung bundesdeutscher Medienlandschaft in öffentlich-rechtliche und private Hörfunk- und Fernsehanbieter. Private Anbieter, die sich über Werbeeinnahmen finanzieren, müssen populäre Programme entwickeln, um durch größtmögliche Verbreitung - Reichweiten genannt - Werbungsinvestoren an sich zu binden. Daß die Programme immer sensationslüsterner, die Moderationen immer greller werden, verwundert dann nicht, wenn man auf der Jagd nach Einschaltquoten auch den letzten Hörer oder Zuschauer aktivieren und an sich zu binden versucht: „Bleiben Sie dran!“ tönt's immer wieder aus Radio und Fernsehen. Information wird mediengerecht zum *Infotainment*; *Entertainment* dominiert. Gerhard Schulze⁵ spricht in diesem Zusammenhang von einer neuen Erlebnisgesellschaft, bei der die Medien die Erlebnisanfrage immer wieder neu bedienen. Hat eine Gesellschaft die Medienlandschaft, die sie verdient? Kann man den Medien allein die Schuld anlasten, oder mangelt es in der Gesellschaft an der Fähigkeit zur Auswahl, an Verweigerung und an Protest, wenn das Freche, Grelle, Sensationslüsterne und im Jargon so Modernistische nur noch mit Provokation und bar jeder Achtung vor der Privatsphäre auch öffentlicher Persönlichkeiten in Programmen obsiegt?

Musikredakteure sind dem Geschmack der vom Sender angepeilten Zielgruppe, für die sie Programm machen, unterworfen. Eigene ästhetische Vorstellungen können sie vielleicht nach 21 Uhr verwirklichen, wenn nur noch wenige Spezialhörer vor dem Lautsprecher sitzen. In vielen populären Musikprogrammen der Privaten setzt ein Computer aus einer Playlist von 300 bis maximal 3.000 Titeln immer wieder neue Abspielfolgen zusammen; der Moderator am Mikrofon wird dabei zum *Einwegkommunikationspartner*, zum Begleiter des Alltags der Vereinsamten. Die schönsten Stücke und Sätze aus dem Klassik-Angebot verhalfen dem Sender *Klassik-Radio* zum Erfolg und führten zu einer erhöhten Klassik-Akzeptanz - eine positive Entwicklung, auch wenn gerade wir Schulmusiker ein Konzept wie „The best of Classics“ nicht gerade für ein erstrebenswertes Bildungsziel halten.

Trotz aller häufig nur allzubequemen Medienschelte: Es gibt viele Nischenprogramme, die Kultur und Information kontra „Dudelfunk“ anbieten. Auf der Suche nach

⁵ Gerhard Schulze: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt.a.M./New York 1995, 5. Auflage, bes. S. 34-53 und 417-494



Kultur und fundiertem Journalismus wird man bei den vielen Programmen öffentlich-rechtlicher Sender der Bundesländer jedoch schnell fündig, und 1994 kam auch noch als nationaler Hörfunk *DeutschlandRadio* hinzu, das mit seinen beiden Programmen aus Berlin und Köln eine werbungsfreie Kulturprogramm-Konzeption anbietet, die auf ein breit interessiertes Publikum zielt, wie es Bildungsverantwortliche schon immer gefordert haben; man muß diese Programme nur einschalten und für den Musikunterricht nutzen. Wir sind erzogen, das zu kaufen, was wir kennen - und die meisten Schülerinnen und Schüler kennen eben diese Kulturprogramme nicht. So zeichnet sich schon ab, daß *Kulturpolitik auch Medienpolitik sein muß*, daß Musikpädagogik eine *Mediendidaktik*, die das Angebot erschließt, dringend braucht.

Verlassen wir die Medienlandschaft:

1983 vollzog sich im Instrumentenbau eine Revolution: die *MIDI-Norm* wurde festgelegt und bot nun - zusammen mit den preiswerten Mikrocomputern, die bald auch in die Kinderzimmer eindringen - ungeahnte Kommunikationsmöglichkeiten zwischen elektronischen Instrumenten und Computern. Der Markt boomte, und bis man die Betriebsanleitungen der damals noch nicht bedienerfreundlich ausgelegten Instrumente gelesen hatte, waren sie oft schon durch verbesserte Modelle überholt. Neuentwicklungen und Preisverfall verliefen synchron. Heute scheint ein gewissen Stillstand der Entwicklung eingetreten zu sein. Mit der Einführung der Keyboards, deren Entstehung nicht ohne die Pioniertätigkeit elektronischer Komponisten und Ingenieure seit den 1930er Jahren denkbar ist, waren große Umwälzungen verbunden:

- Mit Sampling, Synthesizern, Keyboard und Computer entstand das *Homerecording*: immer mehr Jugendliche begannen mit dieser Technologie Musik zu machen, bis vor kurzer Zeit weitgehend unbegleitet von der Musikpädagogik, die erst jetzt begonnen hat, die Chancen der neuen Instrumente zu nutzen, die aber auch deren Grenzen erkennt.⁶
- In den Studios ersetzte *der perfekt gesampelte Klang* für einige Zeit den Instrumentalisten. Heute entdeckt und schätzt man wieder den „*human touch*“ des live-Spiels, während beim Tekkno weiterhin Computer und Sampling dominieren.
- Die neuen Instrumente führten zwangsläufig zur *Herausbildung eines neuen Virtuosentyps*: ein Musiker, der Computerkenntnisse, Kenntnisse der Sound-Programmierung, Erfahrungen in der Tonstudio-Abmischung sowie Tastenvirtuosität auf der Bühne wie auch in seinen Kompositionen demonstriert.

Musiklehrerinnen und Musiklehrer in der Praxis stehen diesen Instrumenten offen gegenüber, wie Maas nachweisen konnte.⁷ Unter Studierenden der Schulmusik dagegen scheinen noch große Vorbehalte zu bestehen, ob man das denn brauche. Musiklehrer jedoch hatten den Nutzen für ihre Unterrichtsvorbereitung gerade durch die besonderen Möglichkeiten des Notendrucks schnell schätzen gelernt. Wenn auch eine Didaktik dieser neuen Technologien erst am Anfang steht, wenn auch viele Demonstrationsmöglichkeiten und Kompositionsmöglichkeiten elektronischer Instrumente für den Unterricht noch ungenutzt bleiben -

⁶ Georg Maas (Hrsg.): *Musiklernen und Neue (Unterrichts-)Technologien*. (MPF Bd. 16). Essen 1995.

⁷ op. cit. S 120ff



Faktum ist, daß eine zeitgemäße Musiklehrerausbildung die Vermittlung von MIDI-Kenntnissen nicht vernachlässigen darf, denn längst haben sich diese Instrumente durch ihre Verbreitung und die mit ihr verbundene Umwälzung einen festen Platz in der Musikkultur erobert. In der Film- und Werbemusik schuf erst das MIDI-Instrumentarium zusammen mit der neuen Video-Technologie die Voraussetzungen, bildbegleitende Musik preiswert in den Quantitäten zu produzieren, wie sie in einer Zeit explodierender Bildwelten benötigt werden. Wie groß das Marktvolumen der Werbemusik ist, kann man daran ermessen, wenn man die Zahlen der Werbeeinnahmen der Fernsehanstalten durchblättert: so konnte z.B. RTL allein 1994 an Nettowerbeeinnahmen 1,8818 Milliarden DM auf dem Konto verbuchen⁸ - da wundert es nicht, daß Politiker unter dem Aspekt der Steuereinnahmen nur zu gern private Funk- und Fernsehanstalten ins eigene Land holen und alles tun, daß sich die private Medienlandschaft gut entfalten kann; da wundert es einen auch nicht, daß längst das Programm selbst zur reinen Plattform für die Ausstrahlung von Werbung geworden ist. Was wären die Medien ohne Musik?!

Womit wir bei einem wichtigen Teilthema unseres Themas „Introduktion in die Musikkultur“ wären: *Musik ist einer der größten Industriezweige der Welt*; Deutschland selbst ist zum drittgrößten Musikmarkt weltweit geworden. 1992 konnte nur allein beim Tonträgerabsatz in der Bundesrepublik Deutschland ein Gesamtwertumsatz von 5,61 Milliarden DM erwirtschaftet werden, zu denen nochmals 0,19 Milliarden DM aus illegal verkauften Tonträgern addiert werden müssen.⁹ Im gleichen Jahr umfaßte das Tonträgerangebot in Deutschland 47.097 Titel, darunter 11.476 Neuerscheinungen im Bereich „Populäre Musik“ und 3.544 Neuerscheinungen im Bereich „Klassische Musik“. Direkt und indirekt verdienen allein durch die Existenz der Tonträger:

- *direkt*: Produzenten, Künstler, Komponisten, Texter, Arrangeure, Tonstudios, Konzert- und Studiomusiker, Photographen, Musikverlage, Presswerke, CD-Firmen, Vertriebsorganisationen, Werbeagenturen, Konzert- und Künstlermanagement, Musicboxenaufsteller
- *indirekt*: Zeitschriftenverlage, Film- bzw. Videoproduktion, Instrumentenbau, Phonindustrie (für reine Sprachübertragungen benötigt man keine High-Fidelity-Technologie!), Discjockeys, Diskotheken, Modebranche, Werbeagenturen, Musikredakteure in den Funk- und Fernsehanstalten, Firmen zur Übertragung von Musik in Kaufhäuser und an den Arbeitsplatz usw.

In der Bundesrepublik Deutschland gab es 1993 116 Musikfestivals, 16.048 selbständige Künstler, 159 Sinfonieorchester mit 11.853 Planstellen, 50 Kammerorchester, 57 Ensembles für zeitgenössisches Musik und 53 Ensembles für alte Musik. Allein die Arbeitsgemeinschaft Deutscher Chorverbände (ADC) vereinte zur gleichen Zeit unter ihrem Dach ca. 35.000 Chöre mit 2,5 Millionen Mitgliedern. Im Bereich der Evangelischen Kirche Deutschlands gab es 1991 26.000 Kirchenchöre und Instrumentalkreise, die mit Proben und Veranstaltungen fast 445.000 Personen erreichten. In der Katholischen Kirche in Deutschland waren 1991 hauptberuflich als Kirchenmusiker 1.835 Personen und nebenberuflich 21.435 Personen tätig. Im Bundesgebiet gab es 1991 insgesamt 964 Musikschulen, die von den Kommunen unterhalten werden, insgesamt 856.622 Schülerinnen und Schüler unterrichten und einen Personalbestand von 35.124 Musiklehrerinnen und Musiklehrern

⁸ Quelle: ZDF-Jahrbuch '94, S. 300

⁹ Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Kultur in Deutschland. Zahlen und Fakten.. Stuttgart 1994, Kap. 3, bes. S. 195 - Alle anderen statistischen Angaben ebenda Kap. 3



aufweisen. Die Musikschulen wirken jährlich bei ca. 60.000 eigenen und fremden Veranstaltungen mit und erreichen dabei bundesweit über 7,7 Millionen Zuhörer usw. usw. ...

Ich will Sie nicht mit weiteren statistischen Daten überschütten. Ob dieser Standard im Zeichen reduzierten Steueraufkommens gehalten werden kann, bleibt abzuwarten. Zunehmend werden sicher mehr private Sponsoren einspringen müssen, werden Privatpersonen tiefer in die eigene Tasche greifen müssen, um Musik im Konzert zu hören oder selbst in Ensembles Musik aktiv zu genießen, damit der Stand unserer Musikkultur erhalten bleibt.

Situation des Faches Musik und der Musikpädagogik

Eigentlich könnte man sich zufrieden zurücklehnen: Deutschland ist wirklich eines der bedeutendsten Musikländer der Welt, wenn man die eben genannten Zahlen revuepassieren läßt. Eigentlich bedarf es gar keiner weiteren Rechtfertigung, daß das Fach Musik in der Schule ganz wichtig ist, daß es von der Gesellschaft gebraucht wird, wenn man diese Zahlen betrachtet. Aber dennoch steht das Fach Musik immer mit dem Rücken an der Wand, muß stets seinen Platz in der Stundentafel verteidigen und wird - wieder einmal - bei der Kultusministerkonferenz im Dezember 1995 in Loccum als Abiturfach zur Disposition gestellt: Dabei sind es doch gerade die oft auch in anderen Fächern besonders leistungsfähigen Schülerinnen und Schüler, die Musik als Leistungsfach und Abiturfach wählen! Droht wieder, was schon auf der Bundesschulmusikwoche 1976 zum Leitthema gemacht wurde: „*Schule ohne Musik?*“¹⁰ „Umfassende Versäumnisse. Abbau und innere Schwäche: Zur Situation der Schulmusik“ lautete die Überschrift eines sehr genau recherchierten Artikels in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*¹¹, der die Gefährdung des Faches Musik untersucht und zu dem Ergebnis kommt, daß Bildungspolitik heute offenbar von den Finanzministerien gemacht wird und die Kultusministerien latent gezwungen werden, ihre Kreativität eher in Überlegungen zur Rationalisierung von Schule zu investieren als in die Ermöglichung einer zeitgemäßen Schule - und dies alles vor dem Hintergrund steigender Schülerzahlen in einigen Bundesländern und einem schleichenden Prozeß des Rückzugs der Eltern aus dem Erziehungsgeschehen zu Hause.

Niedersachsen wird von diesen Sparzwängen in erhöhtem Maße gebeutelt, dennoch - und das sei hier nebenbei angemerkt - bemüht sich der Niedersächsische Kultusminister intensiv darum, durch eine organisatorische und inhaltliche Reform der Lehrerbildung, die sich vor allem auf die Grund-, Haupt- und Realschule bezieht, die gesellschaftlichen Entwicklungen und Umbrüche zu berücksichtigen und eine zeitgemäße Schule zu gestalten: eine Schule, die gegenüber der Vereinsamung der Kinder zuhause vor dem Bildschirm *die kommunikativen Chancen* - die Begegnung von Menschen - verstärkt, auf den nahen Lebensraum und die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler intensiver zugeht und pädagogischer Arbeit wieder mehr Gewicht verleiht.

Immer noch fehlt die Kontinuität eines zweistündigen Musikunterrichts von der 1. bis zur 10. Klasse, um allen Schülerinnen und Schülern ein Grundverständnis der Musikkultur zu vermitteln. Bei der aktuellen Diskussion um eine Verkürzung der Schulzeit habe ich wenig Hoffnung, daß dies Ziel - immer wieder von den Fachverbänden und vom Deut-

¹⁰ Egon Kraus (Hrsg.): *Schule ohne Musik? Musik und Musikunterricht in der Bildungsplanung. Analysen und Perspektiven.* Vorträge der elften Bundesschulmusikwoche (Düsseldorf 1976). Mainz 1976

¹¹ FAZ Nr. 284, 7. Dezember 1994, S. 38



schen Musikrat gefordert - jemals erreicht wird. Wir müssen uns darauf einrichten, den Bestand an Stunden für das Fach Musik zu verteidigen und *mit bestmöglicher Effektivität* zu nutzen. Als Sorgenkind erweist sich dabei die Grundschule, in der in Niedersachsen das Fach Musik im musisch-kulturellen Fächerverbund angesiedelt ist. Dazu stehen an Unterrichtsstunden pro Woche zur Verfügung:

- in Klasse 1 und 2 drei Stunden zusammen für zwei Fächer (Musik / Kunst),
- in Klasse 3 vier Stunden zusammen für vier Fächer (Musik / Kunst / Gestaltendes Werken / Textiles Gestalten),
- in Klasse 4 fünf Stunden zusammen für vier Fächer (Musik / Kunst / Gestaltendes Werken / Textiles Gestalten);
- zusätzlich kann noch in Klasse 3 und 4 je eine Stunde Arbeitsgemeinschaft für z.B. Musik genutzt werden.

Stichproben ergaben, daß offensichtlich viele Schülerinnen und Schüler Musik eher als unterrichtsbegleitendes Singen erteilt bekamen, daß Musik auch gar nicht erteilt wurde und daß vielen Schülerinnen und Schülern gar nicht bewußt war, ob sie Musikunterricht überhaupt als Fach in der Grundschule hatten! In der Orientierungsstufe ist der Musikunterricht zumindest in der Stundentafel zweistündig realisierbar, wenn man eine Arbeitsgemeinschaft mit hinzunimmt. Die Hauptschule sieht nur in Klasse 7 eine Stunde Musikunterricht vor; in Klasse 8 und 9 können aus dem gleichen Fächerverbund wie in der Grundschule je zwei Stunden Musik gewählt werden. In der Realschule gibt es in Klasse 7 zwei Stunden Musik, in Klasse 8-10 je eine. Im Gymnasium stehen für Klasse 7-10 summarisch 6 Wochenstunden Pflichtunterricht in Musik zur Verfügung. Da müssen Musiklehrer und Musiklehrerinnen höchst effektiv und engagiert arbeiten, um einen Grundbestand an musikalischer Bildung zu vermitteln!

Schulpolitisch wird die Grundschule gern als „Gesamtschule der Nation“ bezeichnet. Daß hier auch die Grundlage für eine Laienmusikkultur und deren Weiterbestand gelegt wird, haben die Chorverbände und die Verbände der Laienmusik, zu denen die vielen und in ihrer Region so wichtigen Spielmannszüge, Zupf- und Harmonikaorchester, Feuerwehrkapellen und Posaunenchoräle gehören, nochmals eigens herausgestellt. Organisiert durch den Landesmusikrat Niedersachsen forderten sie im Verbund mit den Musikschulen und den Musiklehrerverbänden 1994 den Kultusminister in direktem Gespräch auf, den Musikunterricht in der Grundschule zu sichern und Zeit, d.h. Schulstunden für einen fachkundigen Musikunterricht zur Verfügung zu stellen. Zeitgleich wurde diese Initiative durch einen weitsichtigen Vorstoß der Opernabteilung begleitet, denn alarmierend war die Beobachtung, daß bei Feststellungsverfahren sich zwar genug deutsche Sängerinnen bewerben, brauchbare Sänger jedoch nur wenig zu finden waren. Nun gibt es aber in Opern mehr Solopartien für Sänger als für Sängerinnen. In der berechtigten Sorge, daß deutsche Männerstimmen auf deutschen Opernbühnen bald eine Rarität darstellen, traf man die richtige und weitsichtige Entscheidung, gemeinsam mit den Schulmusikern und der Laienkultur dafür zu kämpfen, daß im Musikunterricht der Grundschule Gesang wieder einen festen Stellenwert erhält und Musikunterricht in der Schule insgesamt gesichert wird. Man war sich bewußt, daß Spitzenleistungen in einer Kultargesellschaft nur dann möglich werden, wenn Begabungen den gesunden Nährboden einer breiten Musikkultur im Lande vorfinden, um nach ersten Erfahrungen im Musikunterricht der Schule und z.B. in Laienchören die Zukunftsperspektive eines Musikberufes für sich zu entdecken. Inzwischen hat sich ein Arbeitskreis im Institut für Musikpädagogische Forschung gebildet, in dem Entscheidungsträger aus dem Kultusministerium und Kolleginnen und Kollegen unserer Hochschule Stra-



tegien entwickeln, um den Musikunterricht in der Grundschule zu verbessern und auch die Kindergärtnerausbildung mit einzubeziehen. Da heute immer weniger in den Familien gesungen wird, kommt besonders dem Kindergarten eine wichtige Rolle zu, bei der Anbahnung eines lebenslangen Verhältnisses zur eigenen Singstimme Starthilfe zu leisten.

Werfen wir noch einen weiteren Blick auf die Grundschule. Früher einmal, zur Zeit Leo Kestenbergs, war es ein besonderes Anliegen der SPD, zu einer breiten musikalischen Volksbildung beizutragen - aus diesem Geist entsprang damals auch das Reformwerk Kestenbergs. Trägt die Struktur der Grundschule und Hauptschule, deren Stundentafel Musik vernachlässigt, nicht heute mit dazu bei, daß Jugendliche bei der Ausprägung ihres Musikgeschmacks nahezu unbegleitet den Medien überlassen werden, bis sie z.B. die Ghetto-Musik aus Los Angeles im Ohr haben (ohne deren soziale Brisanz zu begreifen, weil sie die Texte nicht verstehen!), während ihnen die Musik ihres eigenen Kulturkreises so fremd erscheint wie Musik aus fernen Ländern?

Oft liest man in musikpädagogischen Schriften: „Die Medien sind die Schuldigen!“ und folgt nur zu gern dem Kulturpessimisten *Neil Postman* und seinem programmatischen Buchtitel *„Wir amüsieren uns zu Tode“*.¹² Ich vermute, daß die meisten Jugendlichen und sicher viele Erwachsene dies gar nicht einmal als einen der schlechtesten Tode heute ansehen würden. Sarkasmus ist hier nicht angebracht, aber dennoch möchte ich mit dieser Bemerkung etwas herausstellen, was offenbar die postmoderne Gesellschaft charakterisiert. Postman¹³ nennt drei Gebote des modernen Fernsehens, die als heimlicher, aber umso nachhaltiger Lehrplan die Ziele der in der Schule angestrebten Bildung aushebeln:

1. Du sollst nichts voraussetzen.
2. Du sollst nicht irritieren.
3. Du sollst die Erörterung meiden wie die Zehn Plagen, die Ägypten heimsuchten.

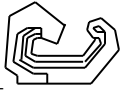
Wenn heute vielen Kindern der Fernseher als Pseudo-Kommunikationspartner dienen muß, weil Alleinerziehende oder beide Eltern einer Erwerbstätigkeit nachgehen müssen, prägen diese Gebote modernen Fernsehmachens die Strategien der Kinder, sich Realität zu erschließen. Es ist jedoch eine Irrealität. In einer Karikatur fand ich diese Tatsache besonders treffend erfaßt:

Zwei Jungen sitzen vor dem Fernseher. Draußen brennt ein Haus; die Feuerwehr fährt vor. Beide Jungen stürzen heraus und rufen erstaunt aus: „Mensch, das ist ja echt!“

Wie ganz anders und wie mühsam läuft dagegen der Prozeß der Bildung ab. Bildung baut schrittweise auf Voraussetzungen auf, beinhaltet zeitweise Irritationen, verlangt und enthält Erklärungen und Erörterungen, verläuft langsam und mit Arbeit verbunden - alles Besonderheiten, die das von Entertainment und Infotainment geprägte moderne Fernsehen zu

¹² Neil Postman: *Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie*. deutsch Frankfurt/M. 1985

¹³ Postman, op. cit. S. 179ff



vermitteln eher vermeidet und durch die Art der Moderation und Präsentation weitgehend herabwertet. Loytard¹⁴ stellt als Tendenz der postmodernen Gesellschaft fest:

Das alte Prinzip, wonach der Wissenserwerb unauflösbar mit der Bildung des Geistes und selbst der Person verbunden ist, verfällt mehr und mehr. (...) Das Wissen ist und wird für seinen Verkauf geschaffen werden, und es wird für seine Verwertung in einer neuen Produktion konsumiert werden: in beiden Fällen, um getauscht zu werden. Es hört auf, sein eigener Zweck zu sein, es verliert seinen 'Gebrauchswert' (J. Habermas).

Es wäre nur zu bequem und falsch, den Medien allein die Schuld anzulasten, daß der Musikunterricht mit seinem Bildungsanspruch zu wenig Erfolg hat. Der erwähnte FAZ-Artikel schreibt in der Überschrift von „umfassenden Versäumnissen“. Offenbar ist es dem Musikunterricht wohl nicht gelungen, Politikern durch seine Arbeit in der Schule, durch Diskussionen mit Gremien der Bildungspolitik seine Bedeutung für die moderne Gesellschaft zu verdeutlichen. In vielen Gesprächen mit Politikern konnte ich beobachten, daß sie bei der Einschätzung des Musikunterrichts allein ihre *eigene Schulerfahrung zum Maßstab* nahmen, um die Bedeutung des Musikunterrichts zu bewerten. Je nach Alter der Politiker spiegelten diese Gespräche zugleich den Stand der Musikdidaktik wieder, die ihre Schulzeit in der Praxis bestimmte, gleichsam einer nachträglichen Evaluation von Musikunterricht - offenbar muß bei vielen Politikern der Musikunterricht häufig ausgefallen sein oder nur wenig an musikalischer Bildung vermittelt haben. Hat hier die Schulmusik versagt?

Unter Einbezug des FAZ-Artikels möchte ich versuchen, einige Gründe zu nennen, warum das Schulfach Musik nicht in dem Maße die bildungspolitische Akzeptanz findet, die ihm aufgrund der gesellschaftlichen Situation eigentlich zukommen müßte:

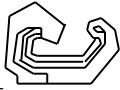
- Früher stand Musikunterricht im Dienste einer staatsstreuen Erziehung. Er wurde gebraucht. Durch Lieder vermittelte er in der Gesellschaft allgemein anerkannte Werte wie nationale Identifikation, Glaubenstreue, Ethik für die Arbeitswelt und Sensibilisierung für das Schöne. Singen wurde aber auch zum Ideologietransfer - mit all den verheerenden Folgen, die besonders die Generation leidvoll erfahren hatte, deren Jugend und Adoleszenz in die Zeit des Nationalsozialismus fiel. Es war die Generation, deren Leistung in der Aufdeckung des manipulativen Potentials der Musik bestand, deren Glaube an eine Humanisierung durch Bildungswerte angesichts der Menschenvernichtung in Auschwitz zutiefst verunsichert war. Für diese Generation hatte das Singen seine vermeintliche Unschuld verloren. Musikunterricht durfte nicht mehr im Dienste des Staates stehen, sondern rückte - angeregt durch Adornos Schriften - zu seinen Zielen auf kritische Distanz. An die Stelle des unbeschwerten Singens trat eine kritische Erarbeitung der Musikkultur, eine Bevorzugung des Hörens und der Wissenschaftspropädeutik. *Emanzipation, Durchbrechen der Manipulationsmechanismen der Gesellschaft* wurde zum Leitgedanken. Die Praxis des Singens und Musizierens kam oft zu kurz - viele Schulmusikstudenten der 1980er Jahre hatten vor dem Studium, in der Schule, kaum gesungen.
- Nie zuvor wurde von Schülerinnen und Schülern so lange Musik gehört wie heute. Gegenüber anderen Fächern der Schule *bringen Schülerinnen und Schüler im Musik-*

¹⁴ Jean-François Loytard: Das postmoderne Wissen. Graz/Wien 1986, bes. S. 24, 50-53



unterricht eigene Kompetenz über Musik bereits mit - gemäß ihrer CD- und Cassettensammlung zuhause. Jeder mag Musik, und fast alle würden gern ein Instrument spielen. Hat der Musikunterricht diese Schülerpersönlichkeiten mit ihren *Vorerfahrungen in Musik* zu wenig ernst genommen? Hat man bei aller Vermittlung kritischer Distanz den Anmutungscharakter der Musik vergessen? Musikhören gehört zur Lebenswelt der Schüler, Analysieren von Musik wird erst dem interessant, der motiviert ist mehr zu wissen und der dies Wissen auch für sich ganz persönlich gebrauchen kann. War man da zu wenig tolerant? Hat man im Unterricht nicht deutlich machen können, warum und wozu Musiktheorie und Analyse dem einzelnen dienen kann? Wissen, das man nicht anwenden kann, wird zum toten Wissen, das ganz schnell in Vergessenheit gerät. Diese Frustrationserlebnisse bestimmen später maßgeblich die Bewertung und Einschätzung des Musikunterrichts.

- Schulmusikstudentinnen und -studenten entstammen vorwiegend einem ganz kleinen *Segment der Gesellschaft*. Lehrer, Beamte, Ärzte, Theologen überwiegen bei den Elternberufen; es sind vorwiegend Berufe, mit denen eine gesicherte Existenz und ein relativ hoher Lebensstandard verbunden ist. In der Regel kamen Schulmusikstudierende zu Hause in den Genuß einer behüteten, umfangreichen Bildung, die geprägt war durch Auslandsaufenthalte und teuren Instrumentalunterricht. Sie hatten Glück, daß ihre Eltern das Beste wollten für ihre Kinder. Es waren Elternhäuser, die Musik als Wert ansahen, in denen aber auch *Bewertungen bestimmter Musikgenres* vermittelt wurden. Aus behüteter Schulzeit in die Hochschule, wo man weiter sein Instrumentalspiel staatlich subventioniert perfektionieren kann und dann in die Schule und dann ist der gewählte Beruf in der Praxis ganz anders: Plötzlich muß man Verantwortung für den musikalischen Bildungsprozeß vieler Schülerinnen und Schüler übernehmen, plötzlich trifft man auf eine interkulturelle Zusammensetzung der Klasse, auf Sorgen und Nöte anderer Bevölkerungsschichten, die man bisher gar nicht kennengelernt hat oder denen man bisher bewußt ausgewichen ist. Da gibt es Schülerinnen und Schüler, bei denen kein Elternteil nachmittags zur Verfügung steht, um die Kinder zu allen möglichen Freizeitaktivitäten zu chauffieren. Plötzlich trifft man auf Menschen, die Beethoven nicht einfach als kulturellen Wert, den man kennenlernen sollte, voraussetzen, sondern die von ihrem Musiklehrer oder ihrer Musiklehrerin professionelle Sachkompetenz auch in der populären Musik erwarten, die sie doch so gern hören. Nun entscheidet es sich, ob man als Lehrer Schüler wirklich als wertvolle Persönlichkeiten an- und ernstnimmt, wie es das christliche Wort vom Nächsten so treffend beschreibt, oder sich verschreckt zurückflüchtet und den Nachmittag und die Ferien herbeisehnt, damit man sich wieder seinem eigenen „Hobby Musik“ widmen kann. Ich kenne viele Musiklehrerinnen und Musiklehrer, deren Menschlichkeit, Bildung und Professionalität viele Schülerinnen und Schüler bewegt haben, Musik als Bestandteil ihrer Lebensgestaltung mit „ins Leben hinauszunehmen“, wie es Pädagogen so gern ausdrücken. Trifft man auf Politiker, die solch einen Musikunterricht genossen haben, muß man nicht lange für die Wichtigkeit des Musikunterrichts argumentieren.
- In allen Schulformen herrscht ein *Mangel an Musikpädagogen*. Musikunterricht wird immer noch häufig von fachfremden Lehrerinnen und Lehrern erteilt - eine Ausnahme bildet hier das Gymnasium. Niedersachsen hat zwar versucht, durch bevorzugte Einstellung von Musikpädagoginnen und -pädagogen Abhilfe zu schaffen - die Defizite, vor allem an den Grund-, Haupt- und Realschulen, sind aber immer noch



nicht ausgeglichen. Zwar gibt es heute eine Fülle von guten Musikkbüchern mit ausführlichen Anleitungen für die Unterrichtsgestaltung; dennoch erweist sich wieder einmal, daß man Musik nur nach gründlicher, künstlerischer Eigenerfahrung unterrichten kann, denn gegenüber anderen Fächern genügt es in Musik nicht, sich „Stoff“ für den Unterricht anzulesen: Musikalität und Erfindungsreichtum ist im Musikunterricht gefragt. Und dann darf hier auch nicht verschwiegen werden, daß es Musiklehrer gibt, die eigens zur Reduzierung des Defizits eine Stelle erhielten, allmählich aber in andere Fächer auswichen und der Musik den Rücken kehrten, wie ich es in der Orientierungsstufe beobachten konnte. Auch unter Studierenden der Schulmusik ist die Tendenz zu beobachten, in andere Bereiche der Musik auszuweichen, obwohl gerade an unserer Hochschule durch die Weitsicht aller Kolleginnen und Kollegen 45 Studienplätze allein der Schulmusik im Lehramt an Gymnasien zur Verfügung stehen, hat man doch erkannt, *daß die Schulmusik das Musikpublikum von morgen mit vorbereiten und beeinflussen kann.*

- Die bisher weitgehende *Orientierung der bundesdeutschen Schulmusik am Kunstwerk* und die Dominanz einer Kunstästhetik des 19. Jahrhunderts haben dazu geführt, daß die Schulmusik andere Entwicklungen der Musikkultur bisher zu wenig einbezog oder zum Teil auch unter der genannten ästhetischen Prämisse bewußt ablehnte. Ich denke hier an den Jazz, an die Rockmusik, an die Einflüsse von Musik aus fremden Kulturen („Weltmusik“), an die rasanten Veränderungen durch Musikelektronik und Computer (Homerecording, Keyboards), an die veränderte Medienlandschaft. *Eine Mediendidaktik, die das überwältigende Angebot an Musik jeder Art nutzt, hat unser Fach bisher noch nicht entwickelt.* Es sind aber gerade die Medien, aus denen die meisten Schülerinnen und Schüler ihre Musikerfahrungen beziehen, wobei sie einer „Illusionsindustrie“ ausgeliefert bleiben, die auf Jugendliche als Primärmarkt zielt, bilden sich doch gerade in diesem Lebensalter Kaufgewohnheiten, Einstellungen und erste Lebensentwürfe. Gegenüber den hier angesprochenen Inhaltsfeldern einer zeitgemäßen Schulmusik haben einige Studierende der Schulmusik *Barrieren*. Ihnen scheint der private Fortschritt am Instrument wichtiger zu sein als die *Professionalisierung* für den gewählten Beruf - eine Professionalisierung, die außer der künstlerischen Eigenerfahrung vieles andere umfaßt: ich denke dabei an eine *selbstverantwortete Introduction in die reale Musikkultur* durch Nutzung des wirklich höchst umfangreichen Lehrangebots unserer Hochschule und durch Beobachtungen *draußen in der Musikkultur* selbst. Die oft beschworene Freiheit des Studiums findet da ihre Grenzen, wo die Professionalisierung für den Beruf gefährdet wird, wo vorhersehbar ist, daß Einseitigkeit zum Schaden des Faches Musik und zum Schaden des Bildungsprozesses zukünftiger Schülerinnen und Schüler führt.
- Gegenüber anderen Schulfächern zeigt der Musikunterricht *zu wenig Kontinuität und schrittweisen Aufbau im Lernprozeß*. Kontinuität beginnt in der Grundschule - ich habe deren Problematik schon erwähnt. Kontinuität führt zur Effektivität des Unterrichts. Kontinuität läßt sich nur erreichen, wenn zumindest die in den Studentafeln vorgesehenen Musikstunden auch fachkundig erteilt werden können. Plant jeder Schulmusiker wirklich einen mehrjährigen Unterricht? Fordert der Musikunterricht Leistung und Lernergebnisse wie in anderen Fächern? Entsteht die Demotivation im Musikunterricht nicht auch durch eine intellektuelle Unterforderung? In den Schule der USA orientiert sich eine Musikpädagogik am Musikwissen: Notenkenntnisse, Musiktheorie verbunden mit praktischen Übungen, Instrumentalspiel, Marching



Band, Concert Band - *into music* heißt die Devise, in Musik hinein, nicht über Musik hinaus. Hat Musikpädagogik bei der Reaktion auf die Defizite, beim Einbezug vieler Themen, die durch das Wort „Musik und ...“ auffallen, den schrittweisen Aufbau eines soliden Grundwissens in Musik vernachlässigt? *Musikunterricht zeigt Effektivität, wenn Musiklehrer den Klassenunterricht sehr ernst nehmen: er ist ihre Hauptaufgabe.* Bei der Arbeit mit dem Schulorchester oder der Band genießen sie die pädagogische Leistung, die außerschulische Musikpädagogen für sie erbracht haben. Dennoch soll nicht verkannt werden, wie gern Direktoren diese Ensembles bei der Anwerbung von Schülern erwähnen, wie stark gerade die Ensemblearbeit den Status des Faches Musik an der Schule verbessert.

Wissenschaftlichkeit

Sie werden es schon gemerkt haben: Musikpädagogik reagiert, muß konzeptionell reagieren auf Gesellschaft, und die ist in ständigem Wandel. Arbeitet man historiographisch, schreibt man Musikpädagogik-*Geschichte* oder *Musikgeschichte*, arbeitet man mit Dokumenten, so bewegt man sich in der Forschung auf relativ sicherem Terrain. Gegenüber der Musikwissenschaft, auch der systematischen, hat es Musikpädagogik viel schwerer - und hier sei gleich dankbar angemerkt, daß Musikpädagogik und Musikdidaktik viele Aufgaben nur im Rückgriff auf Forschungsergebnisse der historischen und systematischen Musikwissenschaft erfüllen können. Mancher Vorwurf, wo denn die Wissenschaftlichkeit der Musikpädagogik auszumachen sei, relativiert sich, wenn man die Fülle der Disziplinen betrachtet, die in der Musikpädagogik gedanklich verbunden und *als Handlungsanleitung oder Handlungshilfe* für die musikpädagogische Praxis umgesetzt werden müssen: künstlerische Interpretation und Musiktheorie, Ästhetik, Musikgeschichte, Psychologie des Lernens allgemein und des Musiklernens speziell, Persönlichkeitspsychologie (hier besonders des Kindes- und Jugendalters), Soziologie der Musikkultur, Zielvorstellungen der Schulpädagogik und der Allgemeinen Pädagogik - und nicht zuletzt eine Aufarbeitung der Geschichte der Musikpädagogik, um den eigenen Standpunkt heute als Genese aus der Geschichte zu begreifen.

Ich betone nochmals: Da Musikpädagogik und musikpädagogische Forschung *auf Praxis* zielt, müssen folgerichtig Gegenwart und erwartete Zukunft primär im Mittelpunkt musikpädagogischer Reflexionen stehen - und Gegenwart, Gesellschaft wie Musikkultur stehen nun mal im Strom permanenten Wandels. Der Vorwurf mangelnder Wissenschaftlichkeit will ein relativ junges Fach im Aufbau treffen, das jedoch dabei ist, den Status einer reinen Handlungswissenschaft durch vermehrte Systematisierung und Beschreibung seiner Gegenstandsbereiche zu überwinden.¹⁵ Mit der Einrichtung des *Instituts für Musikpädagogische Forschung* an unserer Hochschule wurden zumindest die organisatorischen Voraussetzungen geschaffen, auf dem Weg des Wissenschaftsaufbaus eines Faches fortzuschreiten.

Wirft man einen Blick zurück auf das musikpädagogische und musikdidaktische Schrifttum, so fällt auf, daß bis zur Zeit Kestenbergs und auch noch in die 1950er Jahre hinein Methodiken, d.h. Handlungsanweisungen, vorherrschten. Offenbar gab es einen kaum hinterfragten Grundkonsens, was Musik sei - man beschränkte sich auf eine Optimierung der Vermittlung bestimmten Musikwissens und den Erwerb eines Schatzes von

¹⁵ Sigrid Abel-Struth: Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte (MFL Bd. 1). Mainz 1970, S. 133ff



Volksliedern. Mit der Amerikanisierung der bundesrepublikanischen Gesellschaft in den 1950er Jahren, mit dem Wegbrechen tradierter Gesellschaftsordnungen (m.E. war das 19. Jahrhundert erst 1945 in Deutschland beendet), mit dem Aufkommen einer wissenschaftlich orientierten Pädagogik, und einer zunehmenden Beachtung der Psychologie und Soziologie änderte sich auch das musikpädagogische Schrifttum. Kestenbergs bahnbrechende Reform hatte Musik an der Schule aus dem Ghetto eines belächelten Singfaches befreit, aber erst in den 1960er Jahren begann die Reflexion, welche Bildungsaufgabe das Fach Musik *in einer neuen Gesellschaft* denn nun wahrnehmen sollte. Vielen Musikstudierenden scheint das Studium musikpädagogischer Schriften schwierig. Sie suchen dort nach Handlungsanweisungen und werden nicht fündig. Lehrerbände der Unterrichtswerke liefern diese Handlungsanweisungen eher. Sie lesen und vergleichen die Inhalte musikdidaktischer Bücher und Aufsätze mit ihrer eigenen Schulerfahrung und stolpern über die Diskrepanz. Nun weiß man ja, daß sich pädagogische Konzeptionen und Entwürfe erst mit einer Verzögerung von 10-15 Jahren in der Praxis verwirklichen - leider hat sich dann die gesellschaftliche Situation schon wieder verändert!

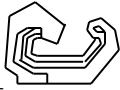
Der Schlüssel zum Verständnis und zur Einschätzung dieser Schriften liegt darin, daß diese Autoren unter Beobachtung der Unterrichtspraxis, unter Analyse gesellschaftlicher und musikkultureller Veränderungen immer wieder Konzeptionen entwarfen, *die erkannte Defizite des Musikunterrichts ausgleichen sollten*. Michael Alts *Didaktik der Musik* von 1968¹⁶ ging noch von der Vorstellung aus, eine umfassende Didaktik für den Musikunterricht des Gymnasiums auf der Grundlage einer Orientierung am Kunstwerk bereitstellen zu können - für viele Studierende der Schulmusik bis heute war dieser didaktische Ansatz in ihrer Schulzeit konkrete Unterrichtspraxis. Alts Didaktik geht aber nicht ein auf Tendenzen einer neuen Medien- und Tonträgergesellschaft, auf die internationale Verbreitung einer Jugendkultur, in der Musik die Hauptsache zu sein scheint usw. Es wird vielleicht deutlich, daß andere Autoren der Musikpädagogik auf erkannte Defizite reagieren mußten, daß es heute bei dem rasanten Wandel und dem schnellen Kulturaustausch durch die Medienwelt immer schwieriger wird eine umfassende Musikdidaktik zu schreiben, die der Musikkultur als Ganzes entspricht. Anthropologische Voraussetzungen des Musiklernens und gesicherte psychologische Grundlagen des Musiklernens gilt es zu sammeln und Musiklehrern als Basiswissen bereitzustellen. Ich will nur einige Defizite nennen, auf die Musikpädagogik und Musikdidaktik in der Theoriebildung reagierten:

- die fehlende Systematisierung von Verhaltensfeldern zur Musik,
- das Beschreiben der Veränderung des Hörens durch Tonträger,
- das Fehlen einer Interpretationslehre von Kunstmusik,
- die Unkenntnis von den Hintergründen und Wirkungszusammenhängen der populären Musik,
- die fehlende Systematik einer Musikpädagogik als Wissenschaft,
- die mangelnde Erfahrung vom Einbezug des rehabilitativen Potentials der Musik in der Sonderpädagogik,
- die geringe Wahrnehmung der soziologischen Hintergründe der Musikkultur, usw. ...

... und auch mein Vortrag heute hat sich weitgehend wieder mit Defiziten beschäftigt. Man muß sich darüber im Klaren sein, daß es in pädagogischen Prozessen, in pädagogisch orientierter Forschung wie auch in der Kunst und in der Musikkultur nichts Abgeschlossenes gibt. Aber das macht doch alles gerade so spannend!

¹⁶ Michael Alt: *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf 1968





Perspektiven für ein sinnvolles Studium

Introduktion in Musikkultur als Leitgedanke eines Schulmusikstudiums muß von der wachen Begleitung und Beobachtung des gesamten Musiklebens getragen sein, dessen Veränderung synchron zu gesellschaftlichen Veränderungen verläuft. Vorurteile und vorschnelle Wertungen schaffen hier nur schädigende Distanz; sie versperren den Zugang zu den Schülerinnen und Schülern, die ihre Erfahrung mit Ausschnitten der Musikkultur in den Unterricht einbringen. Wer heute Schulmusik studiert, muß sich darauf einlassen, neben künstlerischen und wissenschaftlichen Erfahrungen vor allem pädagogischen Willen zu entwickeln; das heißt:

- tolerant sein und Verständnis für die Musikerfahrungen der Schülerinnen und Schüler haben,
- die eigene Musiksozialisation nicht zum Maßstab aller Dinge machen auch die Laienmusik als kulturellen Wert in der Gesellschaft akzeptieren,
- Schülerinnen und Schüler gleich welchen Alters als vollwertige Persönlichkeiten annehmen,
- eigene Lücken eingestehen und spezialisierte Schüler zum Zuge kommen lassen,
- in der Lehrerrolle nicht die Privatperson verleugnen,
- ausgleichend sein, wenn um Musikgeschmack gestritten wird,
- neugierig sein, sich auch nach dem Studium Neues zu erarbeiten (Ein Studium ist nur kleiner Anstoß zum lebenslangen Lernen!),
- kommunikativ sein, gerade in der Zusammenarbeit mit den Eltern (Kommunikation zwischen Menschen ist *die besondere Chance der Schule* in der heutigen Mediengesellschaft!),
- sensibler Anwalt für die Musik sein, die Schüler noch nicht kennengelernt haben,
- keine Angst vor Rockmusik haben, sondern sich ihr besonderes Ausdruckspotential bewußt erschließen,
- am Ort der Schule mit der Kulturpolitik in Kontakt treten, um für Gelder zu werben und den Wirkungskreis der Musikpädagogik in der Region zu erweitern,
- den Klassenunterricht als das Zentrum ansehen, um Lernkontinuität aufzubauen, und
- in der Unterrichts- und Raumgestaltung vermitteln, daß Musik ein ästhetisches Fach ist.

Sie werden sicher überrascht sein, daß ich von vielen nichtmusikalischen Eigenschaften gesprochen habe. Aber die eben genannten Eigenschaften und Ziele sind es, die dem Musikunterricht heute zum Erfolg verhelfen können und zu seiner Akzeptanz in der Gesellschaft beitragen werden. Wesentlicher Wirkungsfaktor in pädagogischen Prozessen war immer die engagierte Persönlichkeit und ihr Wille; erst dann kommt auch die Professionalität zur Wirkung. Wenn Sie die eben genannten Ziele durchdenken, werden Sie berufsorientiert Ihr Studium gestalten. Unsere Hochschule stellt ein höchst reichhaltiges Lehrangebot sowie eine höchst umfangreiche Sachkompetenz zu Ihrer Verfügung; und ganz besonders glücklich ist in diesem Zusammenhang auch, daß die Schulmusik unserer Hochschule Teilstudiengänge von der Grundschule bis zum Gymnasium einschließt. Ich würde mich sehr freuen, wenn die Kommunikation zwischen Studierenden dieser Teilstudiengänge weiter vertieft werden könnte - ein Vorgriff auf die Zusammenarbeit zwischen den Schulen am späteren Wirkungsort.



Wenn Sie mitwirken wollen, als Musiklehrerin und Musiklehrer in der Schule und über sie hinaus jungen Menschen die Vielfalt der Musik zu erschließen, wenn Sie bewußt als Pädagogen eine *kommunikative Gegenwelt zur Massenmedienwelt* schaffen wollen, dann sind Sie in diesem Studiengang richtig am Platze, dann ist Schulmusik der richtig gewählte Beruf.



Hans Bäßler

Frescobaldi und wir

Von der Freiheit in der Musik

Einleitung

Warum soll man sich gerade über Frescobaldi als Musikpädagoge Gedanken machen, wenn es doch genügend andere, gewichtigere Probleme für den Musikunterricht unserer Schulen zu geben scheint als gerade das Werk dieses römischen Komponisten an der Schwelle einer längst vergangenen Epoche? Es mutet vielen vielleicht als Eskapismus an, wenn einer der — auch in den Augen von Hochschullehrern - „langweiligsten“ Komponisten ans Tageslicht der kritischen Reflexion geholt wird und wenn man von ihm Impulse für ein fachpädagogisches Nachdenken erwartet. Ließe sich das Fach Musikpädagogik nicht viel sinnvoller von den Sozialstrukturen und den damit verbundenen Hörgewohnheiten der Schülerinnen und Schüler¹⁷ ableiten, die man erst einmal zur Kenntnis nehmen müsse? Aus diesem Denken könnte dann der Musikunterricht in den allgemeinbildenden Schulen entsprechend sinnvoll begründet werden.

Diesem Einwand, hinter dem sich eine häufig wiederkehrende pädagogische Position erkennen läßt, wohnt ein fundamentaler doppelter Irrtum inne. Zum einen wird man der Arbeit in den Schulen nur schwer dadurch gerecht, wenn sich allein das rezipierende Subjekt zum Maß aller Dinge aufschwingt. Der *homo in se incurvatus* wäre die konsequente Folge eines solchen pädagogischen Ansatzes, der Mensch, der sich „nicht aus der Kurve tragen läßt“, der sich nur narzißtisch widerspiegelt. Zum anderen würde in dieser methodischen Engführung geleugnet werden, daß in jeder wirklichen Kunst ein Über-Schuß — oder wie Waldenfels sagen würde: *der Stachel des Fremden*¹⁸ - liegt, dessen das Ich bedarf, um überhaupt existieren zu können. Ohne ein Gegenüber wird sich kein Subjekt betreffen lassen.

Und so gehe ich im folgenden von einer These aus, die Peter Becker¹⁹ im Zusammenhang mit Johann Sebastian Bach reflektiert hat: Wenn wir über Girolamo Frescobaldi sprechen, dann sprechen wir zugleich über uns. Das in seinem Schaffen uns Überraschende, das Ferne, das Fremde ist zugleich das *uns* selbst Fremde, Ferne, Überraschende.

Und nur, um schon jetzt ein Mißverständnis zu vermeiden, sei hier angemerkt: die folgende Beschäftigung mit Frescobaldi stellt zunächst *keine* Unterrichtseinheit dar. Im folgenden soll es vielmehr darum gehen, sich einer bestimmten musikpädagogischen Sichtweise zu nähern, die versucht, bestimmte künstlerische Implikationen ernst zu nehmen, um von ihnen her pädagogisches Handeln zu begründen.

¹⁷ Häufig wird in diesem Zusammenhang der Begriff der *Lebenswelt* verwendet. Er ist jedoch zu unscharf, weil er nicht phänomenologisch, sondern empirisch verstanden wird.

¹⁸ Bernhard Waldenfels: *Der Stachel des Fremden*. Frankfurt a. M. 2. Auflage 1991

¹⁹ Peter Becker: Bach und wir. (NDR III, 22.3.1985). Ebenso findet sich dieser Ansatz in Beckers Aufsatz: Bach, Scheibe und wir. Musik und Bildung 02/1982, S. 76ff



Aus diesem Grund wird man sich fragen, ob der Gedanke der interpretatorischen Freiheit, der sich als *ein* Kernpunkt der Musikästhetik Frescobaldis herauschält, in einen weiteren ästhetisch-pädagogischen Horizont gestellt werden kann. Dazu lohnt es, sich noch einmal der ästhetischen Position Schillers in den *Ästhetischen Briefen* zu vergewissern, weil gerade hier der Aspekt der Freiheit als Ziel einer ästhetischen Erziehung betont wird.

Inwieweit sich daraus Konsequenzen für eine gegenwärtige Musikpädagogik ableiten lassen, soll in einem dritten und letzten Teil angedeutet werden. Der Ausgangspunkt und das Ziel dieses Ansatzes sollten dabei nicht aus dem Auge verloren werden: Eine Musikpädagogik, die sich wirklich als Pädagogik versteht, wird Kunstwerke nicht als Steinbruch für didaktisch-methodische Tricks verstehen können; vielmehr nimmt sie das dem Werk Immanente als Gegenüber so ernst, weil sie in ihrer Mittlerfunktion das Individuum Schüler und das Individuum Komponist ernst nehmen muß. Damit jedoch kann sich auch der Lehrer als Individuum nicht mehr aus seiner eigenen Geschichte, aus seinen eigenen Erfahrungen stehlen.

1. Untersuchung: Frescobaldi Toccaten und ihre Ausführungshinweise

1.1 Biographische Anmerkungen

Girolamo Frescobaldi wurde 1583 in Ferrara geboren, stammte aus einer nicht unbedeutenden Patrizierfamilie, war Schüler von Luzzaschi, bei dem er alle damals möglichen Gattungen erlernte. Ferrara galt zur Zeit Frescobaldis unter der aufgeklärten Herrschaft Alfonso II., der selbst Musiker war, als kulturell ausgesprochen hochstehend, und das heißt in diesem Fall auch: als äußerst experimentierfreudig. Wenn Frescobaldi in diesen Kreisen verkehrte (zu ihnen gehörten u.a. auch Milleville, Pasquini, Piccinini und Alfonso della Viola), dann wird man davon ausgehen müssen, daß der Vorwurf Giovanni Battista Donis, es handele sich bei Frescobaldi um einen recht ungebildeten Komponisten, als unsinnig erscheinen muß. Sein Urteil wird verständlich aus Donis ausgeprägten Mißtrauen allem Zeitgenössischen gegenüber, soweit es sich der Antiken-Rezeption entzog.²⁰

1604 findet man Frescobaldis Namen in den Listen der römischen „Congregazione ed Akademia di S. Cecilia“, im 1. Halbjahr des Jahres 1607 war Frescobaldi Organist an S. Maria in Trastevere. Anschließend nutzte er seine Verbindung zum päpstlichen Nuntius Guido Bentivoglio und ging zusammen mit diesem auf Reisen; so kam er über die Schweiz nach Antwerpen sowie nach Brüssel; ob er beispielsweise Sweelinck getroffen hat, muß offenbleiben. Auf jeden Fall ist er mit dessen hochentwickelten Musik in Berührung gekommen. In Antwerpen, und einige Wochen später in Mailand, veröffentlicht der 25jährige seine ersten Kompositionen: *1° Libro de Madrigal à 5 voci* (Antwerpen 14.6.1608) und *Il 1° Libro delle Fantasie à 4* (Mailand 1608).

Entscheidend ist für seine weitere kompositorische Arbeit, die im wesentlichen Werke für Tasteninstrumente umfaßte, daß er durch den Auslandsaufenthalt eine extreme kompositorische Offenheit erlangte, die seinen Personalstil prägte. Dieser jetzt bereits beginnende Stil hatte europäische Dimensionen, er emanzipierte sich von den ausschließlich italienisch orientierten Techniken. Wir werden später noch sehen, was dies konkret für sein

²⁰ Vgl. MGG 3: Artikel: Doni, Sp. 676f



Toccatenschaften bedeutete. 1608 wird der inzwischen berühmte Frescobaldi Organist



an der Peterskirche in Rom, eine Stelle, die er bis kurz vor seinem Tode im Jahre 1643 innehatte. Gleichzeitig jedoch - und dies ist auch sozialgeschichtlich nicht uninteressant - unterbrach er wegen anderer Angebote seine Organistentätigkeit in Rom, so 1615 als Hoforganist in Mantua, oder 1628 - 1633 als Organist des Herzogs von Florenz. Anschließend kehrte er jedoch an seine alte Arbeitsstätte zurück.

Seine Bedeutung als Komponist für Tasteninstrumente war in der damaligen Zeit über alle Maßen groß, größer wohl als die von Andrea und Giovanni Gabrieli oder Claudio Merulo in Venedig oder Luzzasco Luzzaschi in Ferrara. Sein Schüler Luigi Batiferri beschreibt ihn als *ein Ungeheuer unter den Organisten*. Und wenn Wolfgang Caspar Printz noch 1690 in seiner *Historischen Beschreibung der Edelen Sing- und Kling=kunst*²¹ schreibt, er sei derjenige:

§ 34. Unter den Organisten ist um diese Zeit für andern berühmt gewesen Hieronymus Frescobaldi, welcher eine neue/und viel lieblichere und künstlerische Manier die Orgel zu spielen/als vor diesen gewesen/erfunden,

dann wird verständlich, daß es sich hier nicht um irgendeinen Komponisten handelt, sondern um eine Persönlichkeit, die zur damaligen Zeit ihresgleichen suchte. Wenn der Wiener Hoforganist Johann Jacob Froberger von 1637-1641 beurlaubt wird, nur um bei seinem Kollegen an der römischen Peterskirche zu studieren, dann weist dies schon auf die Exemplarizität Frescobaldis hin. Krummacher hat in einem vielbeachteten Beitrag deutlich gemacht, daß die norddeutsche Orgelschule, hier aber insbesondere Dietrich Buxtehudes Orgelmusik ohne die kompositorischen Vorstellungen des von Frescobaldi entscheidend geprägten *stylus phantasticus* nicht denkbar gewesen wäre.²² Wie anders ist es auch zu erklären, daß beispielsweise Bach noch 1713 dessen Werke kopiert, daß er vermutlich seinen *III. Theil der Clavierübung* bei aller Selbstständigkeit des musikalischen Denkens im Geist der Frescobaldischen *Fiori musicali* (1635) geschrieben hat.

Doch auch eine durchaus kritische Beurteilung des Zeitgenossen Doni (*De Praesentia*, 1647) sollte wenigstens vorgestellt werden:

Doch auch eine durchaus kritische Beurteilung des Zeitgenossen Doni sollte hier wenigstens erwähnt werden: "Dieser Psychogaurus [Frescobaldi], von dem man glaubt, dass keiner - laut Ercole Pasquini - besser die [physaulische] Orgel spielt, wenn er bei ihm eine Melodie interpretiert, doch wenn er auf ein schwieriges Wort stößt, muss er sofort zu seiner Frau laufen, um sich Sinn und Bedeutung erklären zu lassen. Und von einem solchen Mann, dessen ganzes Können in seinen Fingerspitzen steckt, werden einige es sicher nicht versäumen, zu verkünden, er sei der König der Musiker unseres Jahrhunderts. O unvernünftiges und vulgäres Jahrhundert"²³

Dieses Negativurteil jedoch scheint das einzige gewesen zu sein, das überliefert ist. Es erklärt sich vielleicht aus der konservativen ästhetischen Position Donis.

²¹ Wolfgang Caspar Printz: *Historische Beschreibung der Edelen Sing- und Kling=kunst*. Dresden 1690. Neudruck, hrsg. von Othmar Wessely, Graz 1964, S. 138

²² Friedhelm Krummacher: *Stylus phantasticus und phantastische Musik. Kompositorische Verfahren in Toccaten von Frescobaldi und Buxtehude*. In: *Schütz-Jahrbuch II/1980*, Kassel 1981, S. 27

²³ Zitiert nach: Rinaldo Alessandrini: Booklet zur Schallplatteneinspielung der *Fiori musicali*. Astrée E 8714, S. 40



Natürlich bleibt die Frage: Warum spielt Frescobaldi - im Gegensatz zu Monteverdi - heute nur noch eine recht unbedeutende Rolle im Musikleben? Eine zwingende Erklärung gibt Edler, wenn er über Frescobaldis Komponieren schreibt:

Darin drückt sich aus, worin Instrumentalmusik ihre eigentliche Berechtigung gegenüber der durch den Sprachtext weit stärker semantisch fixierten Vokalmusik findet: In jener unvergleichlichen Spannung, die die Notwendigkeit erzeugt, mit jeder Interpretation musikalischen Sinn neu zu stiften. Daß diese Spannung heutzutage weitgehend verlorengegangen ist, daß instrumentale Interpretation vielfach zu ritualisierter, buchstabengetreuer Gesetzeserfüllung geworden ist und dadurch zur Sinnkonstitution kaum noch vordringt, muß als Folge der technisch-sozialen Entwicklung und zugleich als tödliche Bedrohung erkannt werden. Der Aberglaube, musikalischer Sinn komme durch die „richtige“ Wiedergabe des Schwarz auf weiß (vor allem auch in Metro- nomzahlen) Ablesbaren mehr oder weniger von selbst zustande, wurde gleich in jenem Moment desavouiert, in dem Instrumentalmusik zum Gegenstand ästhetischer Rezeption avancierte.²⁴

Den Aspekt, die *unvergleichliche Spannung, die die Notwendigkeit erzeugt, mit jeder Interpretation musikalischen Sinn neu zu stiften*, wollen wir im nächsten Teil genauer beleuchten, um daraus dann weniger musikwissenschaftliche als musikpädagogische Schlüsse zu ziehen.

1.2 Toccata ottava aus dem 1. Buch der Toccaten

Die hier vorzustellende Toccata VIII stammt aus dem 1. Buch der Toccaten für Cembalo und Orgel, das außer den zwölf Toccaten noch vier Partiten und weitere elf unterschiedliche Werke enthält. Im originalen Notenstich ist es in Tabulaturform auf sechs- und achtlinigem Notensystem (für die rechte und die linke Hand) notiert.

Wir werden uns der Toccata zunächst analytisch nähern²⁵. Dabei sollte man sich *sehr genau* darauf konzentrieren, wie sich die Relation zwischen Notation und Ausführung darstellt. Im Anschluß daran wird der vollständige Text, den Frescobaldi diesem Toccatenbuch vorangestellt hat, vorgestellt, um daraus interpretatorische Schlüsse zu ziehen.

Wenn Frescobaldi in seinem Vorwort davon spricht, daß die Anfänge langsam und *arpeggiando* gespielt werden sollen, dann unterstreicht er dies in den beiden ersten Takten der Toccata ottava bereits durch die Faktur.



Diese Takte sind eher als Festigung der Tonart gedacht denn als Vorstellung motivischen oder thematischen Materials. Und doch ist eine sehr sublimen Bewegungsentwicklung in Takt 2, insbesondere durch differierende Triller in Tenor, Baß und Alt, erkennbar. Wenn

²⁴ Arnfried Edler: *Frescobaldi oder „Die formbildende Tendenz der Interpretation“*. In: *Neue Zeitschrift für Musik*. 1984, S. 12

²⁵ Wesentlich ausführlicher finden sich analytische Einsichten gerade auch zu diesem Werk in der Dissertation von Heribert Klein: *Die Toccaten Girolamo Frescobaldis*. Mainz 1989, S. 47-53. Darum werden im folgenden nur die Aspekte der Komposition hervorgehoben, die im Zusammenhang mit dem Gedanken der musikalischen Freiheit wichtig werden.



sich nach dem stark gestischen Lauf in Takt 3 schließlich auf dem 5. Viertel eine motivische Bildung einsetzt, die anschließend vom Tenor, dann vom Alt übernommen wird, so sind diese Korrespondenzen quasi aus dem Nichts entstanden und dennoch ebenso wichtig für den Zusammenhalt dieses scheinbar vollkommen freien Anfangs. Wie sehr jedoch Frescobaldi Wert auf die Spannung zwischen Offenheit und Rückbindung legt, läßt sich an den streng austarierten Toccatenläufen in T. 6-8 erkennen, die jeweils entgegengesetzt verlaufen und immer die Spannung einer None umfassen:



Daß Frescobaldi darauf in Takt 8ff ein gesangliches Melisma folgen läßt, das nur von Akkorden in der linken Hand begleitet wird, scheint zunächst einmal als monodische Reverenz verstehbar zu sein. Der für den Hörer auch heute noch erfahrbare Reiz besteht in der extremen Gegensätzlichkeit des Gestus, der sich vollkommen frei zu entwickeln scheint.



Klein weist zurecht auf die verschwiegene Beziehungen dieser nur scheinbar nebeneinanderstehenden Klanggeschehen hin, welche in Wirklichkeit in einem unmerklichen Wechselspiel zwischen Tenor und diminuierter Oberstimme konzipiert sind.²⁶

Wenn in T.12ff noch einmal auf die Toccatenläufe des Anfangs zurückgegriffen wird, dann auch hier wieder wie am Anfang in einer durchaus aparten Orientierung am Intervall der None.



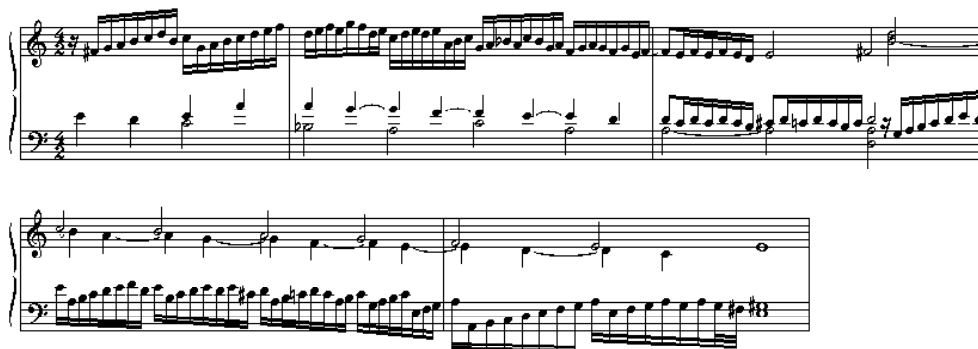
Doch auch die Querverbindungen von T.13 (2. Hälfte) - 15 (2. Hälfte) sind auffällig, weil die stabilisierenden Elemente der Halben in linken Hand in die rechte als Stimmentausch übergehen.²⁷ Das freie Laufwerk, das nach Frescobaldis Vorstellungen gerade nicht met-

²⁶ a.a.O. S. 49

²⁷ Ob man - wie Klein, a.a.O. - von einer kanonischen Führung ausgehen sollte, scheint zumindest zweifelhaft, jedenfalls in T. 13f. Hier handelt es sich vielmehr um Vorhaltsbildungen mit einem ganz eigenen Duktus. Gänzlich unverständlich erscheint mir die Feststellung, die Oberstimme wäre als Diminution (wesen?) zu verstehen.



risch einheitlich zu verstehen ist (... in Passagen [seien sie sprungweise oder in Tonleitern] soll der letzte Ton zurückgehalten werden, auch wenn diese Note Achtel, Sechzehntel oder verschieden von der folgenden ist. Durch dieses Innehalten wird das Verwechseln einer Passage mit der anderen vermieden) bildet wiederum einen starken Kontrast zur Strenge der Begleitung.



In der Mitte des Werkes, das sich zunächst und dann auch im folgenden eher rhapsodisch zeigt, findet sich der quasi zentrale Teil (T. 18-24, 1. Hälfte), der in streng geführter Polyphonie eine Reverenz an vergangene kompositorische Zeiten zu verstehen ist. Dieser von Klein als Zwischenspiel beschriebene Teil trennt und verbindet zugleich. Er spielt in höchst kunstvoller kontrapunktischer Manier mit den einzelnen Elementen und gibt damit dem Werk die eigentliche Balance. In der Darstellung der Partitur wird erst genau sichtbar, wie sehr sich die Elemente von freiem Entwurf und Detailgenauigkeit ergänzen:





Für den Interpreten stellen sich, in rhythmischer Hinsicht, kaum Probleme, müßte man nicht die jeweils leiterfremden Töne, die harmonisch von nicht zu unterschätzender Kühnheit sind, entsprechend hervorheben. Hier steht die gestaltende Freiheit in einem äußerst engen Verhältnis zur rhythmischen Struktur des Satzes.

Es kann in diesem Zusammenhang darauf verzichtet werden, detailliert auf den dritten Teil einzugehen. Er übernimmt die Grundgedanken des ersten, radikalisiert sie jedoch sowohl durch 32tel-Bildungen (T. 24ff.) als auch durch das überraschende triolische Innehalten (T. 34f.). Ob Frescobaldi bewußt, wie Klein in T. 32f. herausgefunden hat²⁸, den c.f. des Kyrie aus der Choralmesse Pater cuncta eingefügt hat, muß offenbleiben.



Auf jeden Fall gibt es hier im Kopf des Motivs eine Querverbindung zum Mittelteil zu entdecken. Und man könnte auch im Quintabgang des Basses und des Tenors in T. 13f den 2. Teil des Kyrierufs entdecken. Doch für unseren Gedankengang ist dies nur die kompositorische Folie, die sich im Zusammenhang mit der Notenanalyse entdecken läßt. Wichtiger scheint mir, daß Frescobaldi, der derart differenziert die einzelnen Teile aufeinander bezogen hat, dem Spieler die Freiheit der Interpretation überläßt.

²⁸ a.a.O. S. 51



1.3 Ausführungshinweise

DEM LESER²⁹

Es ist mir wohl bekannt, welch große Beliebtheit das Spiel mit Verzierungen und mannigfaltigen Passagen allgemein genießt. Aus diesem Grunde erlaube ich mir diesen bescheidenen Arbeiten, die ich dem Drucke übergebe, die folgenden Ratschläge beizufügen, möchte aber doch beteuern, daß ich den Verdienst der anderen vollkommen anerkenne und vor den Fähigkeiten eines jeden größte Achtung habe. Diese Bemerkungen, die ich mit bester Absicht mache, möge der freundliche, wißbegierige Leser mit Wohlwollen entgegennehmen.

1. Diese Spielart soll, gleichwie es bei den modernen Madrigalen Brauch ist, dem Takt nicht streng unterworfen sein. Obwohl diese Madrigale schwer sind, werden sie dadurch erleichtert, daß man den Takt bald langsam, bald schnell führt oder sogar innehält, je nach ihrem Ausdruck oder dem Sinn der Worte.

2. In den Toccaten habe ich nicht nur darauf Rücksicht genommen, daß sie reich an verschiedenen Passagen und Verzierungen seien, sondern auch, daß man die einzelnen Teile voneinander getrennt spielen könne, um dem Spieler zu ermöglichen, nach Belieben abzuschließen, ohne die Toccata beenden zu müssen.

3. Der Anfang der Toccaten sei langsam gespielt und „arpeggiando“. In den Vorhalten oder Dissonanzen dagegen, sowie in der Mitte des Stückes, werden die Akkord-Töne gleichzeitig angeschlagen. Entsteht dadurch das Gefühl einer Leere des Instrumentes, können die Akkorde von neuem angeschlagen werden, was dem Geschmack des Spielers überlassen sei.

4. In den Trillern sowie in den Passagen (seien sie sprungweise oder in Tonleitern) soll der letzte Ton zurückgehalten werden, auch wenn diese Note Achtel, Sechzehntel oder verschieden von der folgenden ist. Durch dieses Innehalten wird das Verwechseln einer Passage mit der anderen vermieden.

5. In den Kadenzen, obwohl in kleineren Werten geschrieben, wird man das Zeitmaß stark zurückhalten, ebenso beim Nahen des Abschlusses einer Passage oder Kadenz verlangsamen.

6. Eine Passage wird dort abgeschlossen und von einer anderen getrennt, wo man einer Konsonanz begegnet, die für beide Hände in Viertelnoten geschrieben steht.

Hat eine Hand, die rechte oder die linke, einen Triller auszuführen, die andere aber gleichzeitig eine Passage zu spielen, soll man nicht Note gegen Note spielen, sondern trachte einzig danach, daß der Triller rasch, die Passage dagegen langsamer und ausdrucksvoll sei, ansonst Verwirrung entstehen würde.

7. Finden sich Passagen in Achtel- und Sechzehntel-Noten gleichzeitig in beiden Händen, wird man diese Stellen nicht zu rasch spielen. Die Hand, welche die Sechzehntel ausführt, mache sie etwas punktiert. Von zwei Noten sei zwar nicht die erste, sondern die zweite punktiert und so fortlaufend, die erste nicht, die zweite punktiert.

8. Bevor zwei Passagen in Sechzehnteln mit beiden Händen zusammen gespielt werden, soll bei der vorangehenden Note angehalten werden, sogar wenn diese Note schwarz ist. Dann greife man mit Entschlossenheit die Passage an, um die Geläufigkeit der Hände um so besser zur Geltung zu bringen.

9. Man wird gut tun, ein breites Zeitmaß für die Partiten zu wählen, in denen sich Passagen und ausdrucksvolle Stellen vorfinden. Man beachte dies auch in den Toccaten. Dagegen spiele man ziemlich rasch die Partiten, die keine Passagen enthalten. Dem guten Geschmack und feinen Urteil des Spielers sei es überlassen, das richtige Tempo zu treffen, das dem Geist dieser Satz- und Spiel-Art am besten entspricht.

(Die Passacagliensätze können nach Belieben getrennt gespielt werden. Das Zeitmaß des einen sei dem des anderen Satzes angepaßt. Dasselbe gilt auch für die Ciacconen.)

²⁹ Die Übersetzung stammt aus der Ausgabe des 1. Toccatenbuches von Pierre Pidoux, Kassel o.J.



Die Toccata wird damit für den Interpreten wie für die Hörer interessantesten Gattung überhaupt. Sie ist, im Gegensatz zu den Ricercari oder den Canzoni, durch nichts eingengt. Die Definition, die beispielsweise Praetorius für die Toccata gibt (*durchgriff oder begreifung des Claviers*³⁰), weist allein auf ihren stark improvisatorischen Charakter hin. Das hier alles Entscheidende ist die Fähigkeit des Interpreten, den „situativen Kontext“ der Komposition wie den des Raumes und der Zeit aus dem Moment heraus zu erfassen. Weder formale Vorgaben noch Notationen dürfen ihn fremdbestimmen; das Subjekt entscheidet im Hier und Jetzt. Die Schwierigkeit, die Frescobaldi vom Interpreten verlangt, besteht darin, daß die vielen relativ kleinen Glieder der einzelnen Toccata auf immer neue Gesten verweisen; nichts ist in den Toccaten beispielsweise monothematisch fixiert, alles kann schon im nächsten Moment von etwas Neuem abgelöst werden. Die einzelnen Momente stehen durchaus schroff nebeneinander, ohne Konzilianz der Überleitung, der Hinführung, des Nachklangs.

Insofern geht jede Interpretation immer dann fehl, wenn sie das Spiel von den traditionellen Übertragungsmustern des Notentextes ableitet. Es gilt, den Geist, der hinter den Noten steht, aufzudecken. Eine angemessene Interpretation macht es möglich, daß das hörende Individuum ganz unmittelbar in eine Spannung versetzt wird, indem es zuhört, was in der Musik und damit mit ihm selbst geschieht und darauf als Mit-Teilung antwortet.³¹ Insofern bleibt auch der Hörer immer wieder aufgerufen, sich auf das Wagnis des Hörens einzulassen, das nicht reproduzierbar ist, das bewegen will, aber ebenso auch in Ablehnung verfallen kann.

Wie schwer diese Haltung einer vom Komponisten geforderten Autonomie den Interpreten nicht erst heute fällt, sondern bereits in der Frescobaldi nachfolgenden Generation fiel, kann man daran ablesen, daß der bereits erwähnte Frescobaldi-Schüler Johann Jacob Froberger angeblich seine Kompositionen hatte verbrennen wollen, weil ihre Interpretation von den Spielern nicht mehr verstanden wurde. Und es ist zugleich zu fragen, ob und inwieweit sich das Problem einer interpretatorischen Glättung nicht auch in Deutschland noch einmal abzeichnete.

Nehmen wir die Toccata in d von Dietrich Buxtehude, der den Frescobaldischen Toccatenstil durch Matthias Weckmann, einem Schüler Frobergers aus Hamburg, kennenlernte. Bereits das Notenbild erinnert sehr stark an Frescobaldis Schreibweise. Selbst in der übernächsten Generation wird also noch ganz im Geiste des *stylus phantasticus* gedacht. Es sind die Momentaufnahmen einer ständig sich ändernden Emotionalität, die zwischen Strenghem und Aufgelockertem, zwischen Gebundenem und Vagierendem wechselt. Bis hin zum frühen Johann Sebastian Bach läßt sich dieses Denken verfolgen -und hat oft kaum bedachte interpretatorische Konsequenzen. Die in Arnstadt komponierten Toccaten, also die d-Moll Toccata, BWV 565, die Toccata C-Dur, BWV 564, oder auch die Cembalo-Toccaten tragen diesen aus Italien über Nord- nach Mitteldeutschland vermittelten Geist in sich. Doch gerade an Bach könnte gezeigt werden, wie schwer sich der Idee einer dem Interpreten Entscheidungsfreiheiten nicht nur zubilligenden, sondern fordernden Auffüh-

³⁰ Michael Praetorius: *Syntagma musicum* III, 25

³¹ Vgl. hierzu die Arbeiten von Bernhard Waldenfels: *Lebenswelt als Hörwelt*. In: Dieter Zimmerschied (Hrsg.): „*Lebenswelt*“ - Chancen für Musikunterricht und Schule. Mainz 1995, S. 223-238. In *Antwortregister*, Frankfurt 1994, S. 482f beschreibt Waldenfels im Zusammenhang mit der *Sprache der Dinge* ausführlich die Darstellungs-, Appell- und Ausdrucksfunktion. *Etwas bringt sich selbst zum Ausdruck und appelliert an Anderes, indem es sich so zeigt, wie es ist.* (S. 483)



rungspraxis durchhalten läßt. Die nur etwa 10 Jahre jüngeren Weimarer Toccata in d (Dorisch), BWV 538, oder in F, BWV 540, vermeiden aufs peinlichste jede *formbildende Tendenz der Interpretation*³². Statt des *stylus phantasticus* wird jetzt das *concerto grosso* zum formenden Vorbild genommen. Hier werden die interpretatorischen Freiheiten zurückgedrängt zugunsten einer thematisch-motivischen Einheitlichkeit, die ihre Zeitgestaltung - d.h. in diesem Fall: ihre Motorik - aus sich selbst heraus entwickelt. Die Sachlogik der musikalischen Struktur und der sich daraus entwickelnden Formgebung erzwingt eine dienende Haltung des Interpreteten. Das bei Frescobaldi geforderte Subjekt des Interpreteten tritt zurück.

2. Reflexion: Der Aspekt der Freiheit als pädagogische Kategorie

Wenn man von der These ausgeht, daß die Künste insgesamt - und so auch die Musik - oft zum Vor-Schein von Bewußtsein überhaupt werden, daß sie als Seismograph für erst noch Werdendes sich verstehen, dann ist zu überlegen, inwieweit sich die von Frescobaldi geforderte und für seine Epoche radikale Emanzipation des Interpreteten auch in ästhetischen Entwürfen (u.U. auch erst später) niedergeschlagen hat. Um sich dieser Frage zu nähern, empfiehlt es sich, auf eine Arbeit der Kunstpädagogin Karin-Sophie Richter-Reichenbach³³ zurückzugreifen, die von der Musikpädagogik bislang überhaupt nicht wahrgenommen wurde, obwohl durch sie wesentliche Einsichten in die, in unserer Disziplin oft so eng geführten Debatte hätten eingebracht werden können. Sie gründet ihre Argumentation nicht ausschließlich, aber ganz wesentlich auf die Ästhetik Schillers. Im folgenden soll - nur als Exkurs - diese Begründung noch einmal nachgezeichnet werden, um anschließend nach den musikpädagogischen Implikationen zu fragen.

Exkurs: Schillers Ideal der Freiheit und die ästhetische Erziehung

Auf dem Hintergrund der französischen Revolution entwickelt Schiller die Idee eines Staates der politischen Freiheit. Zwei gegensätzliche Positionen gilt es dabei zu meiden: Die Anarchie als die radikale Freiheit ebenso wie eine Diktatur der Ideale. Im einen Fall erhält zwar jeder einzelne die Fülle der Autonomie des einzelnen Individuums, doch überleben wird immer nur der Stärkere; im anderen Fall aber wird jede Individualität aufgehoben zugunsten einer Diktatur der Grundsätze, mögen sie noch so ideal gedacht sein. Die Vernunft fordert vollkommen zu Recht den Vernunftstaat; doch gebaut werden kann dieser nur durch die Vernunft eines jeden einzelnen. Sie aber muß erst aus den Anlagen eines jeden Menschen entwickelt werden, weil in ihm der Widerspruch zwischen Sinnlichkeit und Sittlichkeit herrscht. Schiller schreibt:

Das erste dringt auf die absolute Realität: soll alles zur Welt machen, was bloße Form ist, und alle seine Anlagen zur Erscheinung bringen; das zweite dringt auf absolute Formalität: er soll alles in sich vertilgen, was bloße Welt ist und Übereinstimmung in alle seine Veränderungen bringen; mit anderen Worten: er soll alles Innere veräußern und alles Äußere formen.³⁴

³² Edlers im Anschluß an Schönberg entwickelte Formulierung trifft die Sache genau: Erst durch die dem Interpreteten zubilligten Entscheidungen wird die Musik selbst zur Gestalt. Die schriftliche Fixierung des Notentextes selbst ergibt noch nicht das Werk, das erst durch den jeweils einzelnen Moment heraus sich bildet. „Der musikalische Text stellt nur die Skizze dar, den Spielraum, der die Rahmenbedingungen angibt, unter denen sich die zwar von konventionalisierten Regeln ausgehende, aber unter dem Gebot von madrigalesker Ausdrucksdeutlichkeit weit entfernende Fantasie des interpretatorischen Subjekts zu entfalten hat.“ Edler, a.a.O., S. 14

³³ Karin-Sophie Richter-Reichenbach: *Bildungstheorie und ästhetische Erziehung heute*. Darmstadt 1983.

³⁴ *Schillers sämtliche Werke*, hg. von O. Walzel, 12. Band, Stuttgart 1905, S. 42 (11. Brief)



Die Realisierung dieses Widerspruchs wird zur unendlichen Aufgabe des Menschen. Sie geschieht in der Dialektik in einem ständigen, nicht abgeschlossenen Prozeß von *natürlichem* und *sittlichem Charakter*, die zum *edlen Charakter* werden:

THESIS	ANTITHESIS	SYNTHESIS
natürlicher Charakter	sittlicher Charakter	edler Charakter
Natur- oder Notstaat	ethischer Staat	ästhetischer Staat

*Erst die Entgegensetzung zweier Notwendigkeiten gibt der Freiheit den Ursprung.*³⁵

Zu einer Erziehung zur Freiheit gelangt man, wenn zwei dem Menschen innewohnende Triebe, der Stoff- oder Sachtrieb und der Formtrieb in einer Harmonie gehalten werden.

Der STOFFTRIEB entfaltet sich dann maximal, wenn er in höchstem Maße extensiv, veränderlich Welt ergreifend ist.

Der FORMTRIEB erreicht den Höhepunkt seiner Wirksamkeit, wenn er höchstmöglich intensiv, beständig, Welt begreifend ist.

„Ergreifen“ und „Begreifen“ von Welt kann nur in Abhängigkeit voneinander geschehen: Man muß die Welt ergreifen, um sie begreifen zu können. Aber diese Beziehung gilt auch umgekehrt:

Man muß Welt begriffen haben, um gezielter neue Welt ergreifen zu können.³⁶

Im *ästhetischen Zustand* nun werden Sinnlichkeit und Vernunft zugleich als Spiel zusammengebracht:

Im ästhetischen Zustand verhält sich das betrachtende Subjekt absolut realitätsverneinend, indem es die je einseitig nötigen Ansprüche von Sinnlichkeit und Vernunft außer Kraft setzt und in einem Selbstbezug frei reflektiert.

Andererseits verhält es sich absolut realitätsbejahend, insofern es sich völlig rezeptiv auf den sinnlich gegebenen Gegenstand einläßt.

In dieser Zuständlichkeit wird die Notwendigkeit von Sinnlichkeit und Selbstbestimmung gleichermaßen erkannt.

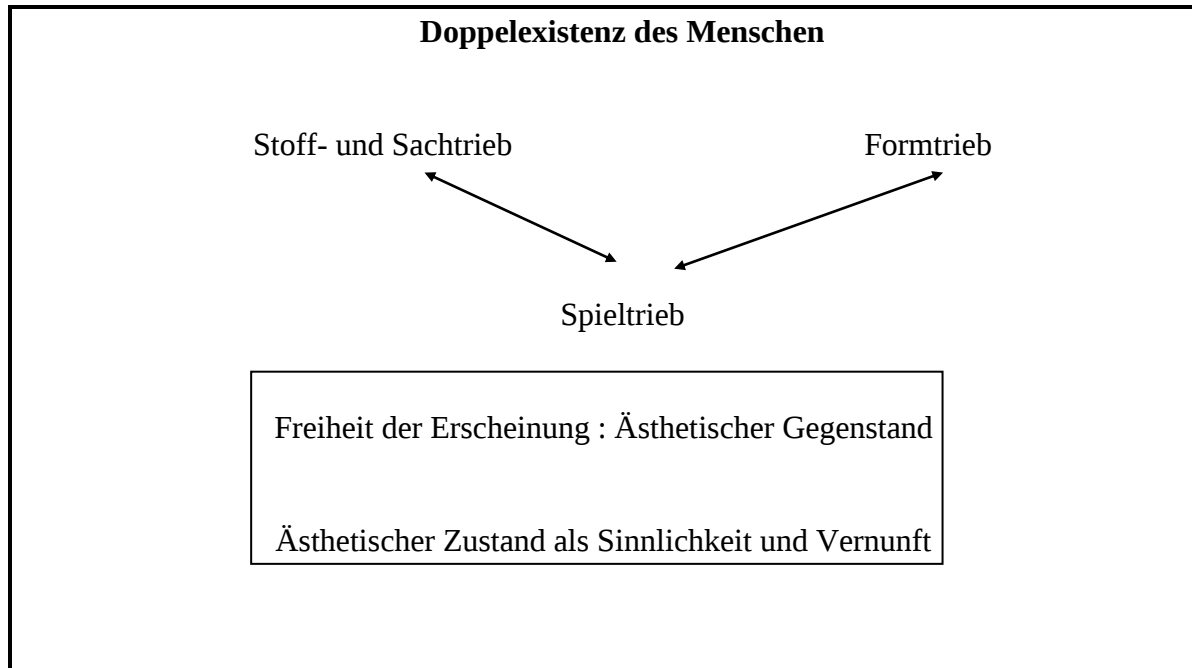
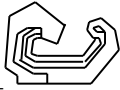
Das heißt auch, daß der entgegengesetzte Anspruch beider nicht aufgehoben wird, denn sonst gingen alle subjekterweiternden Energien verloren.

In diesem Zustande spielt der Mensch mit dem Gegenstand und mit sich selbst ohne jede bestimmtere Bestimmung.³⁷

³⁵ a.a.O., S. 75 (19. Brief)

³⁶ Richter-Reichenbach: a.a.O., S. 55

³⁷ Richter-Reichenbach, a.a.O., S. 56



Der ästhetische Zustand also ermöglicht überhaupt erst die Balance, die dem Menschen die *Möglichkeit zur Freiheit* gibt. Schiller geht folgerichtig davon aus, daß eine Gesellschaft alle in durch die Ästhetische Erziehung *das Ganze unserer sinnlichen und geistigen Kräfte in möglicher Harmonie auszubilden* imstande ist.³⁸

Für die Ästhetische Erziehung - und entsprechend für die Musikpädagogik - folgt daraus, daß sowohl die produktiven wie die reflektierenden Verfahren gleichermaßen zusammengehören. Die Naivität, mit der unter dem Votum einer Erziehung zur Freiheit, allein offene Muster von Unterricht erprobt werden, entsprechen ebenso wenig dem Ansatz Schillers wie der Versuch, dem durch die Vermittlung eines Regelwerks eine Erkenntnis des ästhetischen Gegenstandes zu ermöglichen. Im Spieltrieb werden Form- und Stofftrieb zusammengeführt. Hier wird die *Freiheit der Erscheinung* realisiert - nämlich im ästhetischen Gegenstand.

Frescobaldis Toccaten wären *ein* Beleg für die These einer Erziehung zur Freiheit. In seiner Musik wird das Spiel (im Sinne Schillers) nicht allein im kompositorischen Akt gesehen. Das Spiel ist ebenso auch das des Hörers wie des Interpreten, indem Sinnlichkeit und Vernunft zusammengebracht werden. Es ist das Spiel der *ersten Freigelassenen der Schöpfung*. Die Freiheit aber ist nicht bodenlos, sie ist eine Freiheit in der Bindung, sie ist nicht Anarchie, sie ist Konsequenz.

3. Ausblick: Musikpädagogik unter dem Siegel der Freiheit

Eine Musikpädagogik aus dem idealistischen Ansatz Schillers begründen zu wollen, führt sicher nicht zu einem ungeteilten Beifall, besonders dann nicht, wenn der Gedanke einer Erziehung zur Freiheit eine derart zentrale Rolle spielt, indem sie sich nicht als *Freiheit wovon*, sondern als *Freiheit wozu* versteht. Insofern ist die Position Schillers ausgesprochen unmodern, denn: In pluralistisch angelegten Didaktiken - manche Autoren wie der Freiburger Pädagoge Edmund Kösel fordern eine postmoderne oder, wie er auch sagt, eine

³⁸ a.a.O. S. 78 (21. Brief)



subjektive Didaktik, die für ihn als einzige Möglichkeit in dieser Gesellschaft legitim ist - scheint eine subjektivistische Werteorientierung zum Maßstab des pädagogischen Handelns zu werden. Damit aber wurde der unreifende Aspekt der Vernunft, der für Schiller konstitutiv ist, außer Kraft gesetzt.

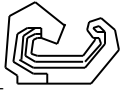
So ist zu fragen, ob man mit diesem Ansatz, bei aller Liberalität, wirklich Musikpädagogik betreiben kann. Eine hedonistisch orientierte musikalische Erziehung in der Schule, die sich nicht mehr an der Spannung zwischen dem freien Kind-Ich und dem Erwachsenen-Ich orientiert, sondern „den Genuß sofort“ zum Gegenstand ihrer Bemühungen macht, wird kaum eine Chance haben, sich selbst durch die Reibung an anderen und anderem zu finden.

Umgekehrt aber gilt es ebenso deutlich, all die Positionen abzuwehren, die ausschließlich darauf bedacht sind, einen *grammatikalischen Fundamentalismus* (Ehrenforth) zu predigen. Zu meinen, daß sich die Musikpädagogik in einer Orientierung am Gegenstand (nicht am Kunstwerk!) erschöpfen könnte, gar noch, wenn sie den Musikwerk durch das Aufziehen von harmonischen und formalen Schubkästen in die Unerkennbarkeit treibt, gehört zum Irrglauben vieler Musiklehrer, die sich aus Resignation oder aus Hilflosigkeit nicht mehr auf das Wagnis der Provokation durch das Kunstwerk selbst einlassen.

Vielmehr wird man wohl dazu kommen müssen, daß sich jeder Musiklehrer eine Musikdidaktik entwirft, in der das Fördern und das Fordern nur zwei unterschiedliche Seiten der gleichen pädagogischen Medaille sind. Dieser Weg ist - und das mag Studierende wie Lehrende der Schulmusik nicht immer befriedigen - nicht als *Lehrkonzept* vermittelbar. Es geht vielmehr um die persönliche Haltung dem Werk, dem Menschen, dem eigenen Ich als Erfahrung von Freiheit (im Sinne Schillers) gegenüber. Diese Freiheit gilt es neu für die Ästhetische Erziehung zu betonen, denn nur dort, wo sie Realität wird, gibt es Perspektiven sowohl für das Individuum wie für die Gesellschaft.

In diesem Sinne erscheint auch die musikästhetische Position Frescobaldi nicht wie aus fernen Zeiten kommend; vielmehr ist sie zu verstehen als ein Vor-Griff und Rück-Griff zugleich. Sie artikuliert vielleicht nur mit schwacher Stimme, was in einer verwalteten Welt kaum hörbar ist. Es ist die Stimme der Freiheit des Individuums. Wenn Bernd Alois Zimmermann in seinem „Streitgespräch unter Musikstudenten“³⁹ immer wieder den Italiener Franco zu Worte kommen läßt, der ein großes Plädoyer für Frescobaldi als einem Komponisten hält, der das Alte mit dem Neuen verbindet, dann wird dabei ein Aspekt besonders wichtig: Die in den Kompositionen artikulierte Freiheit weiß sich zugleich in der Balance mit der Geschichte; der Blick nach vorn ist ohne den Blick zurück nicht zu erhalten. Zimmermann läßt die Studenten in diesem fiktiven Text herausfinden, daß Beethoven und Marchaut, Anton Webern und Josquin Desprez, Strawinsky (*Igor le grand*) und Frescobaldi durch ein enges Band musikalischen Denkens verknüpft sind.

³⁹ Bernd Alois Zimmermann: *Über die freundschaftlichen Beziehungen zwischen der „bösen neuen“ und der „guten alten“ Musik. Ein Streitgespräch unter Musikstudenten.* In: *MusikTexte. Zeitschrift für Neue Musik.* Heft 24, April 1984, S. 19-27. Es sei in diesem Zusammenhang auch noch auf Zimmermanns kleine analytische Arbeit zum *Capriccio sopra La, Sol, Fa, Re, Mi* von Frescobaldi hingewiesen, die sich in der Aufsatzsammlung *Intervall und Zeit*, Mainz 1974, S. 26-30 findet. Zimmermann geht es natürlich in beiden schriftlichen Äußerungen um Zeitverhältnisse, einmal um die des kompositorischen Mikro-, dann aber auch um den des Makrokosmos der historischen Entwicklung. Der Gedanke des Überschüssigen erfährt so noch eine ganz wesentliche Ausweitung.



Was Becker unter der Summierung „Bach und wir“ verstand („d.h. unterwegs sein“), lässt sich ebenso für „Frescobaldi und wir“ formulieren - mit dem Zusatz: auf dem Weg in die Freiheit. Die Toccateen Girolamo Frescobaldis sind auf diesem suchenden Weg dem Musikpädagogen Vor-Schein und Begleiter zugleich.



Rainer Fanselau

Michael Tippett. Ein Kind unserer Zeit?



Tippett ist wie wenige Komponisten mit seinem Leben und Schaffen für die Belange des Friedens und der Verständigung unter den Völkern eingetreten. Diese Tatsache ist aber nur *ein* Motiv für die Beschäftigung mit dem Schaffen Tippetts, ein anderes, daß seine Werke es verdienen. Tippett hat alle Stadien der Musik unseres Jahrhunderts erlebt. Er hat sich intensiv mit der Tradition auseinandergesetzt, konsequent einen persönlichen Stil ausgebildet und früh eine Tendenz entwickelt, die erst heute allgemein begrüßt wird. Ihm gelang die Integration selbständiger, divergierender Elemente in seine Tonsprache. Das soll hier gezeigt und an Beispielen belegt werden.

Tippett in Deutschland

Für den 6. bis 11. Januar 1995 hatten das Deutsche Symphonieorchester Berlin und die Hochschule der Künste Berlin zu einer Reihe von Veranstaltungen, Konzerten, Vorträgen, Gesprächen und einer Ausstellung⁴⁰ eingeladen, die den Titel trug „Sir Michael Tippett zum 90. Geburtstag. Eine Begegnung in Berlin“. Besonders erfreulich und neu war das Zusammenwirken von Studierenden des Royal College of Music London und der Hochschule der Künste Berlin in einem Kammerkonzert. Ein Gesprächsabend in der Akademie der Künste mit deren Mitgliedern Michael Tippett und Frank Michael Beyer brachte wichtige Hinweise für das Verständnis des Werks Tippetts und die Chance zu einem persönlichen Gespräch mit dem Komponisten. Das Hochschulorchester unter Harry Spence Lyth brachte Tippetts TRIPLE CONCERTO (1978/79) zu Gehör, das der Komponist humorvoll kommentierte.

Der Höhepunkt der Begegnung war aber unbestritten die Aufführung von Tippetts Oratorium A CHILD OF OUR TIME (1939-41) mit Solisten von internationalem Rang, dem Deutschen Symphonieorchester Berlin und dem Rundfunkchor Berlin unter Leitung von Vladimir Ashkenazy in der Philharmonie. Das Konzert gelang souverän und spannungsreich im Beisein des jubelnd gefeierten Komponisten. Es wurde auch dem Problemgehalt des Werkes gerecht. Die Euphorie über diese Berliner Erstaufführung verdrängte die Betroffenheit darüber, daß sie erst mehr als ein halbes Jahrhundert nach der Werkentstehung stattfand.

Die Ehrung für Sir Michael Tippett, insbesondere die Aufführung von A CHILD OF OUR TIME, stand aber ausdrücklich unter der Thematik „50 Jahre Frieden in Deutschland“ - ein glückliches Zusammentreffen zweier Jubiläen.

⁴⁰ A Man of Our Time



Kurzbiographie

Tippetts Schaffen ist durch die gleichen gesellschaftlichen Anliegen geprägt, die er in weiten Bereichen seines Lebens umzusetzen bestrebt war. Michael Tippett wurde am 2. Januar 1905 in London geboren. Seine Mutter stand der Suffragettenbewegung nahe. Er studierte ab 1923 am Royal College of Music London Komposition bei Charles Wood, Klavier bei Aubin Raymar und Dirigieren bei Malcolm Sargent und Adrian Boult. Ab 1929 unterrichtete er Französisch und Musik, studierte aber selbstkritisch 1930-32 erneut Komposition am Royal College of Music, nun bei Reginald Owen Morris. Seine bis dahin entstandenen Kompositionen zog er zurück. Tippett hegte Sympathien für Leo Trotzki, leitete ab 1933 ein Orchester arbeitsloser Musiker, das South London Orchestra des Morley College, dessen Direktor er 1940 wurde, ferner zwei Chöre, die der Labour Party angeschlossen waren. Er trat der pazifistischen „Peace Pledge Union“ bei. Der kompromißlose Pazifist Tippett verweigerte den Kriegsdienst und mußte deshalb 1943 eine dreimonatige Haftstrafe verbüßen.

A CHILD OF OUR TIME (1939-41) war sein Durchbruchswerk. Tippett machte Morley bald zu einem kulturellen Zentrum und veranstaltete 1951 eine Konzertreihe in der neueröffneten Royal Festival Hall. Seine Opern THE MIDSUMMER MARRIAGE (1946-52) und KING PRIAM (1958-61) leiteten jeweils eine neue Schaffensphase ein. Er ist mit Rundfunkvorträgen und Aufsätzen an die Öffentlichkeit getreten, hat mehrfach die USA bereist und war 1969-74 Direktor des Bath Festival. Wegen seiner kompositorischen Fähigkeiten und seines Eintretens für humanitäre Ideale ist er eine der originellsten Persönlichkeiten des 20. Jahrhunderts. Seine unerschrockene politische Haltung hat ihm auf lange Sicht nicht geschadet. Zahlreiche Ehrungen wurden ihm zuteil, u. a. „Commander of the British Empire“, „Sir“, „Order of Merit“ und mehrfache Ehrendoktorwürde.

Aus Tippetts umfangreichem Œuvre möchte ich zwei Werke vorstellen: das Oratorium A CHILD OF OUR TIME (1939-41) und die 3. SYMPHONY (1970-72), zwei Werke mit historischem und gesellschaftlichem Bezug, passend zur Jubiläumsthematik „50 Jahre Frieden in Deutschland“, aus verschiedenen Schaffensphasen des Komponisten, von unterschiedlichem kompositorischem Ansatz, Anspruch und musikpädagogischem Interesse, das Oratorium für die Sekundarstufe I, die Symphonie nur für die Sekundarstufe II.

Michael Tippett: *A Child of Our Time* Oratorium für Soli (S.A.T.B.), Chor und Orchester (Text: Michael Tippett)

Arbeitslosigkeit und Krieg

Zweifel an der Berechtigung künstlerischen Schaffens angesichts des Elends und der Arbeitslosigkeit der 30er Jahre überwand Tippett durch seinen großen Gestaltungswillen. Komponieren schien ihm nur im Dienste der Humanität denkbar. Mitleid mit den Verfolgten bewog ihn zum Oratorium A CHILD OF OUR TIME (1939-41). Er hatte sich zur Entstehungszeit des Werkes gerade die Psychologie C. G. Jungs erarbeitet. Tippetts tiefenpsychologische Interpretation eines zeitgeschichtlichen Stoffes verhalf dem besonderen Geschehen, das er oratorisch gestaltete, zu allgemeiner Bedeutung. Er verstand es im Sinne C. G. Jungs.



Thema und Inspiration

Die Übernahme des Titels von Ödön von Horváths Roman "Ein Kind unserer Zeit" (1938) weist schon auf eine Weitung des Handlungsrahmens hin. Von Horváth erzählt von einem Mann, der Soldat wird, um der Arbeitslosigkeit zu entkommen. Als dieser Soldat am Arm schwer verletzt wird und die Grausamkeit und Widersinnigkeit des Krieges erfährt, wird er - getrieben von dem Bedürfnis, Unrecht zu vergelten - zum Mörder. Er tötet einen Mann, der eine junge Frau aus ihrem Arbeitsverhältnis entlassen hat, weil sie ein Kind von einem inzwischen gefallenen Soldaten erwartet.

Tippetts Oratorium liegt eine wahre Begebenheit zugrunde, die in manchen Handlungszügen der von Ödön von Horváth erdachten verwandt ist. Ein junger Mann, Herschel Grynszpan, geboren 1921 in Hannover, lebte als „clandestin“ (Ausgewiesener ohne Papiere) bei seinem Onkel und seiner Tante in Paris.



Herschel Grynszpan

Als er von der Zwangsausweisung seiner Eltern aus Deutschland zum Zweck der

"Repatriierung" in Polen erfuhr, erschoss Grynszpan am 7. November 1938 Ernst Eduard vom Rath, den dritten Sekretär der deutschen Botschaft in Paris. Während vom Rath im Sterben lag, wurde er eilends von Göbbels zum Legationsrat befördert. In der Nacht vom 9. zum 10. November brannten dann in Deutschland die Synagogen. Die schrecklichsten Pogrome begannen. Grynszpan geriet in deutschen Gewahrsam. Die delikaten Umstände seines Überlebens gehören hier nicht zum Thema.

Tippett bat T. S. Eliot, der in seiner Nachbarschaft wohnte, ihm das Libretto anzufertigen. Eliot riet ihm jedoch, den Text selbst zu schreiben, da die Sprache des Dichters der Vertonung möglicherweise nicht genug Raum lassen würde. Tippett tat es mit Geschick. Er schuf einen Text, der der Tragweite des Geschehens auch künstlerisch gerecht wird.



Kompositorische Einflüsse

In Übereinstimmung mit den ästhetischen Grundgedanken, die sein literarisches Vorbild T. S. Eliot in seinem Essay „Tradition and the Individual Talent“⁴¹, formuliert hatte, ging Tippett als Komponist von den überlieferten Gattungsnormen, Formvorstellungen und Satzprinzipien aus. Mit seiner Chromatik in der Linie, nicht in harmonischer Absicht, erweist sich Tippett als durch die englischen Madrigalisten des Elisabethanischen Zeitalters, z. B. Orlando Gibbons und George Kirby beeinflusst. Auf Claudio Monteverdi verweisen Tippetts Ritornelle und die häufigen punktierten Werte, auf Purcell die Melismen mit beharrlich wiederkehrenden Figurationen. Wie bei G. F. Händel gibt es bei Tippett Chöre, in denen ein geringer Wortbestand zur textlichen Grundlage einer voll entwickelten musikalischen Form wird. Für die Dreiteiligkeit des Oratoriums war der „Messias“ Vorbild. In Übereinstimmung mit J. S. Bachs Passionen fallen Motivverarbeitungen über Orgelpunkten auf⁴². Von der Funktion der Choräle in Bachs Werk geht Tippett aus, wenn er an entsprechenden Stellen in *A CHILD OF OUR TIME* Spirituals einsetzt. Eine Analogie zum Übergang zwischen musikalischem Ausdruck und Wortsemantik in Beethovens 9. Symphonie findet sich in Tippetts - freilich wortlosem - Gesang der Solisten im Finale⁴³ seines Oratoriums. Entsprechend Edward Elgars Satztechnik in *THE DREAM OF GERONTIUS* kommen bei Tippett immer wieder Oktavverdoppelungen von Chorstimmen vor.

Über die produktive Verarbeitung der Tradition hinaus treten in dieser frühen Schaffensphase Tippetts originäre und persönliche Eigenheiten hervor: die Neigung zu großen Melodiebögen bei polyphoner Detailarbeit, Linearität, rhythmische Asymmetrie, eine Art additiver Rhythmik, die im Crescendo intensivierte Antizipationen und Vorhalte, die modal erweiterte Harmonik und die Transparenz des Orchestersatzes. Werfen wir einen Blick auf das Werk selbst. (Nbsp.1)

⁴¹ Deutsche Übersetzung in: Walter Schmiele (Hrsg.): Englische Geisteswelt, Darmstadt 1953, S. 282-296

⁴² Vgl. Tippetts Finale aus *A Child of Our Time*, Ed Schott 10899 (study score), Teil III, Nr. 29, mit J.S. Bachs Chor: *O Mensch, beweine deine Sünde groß* aus der Matthäus-Passion

⁴³ 5 Takte nach Ziffer 136



A CHILD OF OUR TIME

An Oratorio for Soli, Chorus and Orchestra

PART I

I. Chorus

MICHAEL TIPPETT

Sostenuto ($\text{♩} = \text{c. } 60$)

2 Flauti
2 Oboi
Corno Inglese
2 Clarinetti in Sib
2 Fagotti
Contra Fagotto
4 Corni in Fa
3 Trombe in Sib
3 Tromboni
Timpani
Coro
Violini
Viola
Violoncelli
Contrabassi

Sostenuto ($\text{♩} = \text{c. } 60$)

© 1944 by Schott & Co., Ltd., London

Notenbeispiel 1



Analyse und Interpretation

Im I. Teil von Tippetts Oratorium wird das Los von außerhalb der Konventionen lebenden Individuen oder Minderheiten reflektiert. Gegenstand des II. Teils ist die Tat des jungen Mannes, die er entgegen wohlmeinenden Ratschlägen beging. Der III. Teil enthält die Einsicht, daß Besserung nur eintreten könne, wenn der Mensch seinen Schatten erkennen würde, anstatt diesen auf andere Menschen zu projizieren: „*I would know my shadow and my light, / so shall I at last be whole*“, lautet der Beginn des Finales.

Chöre eröffnen die Szenen und erzeugen die Grundstimmung, so der Einleitungsschor: „*The world turns on its dark side. It is winter*“. (Hbsp. 1)

Arien weisen oft eine zur Melodie kontrastierende Begleitung auf. Die Wortdeutung ist gut wahrnehmbar. Statt schwer erkennbarer rhetorischer Stilmittel setzt Tippett zur Verdeutlichung und Intensivierung des Textgehalts wiederholt Chromatik ein, etwa zu den bitteren Worten des Alts: „*Truly, the living God consumes within and turns the flesh to cancer*“ (*Wahrlich der lebende Gott verzehrt sich selbst, verwandelt Fleisch in Fäulnis*) im Argument⁴⁴, das die These des Eröffnungschors: „*The World turns on its dark side. It is winter*“ begründet. (Hbsp. 2); (Nbsp. 2)

Rezitative werden nur vom Violoncello begleitet, was ihre Eindringlichkeit steigert, z. B. Nr. 10: The Narrator (Bass Solo): „*And a Time came when in the continual persecution one race stood for all*“. (Hbsp. 3)

Spirituals sind von Tippett sehr unterschiedlich gesetzt, nicht mit dem Ziel einer authentischen Fassung, sondern einer bruchlosen Integration in den vom Inhalt und von Tippetts Personalstil gegebenen Rahmen. An die Schilderung des Elends der Unterdrückten schließt sich *pp* an: *Steal away to Jesus* für Chor und Soli. Auf den Bericht vom Einsetzen der Pogrome folgt *ff* *Go down, Moses* im Ausdruck von Trotz und Entrüstung. Am homogensten und innigsten gelingt die stilistische Vereinigung der Satzweise Tippetts mit der Klangwelt des Spirituals in *Nobody knows* (II. Teil, Nr. 16). Hierin klingt die Erregung nach, die das „Kind unserer Zeit“ zum handelnden Widerstand provozierte. Satztechnisch tritt die polyphone Detailarbeit hervor, die Tippett allgemein einer kantablen Melodiestimme entgegenstellt. (Nbsp 3); (Hbsp. 4) Innig beendet das Spiritual: *O! by and by* den II. Teil (Nr. 25). Feine Übergänge schafft Tippett im Finale vom *Preludium* ins *General Ensemble* (Chorus and Soli), innerhalb des *General Ensemble* vom Chorgesang in den wortlosen Gesang der Solisten und von diesem in das Spiritual, das den Schluß des Werkes bildet: *Deep River* (III. Teil, *Preludium*; Nr. 29 -30). (Hbsp. 5)

Was den Komponisten des Oratoriums *A CHILD OF OUR TIME* besonders auszeichnet, ist das Zusammentreffen seines Pazifismus mit seinem Eintreten für Verfolgte, die unbedingte Forderung nach Selbsterkenntnis, die in solchem Zusammenhang ganz außergewöhnlich ist, und die stilistische Synthese aus Traditionellem und Individuellem mit Ausweitung des europäischen auf einen weltweiten Horizont. Die Schaffung einer formalen Einheit trotz widerstrebender Elemente ist auf die konsequente Anwendung des Entwicklungsprinzips und auf die integrativen Qualitäten der Kompositionsweise Tippetts

⁴⁴ Teil I, 2. The Argument. Alto Solo



zurückzuführen. In der englischen Musik der Gegenwart gelingt Tippett gegenüber der größeren Popularität Benjamin Britzens der tiefere Ernst der künstlerischen Aussage.

15

CL. IN SIB.
FAG.
COR. IN FA
TBN.
ALTO SOLO
V.LNI.
VLE.
VLC.
Cb.

God con - sumes with - in, and turns the

16

C.I.
FAG.
ALTO SOLO

flesh, and turns the flesh to

17

C.I.
CL. IN SIB.
FAG.
COR. IN FA
ALTO SOLO
VLE.
VLC.
Cb.

can - cer.

pp

© 1944 by Schott & Co., Ltd., London

Notenbeispiel 2



16. A Spiritual

Chorus and Soli

80 Allegro (♩ = c. 126)

pp (col Coro)

TENOR SOLO

No - bo - dy knows the trou - ble I see, Lord, No - bo - dy knows the trou - ble I see...

CORO

No - bo - dy knows Lord, Lord, No - bo - dy knows Lord, Lord...

No - bo - dy knows the trou - ble I see, Lord, No - bo - dy knows the trou - ble I see...

No - bo - dy knows the trou - ble I see, Lord, No - bo - dy knows the trou - ble I see...

Allegro (♩ = c. 126)

VLNI. *pp* *v sotto voce* div. unis. div.

VL. *pp* *v sotto voce*

VL. *pp* *v sotto voce*

VL. *pp* *v sotto voce*

CB. *pp* *v sotto voce*

© 1944 by Schott & Co., Ltd., London

Notenbeispiel 3

Tippett im Wandel der 50er und 60er Jahre

Die 50er Jahre brachten für das englische Kulturleben eine Abkehr von der Realität und eine Hinwendung zu phantastischen Inhalten einer romantischen Traumwelt. Tippett selbst wandte sich realitätsfernen Stoffen zu und leitete mit der Oper THE MIDSUMMER MARRIAGE (1946-52) seine zweite, lyrischere Schaffensphase ein. Es geht in seiner Oper um den Transformationsprozeß eines Paares vor der Heirat, eine symbolische Darstellung der Archetypen des kollektiven Unbewußten. Was den Komponisten aus der ersten in die zweite Phase hinüberbegleitet hat, war die Psychologie C. G. Jungs, von der er immer stärker überzeugt war. Sie wurde für Tippett zum Quell schöpferischer Kraft und zur Grundlage seiner Selbsterfahrung und seines Weltverständnisses. Tippetts Musik wurde melodisch fließender, der Satz ausgezierter. Es gab Augenblicke der Ekstase.

Eine grundlegende Veränderung der Kompositionstechnik nahm Tippett aber erst in seiner Oper KING PRIAM (1958-61) vor. Der Härte und Statik des tragischen Stoffes der Antike gemäß erneuerte er seine kompositorische Konzeption von Grund auf. Er verzichtete auf allen melodischen Zierrat, die kontrapunktische Durchdringung der Stimmen, und vollzog eine Wandlung von tonalem zu atonalem Satz. Hauptmerkmal des neuen Stils war jedoch das Abrücken vom Entwicklungsprinzip. Dieses Prinzip hatte Tippett in vollendeter Anwendung in den Kompositionen Beethovens gefunden, den er bedingungslos verehrte.



Bei Anwendung des Entwicklungsprinzips werden Themen aus motivischen Urzellen abgeleitet, geläutert und bestätigt. Dabei herrscht der Einheitsgedanke vor. Themenkontraste sind relativ und auf Synthese angelegt. Das Verfahren entspricht dem Konsensdiskurs⁴⁵ der Sprache. Tippetts neue Strukturbildung ist eine statischere Konstruktion, die als "Mosaik" beschrieben werden kann: Unterschiedliche Werkteile werden gegeneinandergestellt, bleiben aber in Umgruppierung und Neuzusammenstellung weitgehend unverändert erhalten. Das Verfahren gleicht einer Dissensklärung. Tippett hat sein Mosaikmodell nie wieder aufgegeben, es wohl aber modifiziert, z. B. in seiner 3. Symphonie.

Michael Tippett: 3. Symphonie für Sopran und großes Orchester (Text: Michael Tippett).

Struktur und Bedeutung

Während die Mitteilung einer Idee vom Oratorium geradezu erwartet wird, gehört sie nicht zu den gattungstypischen Merkmalen der Symphonie. Doch kann man zwei Konzeptionen der Symphonie unterscheiden. Tippett nennt den klassischen Typ in Sonatenform den „historical archetype“ und den, der nur dem Namen nach zur Gattung Symphonie gehört, den „notional archetype“. Dieser umfaßt eine große Zahl von Varianten und findet sich besonders ausgeprägt bei Gustav Mahler. Tippett erklärt beide Konzeptionen für gleichrangig: „*The Mahler symphonies, as variations of a notional archetype, are as much symphonies as those of Beethoven (irrespective of course, of pure value judgement)*“⁴⁶. Hatte Tippett seine ersten beiden Symphonien in der historischen Form gehalten, so vereinigte er in der 3. und 4. den „historical archetype“ mit dem „notional archetype“.

Das Urbild seiner 3. Symphonie (1970-72) ist Beethovens 9. Symphonie, „die berühmte Mischform“⁴⁷. Tippett wollte seinen eigenen Anschluß eines vokalen an einen instrumentalen Teil dadurch rechtfertigen, daß er Beethovens Einleitung zum Finale zitierte. Es gab jedoch weitere Komponisten, die zur Entstehungszeit des Werkes Beethovens *Presto* zitierten, u.a. Bernd Alois Zimmermann in "Photoptosis" (1968)⁴⁸. Auf absolutmusikalischer Ebene läßt sich der Eintritt des vokalen Teils bei Beethoven mit dem Wiederholungsprinzip und dem Variationenprinzip legitimieren⁴⁹. Auf *Presto*, *Rezitativ* und *Allegro assai* folgen im Finale *Presto* als Wiederholung und *Rezitativ* und *Allegro assai* als vokale Varianten. Absolut musikalisch ist der Eintritt des vokalen Teils, einer Reihe unterschiedlicher neuer Blues-Gesänge, bei Tippett durch das Mosaikprinzip zu begründen⁵⁰, das auch in den vorausgegangenen Sätzen maßgeblich die Konstruktion bestimmte.

⁴⁵ Siehe: Jean François Lyotard: Das postmoderne Wissen. Graz/Wien 1986, S. 189

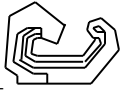
⁴⁶ Meirion Bowen: Michael Tippett, London 1985, S. 115-116

⁴⁷ „the famous hybrid work“, ebd. 116

⁴⁸ ebd.

⁴⁹ Heinrich Schenker: Beethoven. Neunte Symphonie, ²1969 (Wiener Urtextausgabe, hg. v. Karl Heinz Füssl u. H. C. Robbins Landon), S. 245-375

⁵⁰ Ed. Schott 11148 (study score). Vgl. Bowen S. 117-122



Die Verbindung der symphonischen Konzeptionen zeigt sich in der Zusammenstellung je zweier Sätze zu einem Teil, also von *Allegro* und *Lento* zum I., *Allegro molto* (Scherzo) und *Presto* (Finale) zum II. Teil, aber auch im komplementären Zusammenspiel des Entwicklungsprinzips, das Einheit bewirkt, mit dem Mosaikprinzip, das Vielfalt erzeugt.

Analyse und Interpretation

Im I. Teil stellt Tippett im 1. Satz zwei gegensätzliche musikalische Charaktere einander gegenüber: *Arrest* (Halt), *Allegro non troppo e pesante*, 2/4-Takt, Tempo 1: M.M. 1/4=88 (T. 1; **Nbsp. 4**), und *Movement* (Bewegung), *Allegro molto e con grande energia*, 3/4-Takt, Tempo 2: M.M. 1/4= 132 (Ziffer 1; **Nbsp. 5**). Sie wechseln einander im weiteren Verlauf des Satzes ab und wachsen dabei von Mal zu Mal an Umfang (*Arrest*: 6, 9, 23, 46, 96 Takte und *Movement*: 9, 17, 58, 90, 30 Takte). Nur die letzte Wiederkehr von *Movement* ist wieder kürzer.



Michael Tippett Symphony No. 3

Part 1

Allegro non troppo e pesante [Arrest] (♩ = 88) Tempo 1

Piccolo (doubling Flute 3)
Flutes 1. 2.
Oboes 1. 2.
Cor anglais
Clarinets in B♭ 1. 2.
Bass Clarinet in B♭
Bassoons 1. 2.
Contrabassoon

Horns in F 1. 2. 3. 4.
Trumpets in C 1. 2.
Trombones 1. 2. 3.
Tuba
Timpani
Suspended cymbal (bach. dura)
Side drum
Wood block
Cymbals
Bass drum

Harp
Pianoforte
Xylophone
Celesta
Glockenspiel

Allegro non troppo e pesante [Arrest] (♩ = 88) Tempo 1

Violins 1. 2. 3. 4.
Violas
Violoncellos
Double basses

© 1974 Schott & Co. Ltd, London

S. & Co. 6918

Notenbeispiel 4



1 Allegro molto e con grande energia
[Movement] (♩ = 132) Tempo 2

Obs. 1. 2. { sub. *ff* *mf* (f) ———

C. a. 1. 2. a 2 sub. *ff* *mf* (f) ———

B. cl. 1. 2. sub. *ff* *mf* (f) ———

Bsns. 1. 2. sub. *ff* *mf* (f) ———

Hns. 1. 2. 3. 4. *f* ———

Tpts. 1. 2. *f* ———

Tbns. 1. 2. *f* ———

Tuba *f* ———

Timp. *f* ———

Susp. cym. *f* ———

S. dr. *f* ———

W. bl. *f* ———

Cym. *f* ———

B. dr. *f* ———

Xylo. *f* ———

1 Allegro molto e con grande energia
[Movement] (♩ = 132) Tempo 2

Vins. 1. 2. 3. 4. *ff* con fuoco *mf* (f) ——— *p* legg. cresc. *f* *mf* cresc. (f) ———

Vlas. 1. 2. *ff* con fuoco *mf* (f) ——— *ffp* legg. cresc. *f* *mf* cresc. (f) ———

Vcls. 1. 2. *ff* con fuoco *mf* (f) ——— *p* legg. cresc. *f* *mf* cresc. (f) ———

Dbs. *ff* con fuoco *p* legg. cresc. 1. legg. *f* *mf* cresc. (f) ———

© 1974 Schott & Co. Ltd, London

Notenbeispiel 5



Die Substanzen verändern sich im Notentext, unterliegen jedoch keiner Verarbeitung bzw. Entwicklung. Sie bewahren ihre individuelle Identität nicht nur in allen Gegenüberstellungen, sondern selbst im gleichzeitigen Erklängen von 67 Takten *Arrest* (2/4-Takt) und *Movement* (3/4-Takt) am Ende des Satzes (Ziffer 87; **Nbsp. 6**). Die Dauer von drei Vierteln zu M.M. 1/4= 132 entspricht der von zwei Vierteln zu M.M. 1/4= 88. Die wohlberechnete Taktüberlagerung bedeutet ein freies gleichzeitiges Schwingen miteinander konfligierender rhythmischer Individuen, das einen eigenen Klangreiz gewährt. Bei Beethoven ist im Unterschied zu Tippett beispielsweise in der Doppelfuge des Finales der 9. Symphonie eine Angleichung von Takt und Rhythmus und damit charakteristische Verwandlung der Themen („*Freude schöner Götterfunken*“ und „*Seid umschlungen, Millionen*“) ⁵¹ Voraussetzung für die Kombination.

Während sich im 1. Satz die Abschnitte primär nach Rhythmus und Takt unterscheiden, bildet im 2. Satz, *Lento* (Ziffer 103), die Tonhöhe das die Formteile unterscheidende Merkmal. Dieser 2. Satz, mit dem der I. Teil endet, schließt sich ohne Unterbrechung an den 1. Satz an.

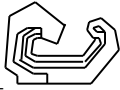
Der II. Teil des Werkes eröffnet mit dem 3. Satz, einem Scherzo (4 Takte vor Ziffer 137). Es geht, anders als in Beethovens 9. Symphonie, dem Finale direkt voraus. In diesem Satz werden fünf urtümliche musikalische Formelemente, die durch ihre Instrumentierung voneinander abgehoben sind, übereinandergestellt bzw. nacheinander gespielt. Das zuletzt eingeführte (Ziffer 158) ist bereits ein Beethovenzitat: das 2. Thema des 1. Satzes der Klaviersonate c-Moll, op. 13 (*Pathétique*). Am Satzende tritt durch gleichzeitiges Erklängen der Formteile eine starke thematische Verdichtung ein. Tippett macht an dieser von Meirion Bowen als „jam-session“ ⁵² bezeichneten Stelle einen plötzlichen Schnitt.

Wie eine Beschwörung wirkt der Ausbruch des Prestos des Finales der 9. Symphonie von Beethoven, mit dem Tippett hier (1 Takt vor Ziffer 182) nach einer kurzen Generalpause seinen 4. Satz beginnt, das Finale, in dem die Auseinandersetzung mit Beethoven stattfinden soll. Vom überraschenden Beethoven-Zitat leitet der Komponist mit einer Musik der gedämpften Streicher im Pianissimo, die Ferne suggeriert, einer Generalpause und Bläserintonation zu einer Folge dreier selbst gedichteter und komponierter Blues für Sopran und Orchester mit instrumentalen Breaks über: *Slow Blues* (Ziffer 187), *Fast Blues* (Ziffer 197) und *Slow Blues* (Ziffer 218). Die Blues beanspruchen in Tippetts 3. Symphonie die Stelle, die in Beethovens 9. Symphonie Schillers "Ode an die Freude" einnimmt. Von besonders eindringlicher, bei aller Stilisierung authentischer Wirkung ist der erste: „*As I drew nurture from my mother's breast*“ mit einem Flügelhorn-Solo. (**Hbsp. 6**) Die Texte bedenken die menschlichen Erfahrungen der verschiedenen Lebensstadien. Die Gesänge werden in ähnlicher Weise einander gegenübergestellt wie die instrumentalen Gegensätze zu Beginn des Werkes.

Das erneute Zitat von Beethovens Presto (Ziffer 236) führt endgültig in die Auseinandersetzung Tippetts mit Beethoven hinein. Eine Variante des Themas "Freude schöner Götterfunken" mit auftaktigen Sechzehntelrepetitionen in den Trompeten, die von Motiven aus Beethovens Rezitativ in den Streichern kontrapunktiert wird, gestaltet Tippett zu einer Art Hohngelächter (Ziffer 236).

⁵¹ Ed. Eulenburg 3611 (Taschenpartitur), S. 229

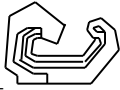
⁵² Bowen S. 121



Mit einem vierten Gesang (Blues): „*They sang that when she waved her wings, / the Goddess Joy would make us one*“ (Ziffer 241) nimmt er auf die Stelle „*Alle Menschen werden Brüder, wo dein sanfter Flügel weilt*“⁵³ bei Beethoven Bezug. Zum Gesang treten Motive von Beethovens Original, teils in den Holzbläsern, teils in den Streicherbässen und eine punktierte Variante der Freudenmelodie in den Hörnern (Ziffer 242-245). Anschließend hört man in chromatischen Zweiunddreißigsteln vom Klavier (*una corda*) und Vibraphon, unterstützt vom Beckenwirbel, ein stilisiertes Kichern⁵⁴. (Nbsp. 7)

⁵³ Eulenburg, S. 179-180

⁵⁴ Ähnliche Zweiunddreißigstelfolgen finden sich bereits im 2. Satz



© 1974 Schott & Co. Ltd, London

Notenbeispiel 7

Auf diese Weise enthüllt Tippett den Zynismus seines weiteren Textes: „*And did my brother die of frost-bite in the camp?/ And was my sister charred to cinders in the oven?*” (Und doch starb mein Bruder an Erfrierungen im Lager?/ Und doch verkohlte meine Schwester im Ofen ?) . (Hbsp. 7) Die Worte: „*We know not so much joy for so much sorrow*” (Wir kennen nicht so viel Freude über so viel Pein) vertont er mit einer chromatischen Version des 1. Themas des 1. Satzes aus Beethovens 9. Symphonie.

Sehr lebhaft setzt sich Tippett mit der Stelle: „*und der Cherub steht vor Gott*”⁵⁵ aus Beethovens Finale auseinander. Er geht in Beethovens Sechzehntelbewegung über, steigert den Ausdruck durch Dynamik und Instrumentation und führt ein Thema aus *ff* gehämmernten Achteln des vollen Orchesters ein. So verleiht er seinem eigenen Text starkes Gewicht: „*But if the Cherub stands b'fore God, / Let him demote himself to man*” (Wenn aber der Cherub vor Gott steht, laßt ihn sich selbst zum Menschen degradieren). Eine höchst ein-

⁵⁵ Eulenburg, S. 191-193



drucksvolle Vertonung erfährt Tippetts Fortsetzung des Textes: „*Then spit his curses across the celestial face / though he be answered (Answered !?) with annihilation from the whirlwind*“ (Dann seine Flüche über den Himmel hin ausstoßen / Trete ihm auch der Sturm der Vernichtung entgegen). Tippett wechselt zunächst zwischen seinen gehämmer-ten Achteln und Beethovens Sechzehntelbewegung zu den Worten „*steht vor Gott*“ (2 Takte vor Ziffer 260), kombiniert dann aber simultan Beethovens Presto-Thema im trotzi-gen Staccato der Bläser mit seiner eigenen Achteltriolensteigerung der Streicher (Ziffer 264-266), die an einen Sturm der Vernichtung („annihilation from the whirlwind“) zu ge-mahnen scheint. Der Sturm, der - bildlich gesprochen - den Wächter (Cherub) trifft, bildet musikalisch mit dem Beethoven-Zitat einen Konfliktrhythmus. (Nbsp. 8); (Hbsp. 8)

Nach dieser Auseinandersetzung mit Beethoven ist das Ende des Satzes ganz der kompositorischen Gestaltung von Tippetts Utopie einer menschlichen Gesellschaft gewid-met, wobei er seine Worte nur mit seiner eigenen Musik vertont: „*I have a dream...*“. In diesem Traum verehren sich Menschen gegenseitig: „*We sense a huge compassionate power / To heal / To love*“ (Wir spüren eine ungeheure Kraft des Mitleids, zu heilen, zu lieben).

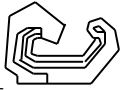
Tippett schließt mit einer symbolischen Geste (Ziffer 291 bis Ende). Er begann sei-ne Symphonie mit der Exposition von Gegensätzen und macht nun am Schluß auf ihr Fort-bestehen aufmerksam. Forte gespielte Akkorde der Bläser ähnlichen Aufbaus wie zu Be-ginn werden in engem Abstand mit piano gespielten Akkorden der Streicher kontrastiert. Das widerspruchslose Aufgehen der Gegensätze von Kunst und Gesellschaft in einer höhe-ren Einheit ist eine Illusion. Was bleibt, ist die Option für Verstehen und Gestalten der Dif-ferenzen, die zu integrieren sind.

Zur Botschaft des Werkes

Tippett hat diese seine Aussage zunächst zurückgestellt. Zwar schärfte er schon vor Beginn seines musikalischen Streitgesprächs die Begriffe seiner musikalischen Sprache einer Me-tamusik, setzte diese aber nicht vor dem Finale ein. Erst am Ende seiner musiksprachlichen Äußerung kam der Komponist zur Formulierung seiner eigenen Mitteilung, der Botschaft des Werkes.

Tippetts Beethovenbegeisterung ist bekannt. Seine eigene kompositorische Ent-wicklung vollzog sich in stetiger Orientierung am Werk des Vorbilds. So ist es eher der Optimismus der Popularphilosophie in Schillers „Lied an die Freude“, gegen den sich nach dem totalen Krieg und angesichts bestehender Rassenschränken Tippetts Bedenken richten. „*Alle Menschen werden Brüder. So sollte es sein. So ist es aber nicht!*“ sagte Tippett am 8. Januar 1995 in der Akademie der Künste in Berlin. Schillers Gedicht ist Freimaurerliedern nachgebildet. Der Dichter war zu der Zeit, als er es schrieb (1785), durch Theodor Körners Freundschaft und Großzügigkeit aus aller wirtschaftlichen Not befreit worden. Später ur-teilte Schiller sehr ungünstig über sein eigenes Gedicht⁵⁶. Er erarbeitete sich Mitte der achtziger Jahre die Grundlagen seiner eigenen Philosophie. Wie Kant wollte er den Men-schen zum sittlichen Wollen erziehen. Kant empfahl aber zur „Wiederherstellung der ur-

⁵⁶ Brief an Körner v. 21.10.1800; siehe hierzu „Schillers Werke“, hg. v. Ludwig Bellermann, Leipzig [Biblio-graphisches Institut]o. J., S. 343



sprünglichen Ordnung unter den Triebfedern“⁵⁷ die Hilfe der Religion, Schiller das ästhetische Leben. Kant setzte das „Radikal-Böse im Menschen“⁵⁸ voraus, was Schiller nicht akzeptierte. Er war der Ansicht, die schöne Seele erfülle das Sittengesetz aus Neigung.

Viel weniger treffen Tippetts Bedenken Beethoven, dessen Leben und Werk durch den Überwindungsgedanken gekennzeichnet ist. Daß ihm Leiden Voraussetzung für Freude war, zeigt auch der Verlauf der 9. Symphonie. Das Heraufarbeiten aus der Tiefe war Sinn der ersten Sätze. Diese hatte Beethoven bereits geschrieben, als er sich dazu entschloß, Schillers Ode „An die Freude“ in das Finale zu übernehmen. Doch sind Schillers Worte zu deutlich Ausdruck des ästhetischen Idealismus und ästhetischen Humanismus, als daß der Hörer des 20. Jahrhunderts die Widersprüche zwischen Utopie und Wirklichkeit überhören könnte. Sie sind nicht einfach aufzuheben, verlangen vielmehr nach Erkenntnis und Bewältigung.

⁵⁷ Immanuel Kant: Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft, hg. v. Karl Vorländer, mit einer Einleitung von Hermann Noack, Hamburg 1974, S. 55 (Kantische Originalausgabe, S. 59)

⁵⁸ ebd.





Im Zeitalter des Wassermanns

Tippetts Worte am Ende der 3. Symphonie klingen an Formulierungen Martin Luther Kings an. King übersetzte *αγαπη* als „erlösenden guten Willen und das Verständnis für alle Menschen, als selbstlose Liebe, in welcher der einzelne nicht sein eigenes Wohl suche, sondern tätige Liebe“⁵⁹. Auch Arnold Toynbee mahnt den Menschen des späten 20. Jahrhunderts, die „selbstmörderische aggressive Habgier“⁶⁰ zu überwinden. Tippett beruft sich insbesondere auf C. G. Jung, wenn er vor der Verabsolutierung politischer und religiöser Bekenntnisse warnt. Jungs Archetyp des Erlösers ist ein Archetyp der Integration, der „union of opposites“⁶¹. Tippett möchte, daß der Mensch, die Geschichte der Gattung in sich entdeckend, wieder ein Ganzes wird. Ohne die Astrologie verteidigen zu wollen, sieht er das Eintreten der Sonne in das Haus des Wassermanns um das Jahr 2000 als ein Symbol dafür⁶².

Didaktische Gesichtspunkte

Es gibt insbesondere drei Gesichtspunkte, unter denen Tippett für die Musikdidaktik in unserem Lande von Bedeutung ist:

- 1.) die Qualität und Aktualität seines musikalischen Schaffens; denn die Musikdidaktik in Deutschland hat Nachholbedarf an Behandlung musikalischer Kunstwerke Englands, besonders der Gegenwart,
- 2.) die Art seines Eintretens für die Menschlichkeit; denn Tippett greift in seiner Musik in sensibler und geistreicher Weise Probleme des menschlichen Zusammenlebens auf und ruft sie ins Bewußtsein, ohne Musik zum Sprachrohr für soziale oder politische Ideen zu machen,
- 3.) seine Reflexion der kompositorischen Praxis in Werk, Wort und Schrift; denn das Zusammentreffen von geistiger Auseinandersetzung und sinnlicher Erfahrung bei Tippett hilft, die Spaltung der Musik in Bildungs- und Gebrauchsgut zu kompensieren und vielmehr den Bezug von Gegenstand und Lebenswelt zu erkennen und zu berücksichtigen.

Für eine Behandlung von Tippetts *A Child of Our Time* im Unterricht wäre es denkbar, die angesprochenen Inhalt folgenden Zielen zuzuordnen:

- Erkennen gattungsbedingter Normen, traditioneller und individueller Gestaltungsmittel des Komponisten im Oratorium

⁵⁹ Frederick Hetmann: Martin Luther King, Hamburg 1979, S. 43

⁶⁰ Arnold Toynbee: Menschheit und Mutter Erde. Die Geschichte der großen Zivilisationen. Deutsch von Karl Berisch, Düsseldorf 1979, S. 497

⁶¹ Michael Tippett: What I believe. In: ders.: Music of the Angels. Essays and Sketchbooks of Michael Tippett, selected and edited by Meirion Bowen, London (Eulenburg Books) 1980, S. 52

⁶² Siehe Michael Tippett: „Moving into Aquarius“. In: ders.: „Moving into Aquarius“, London (Routledge and Kegan Paul) 1959, S. 31-38



- Erfahren der nur musikalisch vermittelbaren affektiven Zusammengänge zur überfachlichen Thematik (z.B. Ausdruck der Spirituals)
- Erfassen der formbildenden und einheitsstiftenden Kraft motivischer Entwicklung in der vielfältigen zyklischen Komposition
- Gewinnen eines Standpunktes zur schöpferischen Integration heterogener Elemente der Musikkultur.

Für die Behandlung von Tippetts 3. Symphonie erscheinen entsprechend folgende Ziele angemessen:

- Erkennen der neuen Strukturbildung Tippetts, die subtilere musikalische Ausdrucksmöglichkeiten erschließt
- Erfahren der antithetischen Wirkung des Entwicklungsprinzips und der Blockbauweise
- Die komplementäre Kommunikation von Musik und Sprache im Werk begreifen und beurteilen können
- Verstehen der Botschaft und des Werkgehalts.

Die Aktualität eines Werkes kann das didaktische Interesse, das es auslöst, verstärken. Kommen wir daher am Ende auf die im Thema gestellte Frage zurück, die nicht nur ein Wortspiel ist:

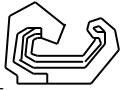
Komponist der Gegenwart

Ist Tippett nur ein heute lebender Komponist, oder ist er „ein Kind unserer Zeit“? Letzteres ist er sicher nicht in dem Sinne, in dem Ödön von Horváth am Ende seines Romas die Redewendung gebraucht: „*Bedenk es doch: er weiß sich nicht anders zu helfen, er war eben ein Kind seiner Zeit*“; auch nicht wie das Pendant Herschel Grynszpan in Tippetts Oratorium; denn auch er hatte sich nicht anders zu helfen gewußt als durch Töten. Tippett steht für den Frieden ein. Mittel der Gewalt, und sei es auch nur als Sühne für Unrecht, sind für ihn indiskutabel. Wie heißt es in A CHILD OF OUR TIME im Kommentar des Alts über Grynszpans Tat? „*But he shoots only his dark brother*“⁶³.

Natürlich tritt er für die Benachteiligten ein. Er beschreibt im Kapitel „The Universal Dream“ seiner Autobiographie THOSE TWENTIETH CENTURY BLUES⁶⁴, wie das Statement „One Humanity, one Justice“, das er anlässlich einer Ehrung Nelson Mandelas gehört hatte, in seine Oper NEW YEAR (1986-88) eingegangen sei. Er steht auf Seiten der Unterdrückten, derer, die Mitleid verdienen. „*Ich bin mit den Unerlösten*“ sagte er am 6. Januar 1995 in der Akademie der Künste Berlin und spielte auf die Stelle in Brahms' Requiem an, an der es heißt: „*Die Erlöseten des Herrn werden wiederkommen und gen Zi-*

⁶³ Schott 10899, VIII

⁶⁴ Michael Tippett: Those Twentieth Century Blues. An Autobiography., London (Hutchinson) 1991, S. 268



on kommen mit Jauchzen“⁶⁵. Bei aller Interpretationsbedürftigkeit dieses Textes ist Tippetts Haltung doch eindeutig: Sein Herz gehört den Geächteten. Dabei bleibt er kompromißloser Pazifist.

Aber in dem Sinne, daß ein schaffender Künstler der Gegenwart erst im Krieg und dann in einer Zeit latenter Bedrohung, in der mutiges Eintreten für den Frieden mit Mord beantwortet wird, Grundprobleme menschlichen Zusammenlebens ästhetisch reflektiert, seinem Werk den Ausdruck unserer Zeit verleiht, durch Tradition und individuelle Begabung gewachsen, unsere „postmoderne Moderne“⁶⁶ erfährt und vertritt, ist er „ein Kind unserer Zeit“.

⁶⁵ Johannes Brahms: Ein deutsches Requiem, op. 45, Peters 10115 (Kl. A.), S. 20ff.

⁶⁶ Wolfgang Welsch: Unsere postmoderne Moderne, Weinheim (VCH, Acta humaniora) ³1991



Nachweise

Abbildungen:

Abb. 1: Michael Tippett: *Those Twentieth Century Blues*. An Autobiography, London (Hutchinson) 1991: Umschlag

Abb. 2: Herschel Grynszpan. Deutsches Symphonieorchester Berlin: Programmheft der Berliner Erstaufführung von Michael Tippett: *A Child of Our Time*, Oratorium (1939/41), in der Philharmonie (7.1.95), S. 8

Notenbeispiele:

Nbsp. 1-3: Michael Tippett: *A CHILD OF OUR TIME* (1939/41), Oratorio for Soli, Chorus and Orchestra with text and music by Michael Tippett, Ed. Schott (London) 10899 (study score)

Nbsp. 4-8: Michael Tippett: *SYMPHONY No. 3* (1970/72) for Soprano and Orchestra, with text by the composer, Ed. Schott (London) 11148 (study score)

Hörbeispiele:

Hbsp. 1-5: Michael Tippett: *A CHILD OF OUR TIME*: Jessye Norman, Janet Baker, Richard Cassilly, John Shirley-Quirk. BBC Singers, BBC Choral Society, BBC Symphony Orchestra, Sir Colin Davis. Philips (1975) CD 420075-2:

- | | | |
|----------|----|---|
| Hbsp. 1: | 1 | Chorus: „The world turns on its dark side“, Schott 10899 (study score): Takt 1 bis Ziffer 4 [2'35"] |
| Hbsp. 2: | 2 | Alto solo: „...Truly, the living God consumes within and turns the flesh to cancer“: Ziffern 14-17 [43"] |
| Hbsp. 3: | 8 | Narrator. Bass solo: „And a time came when in the continual persecution one race stood for all“: 2 Takte nach Ziffer 68 bis 1 Takt vor Ziffer 69 [27"] |
| Hbsp. 4: | 10 | Chorus and Soli. A Spiritual: „Nobody knows the trouble I see“: Ziffer 80 bis 4 Takte nach Ziffer 82 [1'14"] |
| Hbsp. 5: | 19 | Preludium. Chorus and Soli. General Ensemble: „I would know my Shadow and my Light...“: 5 Takte nach Ziffer 129 bis 6 Takte nach Ziffer 131 und 1 Takt vor Ziffer 135 bis |
| | 20 | Chorus and Soli. A Spiritual: „Deep River“: Ziffer 140 [3'52"] |

Hbsp. 6-8: Michael Tippett: *SYMPHONY No. 3* (1970/72): Heather Harper (soprano), London Symphony Orchestra, Sir Colin Davis (1989): *The Four Symphonies*. Decca (set: 425646-2). CD 2 425648-2:

- | | | |
|----------|---|---|
| Hbsp. 6: | 3 | Übergang vom 3. Satz (Allegro molto), Schott 11148 (study score): Ziffer 180, in den |
| | 4 | 4. Satz: Presto 1 und Show Blues: „As I drew nurture from my mother's breast“: bis Ziffer 191 [5'04"] |
| Hbsp. 7: | 7 | Presto 2 und 4. Gesang: „They sang that when she waved her wings...“: Ziffer 234-191 [2'45"] |
| Hbsp. 8: | 7 | „Then spit his curses across the celestial face,... We fractured men / Surmise a deeper mercy; / that no God has shown“: Ziffer 260-268 [1'27"] |





Franz Amrhein

Musikalisches Lernen und musikalische Förderung

Das Besondere und für eine Musikhochschule Ungewöhnliche am Lehrgebiet in der Bismarckstraße ist, daß dort neben Grund- und Hauptschullehrern und -lehrerinnen auch Musiklehrerinnen und Musiklehrer für Sonderschulen ausgebildet werden. Was ich hier vortrage, hängt wesentlich mit den Besonderheiten des Lernens von Sonderschülern zusammen. Worauf es mir vor allem ankommt: deutlich zu machen, daß es sich bei diesem Besonderen eigentlich um das Normale handelt, das jedoch der Musikunterricht an den sog. Normal- oder Regelschulen häufig aus dem Blick verliert.

Ca. 5% aller Schülerinnen und Schüler besuchen eine Sonderschule d.h. eine Schule für Lernbehinderte, Geistigbehinderte, Sprachbehinderte, Körperbehinderte, Verhaltensgestörte, Seh- oder Hörbehinderte oder für Kranke. Es sind Schülerinnen und Schüler, deren Erscheinungsbild und Verhaltensweisen die „normalen“ Abläufe von Schule und Unterricht erheblich stören würden und die - sicher auch in der Absicht, ihnen besondere Hilfe zukommen zu lassen - aber eben auch, um den Betrieb der „Normalschule“ nicht aufzuhalten, als Behinderte in diese besonderen Schulen ausgesondert werden. Die Diskussionen und die Bemühungen um die Integration dieser Behinderten in die Regelschulen finden schnell ihre Grenzen im Zustand dieser Schulen, in den zu großen Klassen, in der zu geringen Lehrerzahl, in fehlenden räumlichen Möglichkeiten, in den für diese Aufgabe nicht ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern und nicht zuletzt in den Problemen, die die Regelschule selbst mit schwierigen, unkonzentrierten, aggressiven Schülern hat.

Die Behinderungen und Schwierigkeiten der Sonderschüler sind zu einem ganz erheblichen Teil sozial bedingt, d.h. sie werden weniger von der Natur als von der Umwelt an ihrer Entwicklung und am Lernen gehindert. Die Tatsache aber, daß es kaum möglich ist den Anteil von Anlage und Umwelt exakt zu bestimmen, enthebt die Musikpädagogik nicht der Pflicht, die Umweltbedingungen, nämlich den Musikunterricht so zu gestalten, daß er allen zugänglich und nützlich ist.

Ich werde im Folgenden zunächst sagen, was ich unter Förderung verstehe und dann in guter didaktischer Manier zum Inhalt, zu den Zielen und den Methoden musikalischer Förderung und musikalischen Lernens Stellung nehmen. Den Inhalt kennzeichne ich als *leibhaftige Musik*, die Ziele richten sich auf die Fähigkeiten der Bewegung, der Wahrnehmung, des Ausdrucks und der Kommunikation, und die Methoden werden bei der Beschreibung des Lern- bzw. Förderprozesses deutlich.

Förderung

Der Begriff der Förderung spielt in der aktuellen pädagogischen, vor allem der sonderpädagogischen Diskussion eine zentrale Rolle. Dies verdankt er vor allem der Einsicht, daß Defizite und Behinderungen stets auch durch gesellschaftliche Erwartungen und Etikettierungen mitbedingt sind, daß Unterricht sich weniger am Defekt und am Symptom, sondern vielmehr an den positiven Möglichkeiten orientieren muß und daß einseitige Leistungserwartungen eher zu Aussonderung, gezielte Förderung jedoch zur Integration beitragen



kann. Der Begriff der Förderung verdrängt auch den inflationären und für pädagogische Belange unbrauchbaren Begriff Therapie, der Pflegen, Behandeln, Heilen bedeutet und weniger auf selbstbestimmtes Lernen zielt.

Das Wort fördern hängt mit dem Stamm 'fort' zusammen und bedeutet, „*etwas an eine andere Stelle, weiter nach vorne bringen*“⁶⁷. Wie der Bergmann nur in der Erde vorhandenes Erz, so kann der Pädagoge nur das, was im Schüler verborgen ist, fördern. Wie für den Bergbau gilt auch für Pädagogik, daß man des zu fördernden Gutes nur habhaft wird, wenn man es genau kennt und über entsprechendes Werkzeug verfügt. Förderung ist vor allem an den Bedürfnissen des Individuums und weniger an gesellschaftlichem Bedarf orientiert und kann nicht durch von außen gesteuerte Maßnahmen, sondern nur in selbstbestimmten Lernprozessen erreicht werden. Was *Wolfgang Klafki* über den pädagogischen Prozeß sagt, gilt auch für den der Förderung. Es handelt sich um „*ein Vermittlungsverhältnis zwischen 'Subjekt' und 'Objekt', um einen aktiven Aneignungsvorgang, in dem sich die Wirklichkeit dem Menschen 'aufschließt', zugänglich, verstehbar, kritisierbar, veränderbar wird und in dem gleichzeitig das Subjekt sich 'aufschließt', also Verständnis, Handlungs-, Verantwortungsmöglichkeiten in sich entfaltet*“.⁶⁸ Für unser Thema bedeutet *subjektive Wirklichkeit* die musikalischen Bedürfnisse und Fähigkeiten, *objektive Wirklichkeit* die Musik, oder vielmehr die unterschiedlichsten Musiken. Subjektive und objektive musikalische Realität gehören zusammen wie die Kehrseiten einer Medaille.

Die beiden Realitäten können sich nur aufschließen und zugänglich werden, wenn beim Singen, Spielen, Tanzen, Hören usw. nicht nur die Belange der Musik, sondern auch die des *Subjekts* berücksichtigt werden. Häufig wird jedoch nur gefragt, ob sich das Subjekt angemessen gegenüber der Musik verhält und nicht, ob die Musik dem Subjekt „paßt“. Wenn Musik nicht nur denen zugute kommen soll, die bereits - zumeist ohne eigenes Verdienst - über „angemessene“ Kriterien für den Umgang mit ihr - z.B. Toleranz, Akzeptanz, Affinität, Fertigkeiten und Kenntnisse gegenüber der Musik unserer Kultur - verfügen, so darf der Musikunterricht nicht diese Kriterien schon voraussetzen, *sondern muß vom allgemeinsten gemeinsamen Nenner zwischen Musik und Mensch ausgehen*. Dieser allgemeinste gemeinsame Nenner liegt in den körperhaften, sinnlichen, sensomotorischen Zusammenhängen sowohl der Musik, (des Inhalts oder Mediums der Förderung) als auch der menschlichen Fähigkeiten, (des Ziels der Förderung). Die untrennbare Verbindung von Objekt- und Subjektseite bringt es mit sich, daß die folgenden Ausführungen über den Inhalt Musik immer wieder auch die Ziele einbeziehen und umgekehrt.

Leibhaftige Musik

Die komponierten oder improvisierten klanglichen Gestalten, die wir Musik nennen, entfalten sich im (Klang-)Raum und in der Zeit. Wenn auch beide Ebenen eng zusammenhängen, so ist doch die zeitliche die allgemeinere. Sie ist für alle klanglichen Erscheinungen - Geräusch, Sprache, Musik - gleichermaßen bestimmend und von der klanglichen Ebene weit unabhängiger, als dies umgekehrt der Fall ist. Es sind vor allem die zeitlichen Gegebenheiten Metrum, Takt und Rhythmus, die dazu führen, daß Musik *vegetativ und motorisch* wahrgenommen wird, daß, wie *Klaus-Ernst Behne* in seinen Untersuchungen feststellt, „*das Musikerleben der Jugendlichen vor allem sinnlich-körperlich orientiert ist*“⁶⁹.

⁶⁷ G.. Drosdowski: Etymologie der deutschen Sprache. Mannheim 1989, S.199

⁶⁸ W. Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1991, S. 96

⁶⁹ K.-E. Behne: Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks. Regensburg 1986, S.



Wenn Kinder sich unbefangen zu Musik bewegen oder Dirigierbewegungen machen, versuchen sie so Musik zu begreifen und haben damit auch eine ganz wesentliche Dimension, ihre Zeitgestalt, oder wenigstens deren Konturen begriffen. Obwohl sich hier ein allgemeiner Zugang zur Musik auftäte, spielen im Musikstudium und im Musikunterricht die Auseinandersetzung mit den zeitlich-rhythmischen Gegebenheiten eine weit geringere Rolle als die mit den klanglichen. Und auch dabei interessiert vor allem das Klanglich-Strukturelle und weniger das Klang-Sinnliche.

Die Gründe für die Vernachlässigung des Körpers in der mitteleuropäischen Musik liegen vor allem in ihrer einzigartigen klanglichen Entfaltung, in ihrer Spiritualität, in ihrer Existenz als Schriftkultur und im Einfluß, den die körperfeindliche christliche Religion auf ihre Entwicklung genommen hat. *Kurt Blaukopf* erläutert:

Eine Betrachtung im Zusammenhang der abendländischen Musik läßt erkennen, daß die Verbindung von körperlichem Ausdruck mit der musikalischen Darbietung keineswegs ungewöhnlich ist, sondern daß umgekehrt die Entkörperlichung der Musik als eine spezifische Leistung der abendländisch-christlichen Kultur angesehen werden muß. ... Das Streben nach Entkörperlichung der Musik war eine der wesentlichen Vorbedingungen für die Entwicklung der Musik als autonome Kunst. ... Dennoch kann nicht übersehen werden, daß die gesamte europäische Musikgeschichte Zeugnis davon ablegt, daß ein elementares Verlangen nach körperlicher Musik sich immer wieder geltend machte.⁷⁰

Auf diesen Sachverhalt weist auch *Wolfgang Suppan* hin und fordert, „*die Musikwissenschaft von einer 'Kulturgüterforschung' wieder zu einer Menschenforschung zurückzuführen*“⁷¹, weil Musik nicht nur für die kulturelle, sondern auch für die biologische Evolution des Menschen von Bedeutung sei. In der musikpädagogischen Diskussion zeigt *Christoph Richter* auf, daß Musik verkörpern auch bedeutet, sich selbst verkörpern.⁷² In unserer musikalischen Kultur beschränkt sich jedoch die körperliche Bewegung des Publikums auf das Klatschen, eine Bewegung, die erst einsetzen darf, wenn die Bewegung der Musik zu Ende ist.

Musik wird leibhaftig, wenn man sich ihr nicht nur mit den Ohren, sondern mit dem ganzen Körper nähert, mit Händen, Füßen, Mimik, Gestik, Bewegungen im Raum und mit Stimmartikulationen die musikalische Gestalt *nachfährt, spiegelt, begreift, sich aneignet, einverleibt*. Dies kann auf der ausdruckshaften, der assoziativen oder der gestalthaften Ebene geschehen. Im körperlichen Mit- oder Nachvollzug können sich Gefühle wie Freude oder Trauer spiegeln, kann Gegenständliches - z.B. Tiere, Maschinen - dargestellt werden oder Gestalt und Ordnung der Musik - z.B. Tempo, Wiederholung - bestimmen die körperliche Bewegung, wobei diese drei Ebenen natürlich eng zusammenhängen.

Während die Verbindung von Musik und Körper in ethnischer Musik, in Jazz und Rock keine Frage ist, sind die in der mitteleuropäischen Tradition Aufgewachsenen auf die Vermittlung zwischen Musik und Körper angewiesen.

⁷⁰ K. Blaukopf: Neue musikalische Verhaltensweisen der Jugend. Mainz 1974, S. 56ff.

⁷¹ W. Suppan: Der musizierende Mensch. Mainz 1984, S. 12, siehe auch S. 190ff.

⁷² Ch. Richter: Verkörperung von Musik. In: Musik und Bildung 2/1995, S. 5ff.



Für solche pädagogische Vermittlung gibt es Konzepte, die konsequent von ethnischer Musik ausgehen. Dafür stehen die Rhythmus-Workshops und die Bücher von *Reinhard Flatischler*⁷³ sowie das Konzept *Musik in Schwarzafrika* von Volker Schütz⁷⁴. Bei den geht es nicht nur um musikalische Reproduktion, sondern vor allem auch um eine neue Art körperlichen Umgangs mit Musik, die ebenso Erfahrung über Musik wie über die eigene Person vermittelt. Reinhard Flatischler beschreibt dies so:

Mit dem Gehen verkörpere ich mir die Grundpulsation. Mit der Stimme lasse ich ein tragendes Fundament aus Rhythmuswörtern entstehen oder imitiere die Klangfolge der Rhythmen. Mit Klatschen setze ich Akzente und kann damit die Rhythmen gestalten. Wo immer ich auch gerade war, mit dem Instrument meines Körpers war es mir möglich, zu lernen und zu üben. ... In diesem Prozeß zeigte sich allmählich der Zusammenhang zwischen Rhythmus und meinem Leben. ... In dem Maße, in dem die Pulsationen meiner Füße sicherer wurden, fühlte ich mich auch sicherer im täglichen Leben. ... Das Sprechen von Rhythmen wirkte auch auf den freien Fluß meiner Sprache.⁷⁵

Ein weiterer Ausgangspunkt für solche Erfahrungen ist die Popmusik. Dafür stehen z.B. *Die Grünen Hefte* und andere *Veröffentlichungen des Instituts für Didaktik populärer Musik* in Oldershausen oder das Buch *Rock- und Poptanz mit Kindern und Jugendlichen* von *Renate Müller*⁷⁶. Der Umgang mit Musik ist hier vor allem prozeßorientiert, es wird vorwiegend mit musikalischen Elementen - Grundrhythmen und -schritten - gearbeitet, Wiederholungen, das Einschwingen oder "Eingrooven" in die musikalische Bewegung und das "Feeling" sind von großer Bedeutung.

Neben diesem originären Weg, der von den Quellen ausgeht, gibt es vielfältige Bemühungen wieder dorthin zu gelangen, wie z.B. die unterschiedlichen Konzepte der Musik- und Bewegungserziehung und der Rhythmik, das *Orff-Schulwerk*, die Bemühungen um den Tanz als Inhalt des Musikunterrichts (z.B. *Große-Jäger*⁷⁷, *Tomanke*⁷⁸) auch den meditativen Tanz (*Wosien*⁷⁹) - oder Konzepte zum Thema „Musik zum Bewegen“ (*Bergmann / Reusch*⁸⁰) und „Musik zum Mitspielen“ (*Neuhäuser et al.*⁸¹). Erwähnenswert ist das Buch von *Juliane Ribke* „*Elementare Musikpädagogik*“⁸², in dem nicht nur Beispiele für die Praxis, sondern auch die theoretischen Grundlagen der Wege zur Sensibilität nach innen und zur Bewegung nach außen dargestellt werden. Solche Ansätze finden sich aber auch in neueren Schulbüchern, wobei vor allem *Spielpläne Musik*⁸³ und *Hauptsache Musik*⁸⁴ zu nennen sind.

Bei all diesen Beispielen geht es darum, sich in Übung und Spiel dem Ausdruck, der Darstellung oder der Gestalt der Musik zunächst zu nähern und diese sich schließlich

⁷³ R. Flatischler: Die vergessene Macht des Rhythmus. Essen 1984

⁷⁴ V. Schütz: Musik in Schwarzafrika. Oldershausen 1992

⁷⁵ R. Flatischler: Der Weg zum Rhythmus. Essen 1990, S. 93f

⁷⁶ R. Müller: Rock- und Poptanz mit Kindern und Jugendlichen. Regensburg 1992

⁷⁷ H. Große-Jäger: Tanzen in der Grundschule. Boppart 1988

⁷⁸ P. Tomanke: Unser Liederbuch 2 - Tanzen. Stuttgart 1988

⁷⁹ G. Wosien: Sakraler Tanz. München 1988 - Der Weg des Tänzers. Selbsterfahrung durch Bewegung. Linz 1988

⁸⁰ A. Bergmann / A. Reusch: Musik zum Bewegen. Frankfurt/M. 1988

⁸¹ M. Neuhäuser et al.: Musik zum Mitspielen. Frankfurt/M. 1982-93

⁸² J. Ribke: Elementare Musikpädagogik. Regensburg 1995

⁸³ K.-J. Kemmelmeyer / R. Nykrin (Hrsg.): Unterrichtswerk „Spielpläne Musik“. Klett-Verlag Stuttgart

⁸⁴ W. Pütz / R. Schmitt (Hrsg.): Unterrichtswerk „Hauptsache Musik“. Klett-Verlag Stuttgart



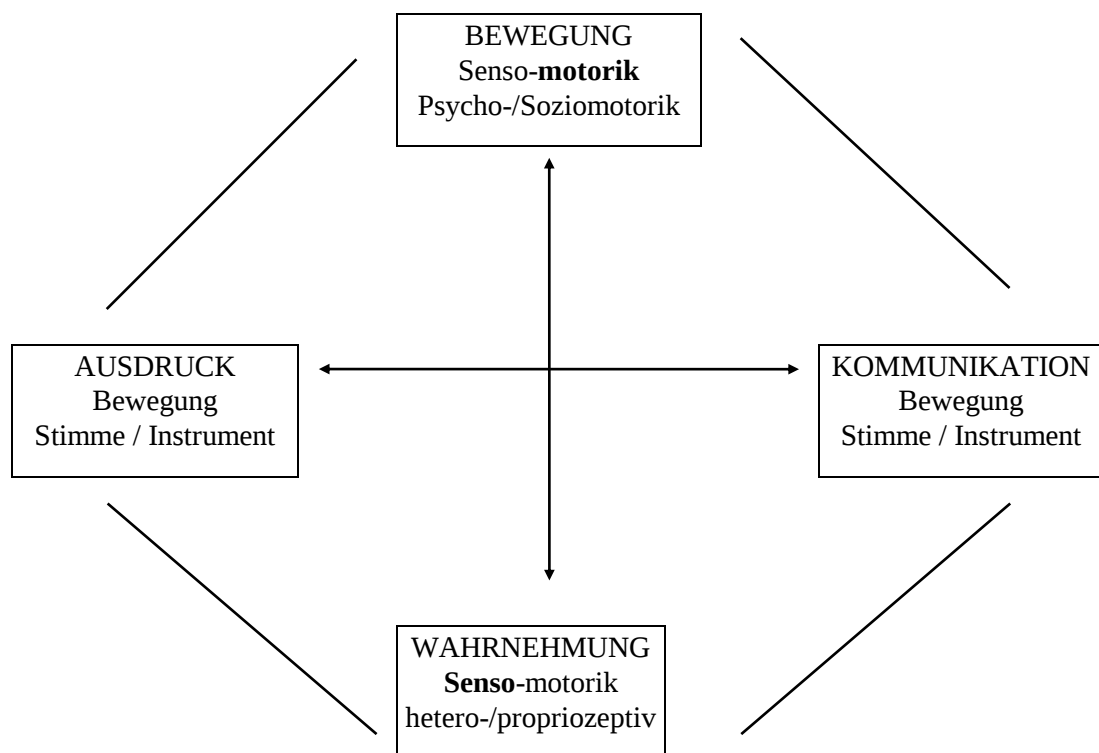
anzueignen, d.h. sich der Musik anzupassen. Die Motivation und Belohnung für diese Anpassungsleistung ist das ästhetische Vergnügen. Wenn sich dieses nicht einstellt, können Annäherung und Aneignung nur unvollkommen gelingen. *Jean Ayres* sagt dazu:

Die Möglichkeit, Sinneswahrnehmungen sinnvoll ordnen zu können, vermittelt uns Befriedigung, und die Befriedigung wird noch größer, wenn Empfindungen auch mit angepaßten Reaktionen beantwortet werden können... Im gewissen Sinn ist Spaßhaben ein Inbegriff für gute sensorische Integration.⁸⁵

Der Begriff der sensorischen Integration wird im Folgenden noch einmal aufgegriffen. Aus dem bisher Gesagten sollte deutlich werden, daß wesentlichstes Kriterium für Musik in diesem Förderprozeß ihre *sensorische Grundlage, ihre Leibhaftigkeit* ist.

Bewegungs-, Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit

Jeder Mensch hat das Bedürfnis sich zu bewegen, sich und seine Umwelt wahrzunehmen, sich auszudrücken und zu kommunizieren. Im Zusammenhang mit den jeweiligen Sozialisationsbedingungen entwickeln sich aus diesen Grundbedürfnissen die musikalischen Fähigkeiten der Bewegung, der Wahrnehmung, des Ausdrucks und der Kommunikation, die - wie die nachfolgende Grafik deutlich machen will - eng zusammenhängen. Musikalisches Lernen geschieht, wenn sich diese Fähigkeiten im Umgang mit Musik verändern, differenzieren, und genau auf diese *Veränderung und Differenzierung zielt musikalische Förderung*. Auf die komplexen Zusammenhänge dieser Fähigkeiten, die von der Grafik angedeutet werden, kann hier nicht eingegangen werden; ich habe sie an anderer Stelle dargestellt.⁸⁶ Es sollen lediglich einige Aspekte skizziert werden.



⁸⁵ J. Ayres: Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin 1984S. 9

⁸⁶ F. Amrhein: Bewegungs-, Ausdrucks-, Wahrnehmungs- und Kommunikationsförderung mit Musik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 9/1993



Die Fähigkeit der *Bewegung* ist die elementarste und allgemeinste musikalische Fähigkeit. Solange gesellschaftliche oder religiöse Normen nicht daran hindern, ist sie der unmittelbarste Auslöser von und die direkteste Antwort auf Musik. Die Verbindung zwischen den *Fähigkeiten* der Bewegung und der *Wahrnehmung* sowie zwischen den *Sachverhalten* Musik und Bewegung läßt sich neuropsychologisch erklären: da ist einmal die Verbindung zwischen dem Gehör- und dem Bewegungssinn, dem auditiven System in der Cochlea und dem kinästhetischen System im Vestibyl des Innenohrs. *Alfred Tomatis* sagt:

Von den Schallwellen wird das gesamte vestibulocochleare System aktiviert und nicht, wie gemeinhin angenommen wird, der cochleare Apparat allein, somit sitzt unser Körpergefühl im Ohr.⁸⁷

Da ist zum zweiten das Zusammenspiel der sensorischen (afferenten) und motorischen (efferenten) Nervenbahnen, was bedeutet, daß bei jeder motorischen Tätigkeit, bei jedem Bewegungsimpuls unser sensorisches System beteiligt ist und daß umgekehrt, wie der Neurologe *Alexander Lurija* sagt, „*unsere Empfindungen und Wahrnehmungen stets auch motorische Komponenten enthalten*“.⁸⁸ Schließlich sind die Verbindungen zwischen den sensorischen und motorischen Verarbeitungszentren auf den verschiedenen Ebenen des Gehirns zu nennen, von den vestibulären Kernen im Hirnstamm zu den sensorischen und motorischen Feldern in der Hirnrinde. Aufgrund dieser Zusammenhänge ist es möglich oder vielmehr unumgänglich, daß Musik Bewegung provoziert und beeinflusst, und daß umgekehrt Bewegung das Erleben von Musik intensiviert und strukturiert. Eine wichtige Rolle beim Zusammenspiel von Wahrnehmung und Bewegung spielt der „verborgene sechste Sinn“, die propriozeptive Wahrnehmung, die ein unablässiges Feedback über Haltung, Muskeltonus und Bewegung gibt, so daß nicht nur die außerhalb klingende Musik heterozeptiv, sondern auch die innere Bewegtheit propriozeptiv wahrgenommen wird. Die Hinwendung auf die inneren Vorgänge, die durch klangliches Geschehen ausgelöst werden, war ein wesentliches Anliegen von *Heinrich Jacoby*, der schon 1921 sagte:

Die Aufmerksamkeit muß nur - eine kopernikanische Wende - auf die Vorgänge in uns, auf das in uns Ausgelöste, gelenkt werden und nicht wie bisher auf den Stoff, auf das Klanggehäuse außerhalb von uns, das man betrachten, messen, analysieren, zergliedern soll.⁸⁹

Für *Jean Ayres* „*besteht Lernen und Verhalten vor allem in der Verarbeitung von Sinnesreizen*“, Ziel dieses Lernens ist „*das Ordnen der Empfindungen, die sensorische Integration.... Der größte Teil dessen, was wir lernen, muß in erster Linie durch Verknüpfung der sensomotorischen Systeme erfolgen. Zu einem späteren Zeitpunkt kann mehr intellektuelles Lernen in der Hirnrinde erfolgen.*“⁹⁰ Durch Verknüpfung oder Integration dieser Systeme entwickelt sich die *sensomotorische Intelligenz*, die *Jean Piaget* als die Basis der menschlichen Entwicklung bezeichnet.⁹¹

Senso-, Psycho- und Soziomotorik sind als Entwicklungsstufen zu verstehen. Während auf der sensomotorischen Ebene das Zusammenspiel von Sinnesreiz und Bewegungsantwort noch unbefangen funktioniert, wird die Integration der Bewegung auf der folgenden psychischen Ebene - dem Bereich der Gefühle, Assoziationen, Willensakte - und der

⁸⁷ A. Tomatis: Der Klang des Lebens. Reinbek 1987, S. 63f.

⁸⁸ A. Lurija: Das Gehirn in Aktion. Einführung in die Neuropsychologie. Reinbek 1992, S. 96

⁸⁹ H. Jacoby: Jenseits von „musikalisch“ und „unmusikalisch“. Hamburg 1984, S. 21

⁹⁰ Ayres op. cit. S. 66

⁹¹ J. Piaget: Psychologie der Intelligenz. Olten 1974



sozialen Ebene häufig durch eine bewegungs- und körperfeindliche Umwelt, durch Verbote und Tabus gehemmt oder ganz blockiert. Hemmungen, die Kinder und Jugendliche bei ihren Bewegungen haben, sind in der Regel nicht ihrer Natur, sondern Umwelteinflüssen zuzuschreiben; und eine der wichtigsten Aufgabe von Musikpädagogik wäre es, sie immer wieder auf die noch unbelastete sensomotorische Ebene zu locken.

Auch die - in der Grafik auf der horizontalen Ebene angeordnete *Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit*, mit deren Hilfe wir uns über die Medien Bewegung, Stimme und Instrumente äußern und austauschen, sind in hohem Maß von den sensomotorischen Gegebenheiten abhängig. Am Ausdrucks- und Kommunikationsmedium Stimme interessieren vor allem die *motorische und die klangliche Ebene*, die entwicklungsgeschichtlich der Bedeutungsebene vorausgehen. Auf der motorischen Ebene entdeckt und übt der Säugling die Bewegungsmöglichkeiten seiner Stimme, auf der klanglichen Ebene „versteht“ er z.B. Zuwendung, Ärger, Unruhe usw., lange bevor er lernt, daß man dies mit Worten ausdrücken kann. Diese präverbalen bzw. paralinguistischen Ebenen der Stimme, die man als ihre musikalische Ebene bezeichnen kann, finden wir besonders ausgeprägt in Skat-Gesang, Bebop-Vocals, Rap, experimenteller Lyrik und nicht zuletzt in Vokalkompositionen der Neuen Musik. Sie bieten reiche Anregungen zur Entwicklung von Spielen zur Förderung der vokalen Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit.⁹² Welche Fördermöglichkeiten im Instrumentalspiel liegen, zeigt *Werner Probst* in einem Modellversuch 1979-83 und in seinem Buch „*Instrumentalspiel mit Behinderten*“ auf.⁹³

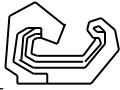
Diese vier Fähigkeiten werden von Musik in besonderer Weise angesprochen und sind für den Umgang mit ihr unerlässlich. Man muß sie 1. als *musikalische Fähigkeiten* bezeichnen. Es handelt es sich bei ihnen jedoch 2. um höchst *allgemeine Fähigkeiten*, ohne die menschliches Leben kaum möglich ist. Betrachtet man schließlich die Schwierigkeiten, die Menschen im Umgang mit sich und ihrer Umwelt haben, so hängen diese in der Regel mit Hemmungen oder Behinderungen der Bewegungs-, Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit zusammen. In diesen Fähigkeiten kommt nicht nur der ganze Reichtum, sondern auch die ganze Not menschlichen Lebens zum Ausdruck. Daher könnte man sie als Indikatoren für Behinderungen 3. auch *behinderte Fähigkeiten* nennen. In dem dreifachen Zusammenhang dieser Fähigkeiten als musikalische, allgemeine und behinderte liegen die Möglichkeiten einer Förderung durch Musik für Behinderte wie für Nicht-Behinderte: alltägliche Fähigkeiten werden zu musikalischen, musikalische zu alltäglichen und im Sichbewegen, Spielen, Singen können der momentane Spielraum des Individuums im Umgang mit diesen Fähigkeiten ausgelotet und Möglichkeiten seiner Erweiterung erprobt werden. Ziel ist die Ausweitung und Differenzierung des individuellen Spielraums im Umgang mit diesen Fähigkeiten - keinesfalls ihre Anpassung an bestimmte Bewegungs-, Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsnormen.

Der Förderprozeß

Wesentlichstes Merkmal dieses Prozesses ist, daß er sich auf der *sensomotorischen Ebene* abspielt, daß Schüler (und Lehrer) in Bewegung sind. Der Spaß am Gelingen von Bewegung hängt wesentlich zusammen mit den neuronalen Verbindungen zwischen den Zentren, die für Bewegung und denen, die für Gefühle zuständig sind. Von daher ist *Feldenk-*

⁹² siehe dazu F.Amrhein: Sprachförderung im Musikunterricht. In: V. Schütz (Hrsg.): Musikunterricht heute. Oldershausen 1996

⁹³ W. Probst: Instrumentalspiel mit Behinderten. Mainz 1991



rais zu verstehen, der sagt: „Alles Lernen, an dem Muskeltätigkeit nicht beteiligt ist, ist schlechtes Lernen“⁹⁴ und weiter: „Lernen kann Früchte tragen nur, wenn der ganze Mensch dabei bereit ist zu lächeln und dieses Lächeln jederzeit und unmittelbar in Lachen übergehen kann.“⁹⁵ Das zweite Merkmal, die *Wiederholung* ist das wesentlichste formbildende Element in der Musik. Nicht nur als „wörtliche“ Wiederholung, sondern auch als Variante, Reihe, Sequenz usw. fordert sie Aufmerksamkeit, hält die Bewegung in Gang und gewährleistet im „wieder Holen“ Orientierung und Sicherheit. Die Verknüpfung der sensomotorischen Systeme, die Bahnung der Synapsen, woraus Lernen wesentlich besteht, ist ohne Wiederholung, die ja auch ein Garant für die Lust an der Musik ist, schwer möglich. Immer wieder behaupten Lehrer, die sensomotorischen Fähigkeiten der Kinder seien gering, sie könnten das nicht. Daß dies zunächst so ist, ist so selbstverständlich, wie die Tatsache, daß sie zunächst auch nicht lesen, schreiben und rechnen können. Während wir für das Lernen dieser Techniken den Kindern jedoch jahrelang Zeit zum immer Wiederholen lassen, wird der Entwicklung der sensomotorischen Fähigkeiten kaum Zeit eingeräumt.

Ein weiteres Merkmal ist die *Spannung bzw. Balance zwischen Stimulierung und Strukturierung*, die dem lebendigen musikalischen Prozeß eignet. Musik provoziert innere und äußere Bewegung, setzt Emotionen und Assoziationen frei und vermag gleichzeitig durch ihre Ordnung dem Musizierenden Struktur zu vermitteln. Diese Spannung oder Balance zwischen Entgrenzung und Grenzsetzung, Emotionalität und Rationalität, die als Wohlgefühl oder Ergriffensein erlebt wird, stellt sich in der Regel nicht von selbst ein, sondern nur, wenn Musik angemessen realisiert wird, d.h. wenn die Beteiligten sich in diese Spannung involvieren lassen. Dazu bedarf es eines Künstlers und Animateurs, der diese Spannung bzw. Balance herstellt und gleichzeitig eines Pädagogen, der sie zu kalkulieren und zu dosieren vermag.

Das alles bedeutet, daß musikalische Förderung nicht automatisch durch Singen, Spielen, Tanzen usw. erreicht wird, sondern daß es wesentlich auf das „Wie“ dieser Tätigkeiten ankommt: ob Kinder auf die sensomotorische Ebene gelockt werden und Spielraum haben, in dem sie sich bewegen und wohlfühlen können, ob der Wiederholung genügend Zeit gegeben wird und ob das Singen, Spielen, Tanzen usw. „spannend“ ist.

Im allgemeinen Verständnis ist die Voraussetzung für musikalische Förderung eine gewisse „Musikalität“, die sich in musikalischen Leistungen ausdrückt und das Ziel der Förderung eine Steigerung dieser Leistung - z.B. bei „Jugend musiziert“. Die Förderung, von der hier die Rede ist, hat dagegen auch die Musikalität der „Unmusikalischen“, d.h. der musikalisch Ungeübten im Blick, denen der „normale“ Weg zur Musik über günstige Sozialisationsbedingungen versperrt ist. Ob solche Förderung möglich ist, hängt von räumlichen und zeitlichen Bedingungen, vor allem aber von der Bewegungs-, Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit des Lehrers ab, denn Schüler können vom Lehrer nur das lernen, was er selber kann. Es ist kein Geheimnis, daß diese Fähigkeiten im Musikstudium vor allem im Hinblick auf die Reproduktion und das Verständnis musikalischer Werke gefördert werden - d.h. sie werden vor allem als spezielle musikalische Fähigkeiten betrachtet, weniger als allgemein-menschliche und schon gar nicht in ihren Grenzen und Behinderungen.

⁹⁴ M. Feldenkrais: Das starke Selbst. Frankfurt/M. 1992, S. 181

⁹⁵ M. Feldenkrais: op. cit. S. 20



Eine Förderung durch Musik, wie sie hier skizziert wurde, kann nur erreicht werden durch Veränderungen in der Lehrerausbildung:

- Es müssen die neuropsychologischen Grundlagen zur Kenntnis genommen werden. Wir wissen sehr viel über Musik, aber zu wenig über uns!
- Es muß eine praktische Auseinandersetzung mit verschiedenen Konzepten von „Körperarbeit“ erfolgen.⁹⁶
- Ethnische Musik, Rock/Pop, Bewegungserziehung/Tanz müssen größeres Gewicht erhalten.
- Bei der Ausbildung der Stimme müssen auch die Möglichkeiten vokalen Ausdrucks von Jazz/Rock/Pop und Neuer Musik berücksichtigt werden.
- Bei der instrumentalen und vokalen Ausbildung muß der Improvisation und dem Experiment das gleiche Gewicht wie der Reproduktion eingeräumt werden.
- Das Medium Musik muß stärker in seinen Zusammenhang mit bildnerischen, darstellerischen und elektronischen Medien gesetzt werden.

Das wesentliche Ziel der Förderung, die Stärkung und Integration der Sinne, kann nur ein sensibler, sensibilisierter Lehrer erreichen. Im Gegensatz zur landläufigen Meinung, daß der Sensible ein Schwacher sei, sagt Hartmut von Hentig, Sensibilisierung führe zur „Ich-Stärkung“⁹⁷. Dies wäre für Schüler und für Lehrer ein schönes Ziel.

Ein Nachtrag

Im Hinblick auf mein Thema möchte ich noch auf folgende Beiträge der an dieser Ringvorlesung beteiligten Kollegen hinweisen:

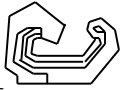
- In seinem Aufsatz „Sozialpsychologische Probleme im Musikunterricht heute“ beklagt *Karl-Jürgen Kimmelmeyer* die Entsinnlichung der Schule und begründet den Einbezug körperorientierter Verfahren und populärer Musik in diesen Unterricht.⁹⁸
- *Peter Becker* hält auf der letzten Bundesschulmusikwoche eine sensible Laudatio auf den Träger der Kestenbergmedaille *Horst Rumpf*, dessen Hauptthema die übergangene Sinnlichkeit in der Schule ist.⁹⁹

⁹⁶ Einen guten Überblick über Konzepte der Körperarbeit (z.B. Feldenkrais-Methode, Alexander-Technik, Rhythmik, Eutonie) gibt eine 1994 erschienene, von J. Held herausgegebene Publikation der LAG Musik Remscheid: Musik machen - spannend, aber nicht verspannt. Beiträge zur Körperarbeit mit Musikern. Küppelstein 34, 42857 Remscheid

⁹⁷ H. v. Hentig: Systemzwang und Selbstbestimmung. Stuttgart 1970, S. 94, bes. Kap. „Das Leben mit der Aisthesis“

⁹⁸ K.-J. Kimmelmeyer: Sozialpsychologische Probleme im Musikunterricht heute. In: H.-Ch. Schmidt (Hrsg.): Geschichte der Musikpädagogik. Kassel 1986

⁹⁹ P. Becker: „Komm! Ins Offene, Freund!“ Laudatio für Horst Rumpf. In: D. Zimmerschied (Hrsg.): Lebenswelt. Chancen für Musikunterricht und Schule. Mainz 1995



- *Hans Bäßler* beschreibt in seinem Beitrag „Jugend - Kultur - Identität“ die Kluft zwischen Schüler- und Lehrerwelt und fordert, die Schule zu einem neuen Ort kultureller Identität zu machen, in dem Musik mehr ist als klingender Schein, sondern Artikulation der eigenen Person des Schülers wie des Lehrers.¹⁰⁰

¹⁰⁰ H.Bäßler: Jugend - Kultur - Identität. In: Musik und Bildung 4/1995



Peter Becker

Verstehen und Aushalten

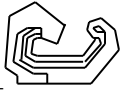
Zu einem vergessenen Lernziel - nicht nur in der Musikpädagogik

Ein Bauer, so erzählt man sich in Armenien, fand auf dem Dachboden eine Geige. Die hatte nur eine Saite, aber ein Bogen lag dabei. Lange betrachtete er das schöne Holz, die Saite und den Bogen, dergleichen hatte er noch nie gesehen. Dann faßte er sich ein Herz, drehte ein wenig am Wirbel und begann zu spielen: erst ein paar Minuten, am nächsten Tag ein paar Stunden, und vom dritten Tage an spielte er vom Morgen bis zum Abend. Darüber vergaß er die Arbeit und das Essen und seine Frau. Die wunderte sich sehr und litt es lange Zeit. Dann war sie es leid, und sie ging in die gute Stube und sah ihren Mann, wie er da den Bogen auf-und abführte. Aber sie hörte immer nur einen Ton, Stunde für Stunde, Tag um Tag. Das war sehr schlimm für sie, aber die Hoffnung, die Geige könnte einmal zerspringen oder ihr Mann könnte einfach tot umfallen, hatte sie längst aufgegeben. „Mann!“, herrschte sie den Bauern an. „Was treibst Du für törichte Sachen! Vier Saiten hat eine Geige, und ich weiß wohl, daß man viele Töne darauf spielen kann, wenn man nur flink ist mit den Fingern. Aber dieses da....“. „Frau!“, unterbrach sie der Bauer. „Du bist schön und hast langes Haar, aber Dein Verstand ist kurz. Die mit den flinken Fingern, die suchen immerzu und vergebens, was ich gefunden habe und nun nimmermehr loslassen will. Ich habe meinen Ton gefunden, den Ton, auf den es ankommt, und darüber will ich alles in der Welt vergessen.“

Wenn ich an dieser Stelle eigens und stolz betone, daß ein armenischer Student unserer Hochschule 1995 den begehrten Pablo-de-Sarasate-Preis in Pamplona gewonnen hat, dann in der Hoffnung, es möge mich vor dem Verdacht bewahren, ich wollte mit dieser kleinen Geschichte neue Maßstäbe z.B. für die Aufnahmeprüfung setzen. Mir geht es gar nicht um den Geiger. Wichtiger ist, daß hier jemand etwas für sich entdeckt hat, mit dem er in Einklang steht, was ihn in großer Gelassenheit verweilen läßt, woran er sich verloren und worin er also etwas von sich selbst entdeckt hat.

Die Pädagogik weiß längst, daß die Intensität solcher Begegnung die Identität des Menschen befördert, und seit ein paar Jahren weiß sie auch, daß aus der Identität die Immunität gegenüber vielen unerwünschten wie penetranten Herausforderungen der Umwelt erwächst. So gesehen hat unser Bauer als Typus sein krasses Gegenstück im „Zapper“, den kein Fernsehprogramm zu fesseln vermag, der munter und doch gelangweilt in bilderfresender Unrast durch die Kanäle surft. „Zappen“, sagt Georg Hensel, „ist der Verlust einer Kulturtechnik: der Fähigkeit, sich auf etwas einzulassen und von sich selbst abzusehen. Zappen ist Fast-food-Mentalität.“¹⁰¹ Vielleicht hat der Zapper am Abend des 19. Januar bei der Tagesschau im ZDF einmal verweilt - das war nun wirklich kurzweilig genug: „Anschlag“ (Lübeck), „Abschlag“ (Bonn), „Aufschlag“ (Australian open), angekündigt mit schmerzhaft-dümmlichem Background-Gedröhne, das schon im Vorfeld die Bereitschaft mitzutrauern in Grenzen hielt. Vom Mitleiden mit dem schwarzafrikanischen Asylanten, der seine Frau und seine fünf Kinder in den Flammen verloren hatte, ganz zu schweigen. Minutenlang gierte die Kamera auf diese Passion, auf das von Schmerz entstellte Gesicht,

¹⁰¹ Georg Hensel: „Zappen“. In: FAZ Nr. 281 / 2.12.1995 (Beilage)



auf den fast geschlossenen Mund, dem sich hohe, vogelartige Töne entpreßten - ein Mensch, untröstlich und schutzlos dem Untrost des Mediums preisgegeben. „Zuschauen ist unsere eigentliche Rolle im Leben“, heißt es in einem Essay von Walter Wüllenweber. „Auf dem Gebiet fühlen wir uns sicher. Schließlich sind wir die erste deutsche Fernsehgeneration. Andere Generationen können sich noch an ein Leben ohne Fernseher erinnern, bei uns war er schon immer da, noch bevor wir sprechen, laufen oder gar lesen konnten.“ Was eine solche Sozialisation bewirkt, beschreibt der heute 33jährige Autor so: „Frühere Generationen mußten saufen, um auszuhalten, was man nicht aushalten kann. Das Saufen verändert die Leber, das Glotzen die Seele. Durch das ununterbrochene Drüberschrubbern über die Seele ist uns langsam eine Hornhaut gewachsen. Uns macht nichts mehr was aus. Wir ertragen alles. Leicht.“¹⁰²

Um einem Mißverständnis vorzubeugen: es geht mir weder um generelle Medienschelte noch um einseitige Schuldzuweisungen und schon gar nicht darum, unserem Fach das „Halali!“ zu blasen. Im Gegenteil. Ich meine vielmehr, daß der für Schüler aller Altersstufen und aller Schularten so notwendige Musikunterricht um so wirkungsvoller sein wird, je nüchterner wir auf seine Herausforderungen durch eine sich rasch und kaum noch prognostizierbar wandelnde Gesellschaft reagieren. *Musikunterricht war nie leichter als heute* - das könnte das nicht mehr überschaubare Angebot an z.T. exzellenten didaktischen Materialien suggerieren, vom ermutigenden Erfahrungsbericht im Raubdruck bis zum Medienpaket für alle nur denkbaren musikpädagogischen Lebenslagen, ausgewogen in den Anteilen aktueller didaktischer Positionen, ansprechend für Schüler und Lehrer und entschieden im Anspruch der Sache Musik selbst. *Musikunterricht war nie schwerer als heute* - das suggeriert ein Blick auf die Klagemauer genervter Kollegen, die drauf und dran sind, ihr Metier zu wechseln. *Musikunterricht war nie schöner als heute* - das suggerieren gerade auch in Hannover die eindrucksvollen Projekte, die Schüler und Studenten, Referendare und Dozenten auf eine früher kaum vorstellbare Weise zusammenführen. Und: *Musikunterricht war nie notwendiger als heute* - das jedenfalls suggerieren die Zeitanalysen des ausgehenden Jahrhunderts. Dabei hat die Musik des Marktes und der Medienwelt mit Musik als Medium im Unterricht in doppelter Weise zu rechnen: als Partner, wenn es darum geht, die Heranwachsenden wahlmündig zu machen für ein bisher ungeahntes Feld neuer Möglichkeiten, als Partisan, wenn sie wählerisch werden sollen gegenüber einem Angebot, das weniger dem Menschen als dem Markt gilt. „Introduktion in Musikkultur“ meint immer beides: *anfällig machen* für das Schöne, das uns bereichert und überwältigt, und *immun machen* gegenüber dem, was uns überrumpelt. Der in den vergangenen Jahren so überstrapazierte „Lebensweltbezug“ darf jedenfalls nicht in der Weise reklamiert werden, daß er Musikunterricht wie Schule insgesamt einsinnig zur Verstärkung dessen aufruft, was ist. Spätestens seit der Aufklärung muß Schule beides sein: *Mitgift* (der großen Tradition) und *Gegengift*, indem sie Einspruch erhebt und aufzeigt, was sein soll. Schule, die sich nur als Spiegel der Realität begreift ohne dieser Realität zugleich den Spiegel vorzuhalten, hat ihren Auftrag verfehlt. Daß unser Fach dabei angesichts einer seuchenhaft um sich greifenden Musik der Gewalt vor besonderen Problemen steht, leuchtet ein. Unsere Hoffnung liegt darin, daß es daneben auch die Gewalt der Musik gibt, der wir etwas zutrauen dürfen. Orwell und Orpheus - das ist es.

¹⁰² Alter Wüllenweber: „Die Hornhautgeneration oder Wir 30jährigen.“ In: Kursbuch Nr. 121. Berlin-Verlag 1995, S. 40



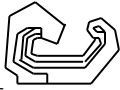
Schule heute muß ihre Aufgabe unter erschwerten Bedingungen erfüllen. Dabei geht es vor allem um drei Phänomene: (1) Um den sich ständig beschleunigenden Wandel in allen Bereichen unseres Lebens, den wir als solchen kaum noch wahrnehmen können, ähnlich wie die Speichen eines sich drehenden Rades von einer bestimmten Geschwindigkeit an stillzustehen scheinen. Wir leben (2) im Zeitalter der „Neuen Unübersichtlichkeit“ (Jürgen Habermas), die ebenfalls alle Bereiche des gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Lebens zu überdecken scheint.¹⁰³ „*Der Mensch als Gattung erforscht immer mehr, erkennt immer neue Zusammenhänge. Der Mensch als Individuum aber weiß immer weniger von all diesen Erkenntnissen, am ehesten noch, daß es irgendwo Spezialisten gibt, die vielleicht noch einen Durchblick haben*“ (Roman Herzog).¹⁰⁴ Wir leben schließlich - das hängt mit (1) und (2) zusammen - (3) im Zeitalter der Unheimlichkeit. Das ist eine neue Qualität individueller und kollektiver Erfahrung. Sie hat ihren Grund u.a. darin, daß geschichtliche Verläufe und Entwicklungen im geistigen, kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Leben eine Eigendynamik entfalten, deren Logik schwer einsehbar ist. Prognosen werden immer schwieriger, die Balance von Erwartung und Erfüllung ist gestört. Ein weiterer Grund liegt in der Erfahrung von Ambivalenz, in der Einsicht, daß neue Entwicklungen, Entdeckungen, Erfindungen, Errungenschaften mitunter unerwünschte Nebenwirkungen und Kehrseiten haben, die das Erreichte in Frage stellen oder gar aufheben können. So ist im Medienbereich mit der Erschließung neuer Kommunikationsformen die Gefahr permanenter Reizüberflutung gewachsen; Institutionen und Apparate, die dem Menschen Entlastung bringen sollen, haben in der Entfremdung des Menschen von seiner sozialen Umwelt, seiner Arbeit und von sich selbst ihre bedrohliche Kehrseite. Der wissenschaftlich-technische Stand unserer Zeit weckt Hoffnungen auf einen Wohlstand für alle wie die Befürchtung der Vernichtung aller. Das Gefühl der Unheimlichkeit hat einen weiteren Grund darin, daß die genannten Herausforderungen ohne die stützende Kraft überlieferter Sinnsysteme physisch, psychisch und geistig bewältigt werden müssen. Der Mensch ist entsichert - darin unterscheidet sich das 20. Jahrhundert von allen geschichtlichen Zeiträumen der Vergangenheit. Vor allem aber müssen wir mit dieser Herausforderung leben: Die überlieferte Vorstellung vom Menschen kann die großen Leistungen in Kunst, Philosophie, Wissenschaft und Technik integrieren, die Erfahrung der ungeheuren Spanne des Menschenmöglichen zwischen Eichmann und Maksymilian Kolbe nicht.

Das ist die Lage. Was kann Schule, was kann Musikunterricht zur Bewältigung der so beschriebenen Lebenswelt der Schüler beitragen? Es geht wie immer in der Pädagogik zunächst einmal darum, die richtigen Fragen zu stellen. Der Braunschweiger Pädagoge, Sprachforscher und Verleger Joachim Heinrich Campe (1746 - 1818) hat uns das vorge-macht, und zwar so gültig, daß Saul B. Robinsohn in seiner Schrift „*Bildungsreform als Revision des Curriculum*“ (1967) den bei Campe vorgegebenen Dreischritt der Fragen ganz einfach in die Sprache unserer Zeit übertragen konnte, um in einem sehr wörtlichen Sinn Schule zu machen, das Selbstverständnis von Schule grundlegend zu verändern. Und so liest sich das Vorbild aus dem Jahre 1802:

Es gehört ganz vorzüglich zu der Pflicht des Erziehers, (1) über diejenige Lage, worin sein Zögling wahrscheinlich künftig kommen wird, nachzudenken, und (2) reiflich zu erwägen, welche Körper- und Seelenfähigkeiten ihm in dieser Lage unent-

¹⁰³ Jürgen Habermas: „Die Neue Unübersichtlichkeit“. Kleine Politische Schriften V. Frankfurt/M. 1985

¹⁰⁴ Roman Herzog: Neujahrsrede in der Evangelischen Akademie Tutzing. In: Hamburger Abendblatt Nr. 18 / 19.1.1996, S. 3



behrlich sein würden, um (3) danach die Gegenstände auszuwählen, an denen die auszubildenden Kräfte desselben geschult werden müssen.¹⁰⁵

Auf die erste Frage hat für uns der Philosoph Odo Marquard geantwortet. Danach entlassen wir die Schüler von heute in ein „Zeitalter der Einsamkeit“¹⁰⁶ - eine Kennzeichnung, die an einen soziologischen Bestseller der 1950er Jahre erinnert: „*Die einsame Masse*“ von David Riesman. Nähe und Ferne haben durch diese neue Erfahrung des Menschen eine neue Qualität erhalten, d.h.: menschlich verhält man sich nur noch zu denen, die weit weg sind. Fernsprecher, Fernseher und eine emphatische Fernsolidarität (Eher ein Sack Hirse für Ruanda als eine Spende für die Bahnhofsmission nebenan!) - das sind Indizien für die Ablösung der Nächstenliebe durch die Fernstenliebe. Wie wenig die Flucht ins Kollektiv gebracht hat, unterstreicht Odo Marquard mit einem Hinweis auf die Massenuniversität: „*Jeder duzt sich, keiner kennt sich.*“ Der entscheidende Schritt über Riesman hinaus aber ist die Forderung, die Marquard mit seiner Analyse verbindet: Wir dürfen Einsamkeit nicht länger (nur) als Synonym für das Solitäre, Isolierte verstehen, vielmehr als eine Positivverfahren, wie für Meister Eckhart Einsamkeit - als mystische Vereinigung mit Gott i.S. von unio mystica, eben als *Ein-samkeit* - die intensivste Form der Kommunikation überhaupt war. „*Was uns plagt, ist nicht nur und nicht primär die Einsamkeit, sondern der Verlust der Einsamkeitsfähigkeit: die Schwächung der Kraft zum Alleinsein, das Siechtum der Lebenskunst, Einsamkeit positiv zu erfahren.*“

Die Frage lautet nun, wie heute, wo Gott aus dem Spiel ist und das Wort Einsamkeit die Abgeschiedenheit des Menschen meint, sich Einsamkeitslast in Einsamkeitslust umarbeiten läßt. Es ist die Frage nach einer Kultur der Einsamkeitsfähigkeit. Der armenische Bauer hat *eine* Antwort gegeben: er hat sich ganz an eine Sache verloren, sich *einer* Sache hingegeben, er hat ausgehalten. - Für Odo Marquard gehören drei Elemente zur Kultur der Einsamkeitsfähigkeit, deren erste beiden auch für musikpädagogisches Nachdenken viel hergeben, nämlich Humor und Bildung. Humor - das ist für Marquard der „*Leichtsinn, der aus der Schwermut kommt, die Fähigkeit, in bekömmlicher Distanz zu sich selber zu leben*“. Bildung - damit ist „*keine Alles- und Besserwisserei gemeint, sondern die Ausdehnung des Aktionsradius der Merk- und Genußfähigkeit dadurch, daß man nicht auf unmittelbare Präsenzen angewiesen ist, sondern einen Fundus an Erfahrungen mit großen Gegenständen besitzt, die mit den Medien der Vergegenwärtigung (Bücher, Bilder, Tonträger) immer wieder aufgefrischt werden können. Bildung wäre so u.a. die Lebenskunst, auch allein nicht allein zu sein*“. Schließlich das dritte Element, von dem Odo Marquard spricht - der Vollständigkeit halber und für alle, die es hören wollen:

Zur Kultur der Einsamkeitsfähigkeit gehört - auch und vielleicht unvermeidlicherweise - Religion. Kommunikativ scheint dem Nichtreligiösen der profane Spatz in der Hand besser als die Taube auf dem Dach auch dann, wenn die Taube den heiligen Geist symbolisiert. Aber Menschen, sterblichkeitsbedingt einsame Lebewesen, sind seinsmäßig nicht so gestellt, daß sie es sich leisten könnten, auf solchen Trost leichtfertig zu verzichten. Denn zweifellos gibt es Einsamkeitssituationen, in denen die Taube auf dem Dach - sozusagen - der einzige Spatz ist, den man noch in der Hand hat.¹⁰⁷

¹⁰⁵ Joachim Heinrich Campe: Pädagogik II, S. 351

¹⁰⁶ Odo Marquard: „Plädoyer für die Einsamkeitsfähigkeit“. In: Rudolf Walter (Hrsg.): Von der Karft der sieben Einsamkeiten. Freiburg /Br. 19983, S. 127-142 (hier S. 128)

¹⁰⁷ a.a.O., S. 142



a SEVERI



SEQUENZA

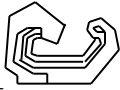
PER FLAUTO SOLO

LUCIANO BERIO
(1958)

© Copyright 1958 by EDIZIONI SUVINI ZERBONI S.p.A. — Milano

NB 1 Berio. *Sequenza I*. S. 1

Vor ein paar Jahren hörte ich mit einer 6. Klasse Berios SEQUENZA I für Flöte solo (1958). Mein Auftrag an die Schüler war ganz schlicht, aber ergiebiger, als ich zu hoffen gewagt hatte: sie sollten sich ein paar Gedanken, eine kleine Geschichte vielleicht, oder auch nur ein paar Stichworte zu dieser Musik aufschreiben. Ein Schüler irritierte mich sehr, der schrieb nämlich im Gegensatz zu den emsigen anderen gar nichts auf. Erst als ich die Zettel einsammelte, nahm er seinen Bleistift zur Hand (er hatte ihn bis dahin zwischen Nase und Oberlippe geklemmt) und notierte drei Worte. Die hatten es in sich. Hören Sie zunächst die notierten Gedanken eines Mitschülers: „Ein Mann geht mit seiner Flöte über die Straße, da fallen alle Töne raus aus der Flöte, der Mann läuft hinter den Tönen her, um sie wieder einzufangen: sehr hohe Töne, ganz tiefe Töne und viele dazwischen drin.“ Und nun die drei Worte: „Schnee gegen Lehm“. Nun, Berios Stück hat zwei Materialschichten, die ab und zu einander überlappen, insgesamt jedoch eher in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen: höhere und sehr hohe Tonfolgen, die, entgegen der Natur des Instruments, leise bis sehr leise zu blasen sind, und tiefe bis sehr tiefe Tonfolgen, die - auch das widerspricht dem Naturell der Flöte - laut bis sehr laut erklingen sollen. „Schnee gegen Lehm“ - das ist wohl die in dieser Kürze prägnanteste Formel, mit der man sowohl den kompositorischen Sachverhalt als auch den intendierten Gehalt von Berios SEQUENZA I erfassen kann. "Schnee gegen Lehm" - hier hat einer die Schichten gefunden, während der andere eine Geschichte erfunden hat. Die drei Worte sind für mich zu einer Art Leitvorstellung geworden, wenn es darum geht, *Begriffe zu erfahrenen Begriffen* und *Erfahrung zu*



begriffener Erfahrung werden zu lassen. Daß das kein Zufallstreffer war, hat die Kommentierung und genauere Beschreibung des Stückes durch den Schüler selbst ergeben. „Schnee gegen Lehm“ hat, so meine ich, auch eine ästhetische Dimension, und das macht diese kleine Formel auch in einer anderen Hinsicht zum Vorbild. Denn in einem künstlerischen Fach ist es nicht gleichgültig, wie mit einer Sache umgegangen wird, nicht zuletzt auch sprachlich. Und schließlich: „Schnee gegen Lehm“ hat eine heuristische Dimension, ist ein Suchbegriff, der nicht wörtlich genommen sein will, der vielmehr gerade in der Offenheit des „als ob“ dem entdeckenden Hören, dem assoziativen Schauen und dem Sprechen über das so Wahrgenommene viel Spielraum läßt.

* * *

Warum dieses Beispiel in unserem Zusammenhang? Die Brücke vom eintönigen Geigenspiel des Bauern zum lange bedachten und dann auf die knappste Formel gebrachten Bild ist schnell geschlagen. Ihre Pfeiler sind *Intensität, Imagination und Phantasie* - drei Leitvorstellungen, mit denen Horst Rumpf gegen unsere Belehrungs- und Informationskultur zu Felde zieht:

Unsere Bildungseinrichtungen verstehen sich als Vertrautmacher. Die Lehrer mitsamt ihren artigen didaktischen Hilfsmitteln scheinen nach dem Gesetz angetreten, Fremdheiten, Unbekanntheiten zu vernichten und aus der Welt zu schaffen zu haben. So wie die Erdforscher die weißen Flecken von den Landkarten wegzubringen hatten, so ist die Belehrung dazu da, die Köpfe auszufüllen. Am Ende sind wir Wissensweitergeber doch zufrieden, wenn unsere Zuhörer und Schüler so souveräne Könnner geworden sind, wie wir es verbrieftermaßen zu sein glauben. Allenfalls haben Fremdheiten eine Chance als Aufhänger, zum Einstieg - damit sie dann durch die Könnner und Beherrscher siegreich aus dem Felde geschlagen werden. Lehrbücher, Sachbücher, Instruktionen haben, so die verbreitete Meinung, Erkenntnisse auszubreiten - nicht Nachdenklichkeit zu stiften. (...) Ein Name für die Kraft, die Vertrautheitshülle zu sprengen oder nicht übereifrig in sie einzusteigen, heißt Phantasie. Üblicherweise verstehen wir ja Phantasie als etwas, was über die Realität hinausgeht, aus ihr flüchtet. Es gibt sie aber ganz gewiß auch als Kraft, in die Realität einzudringen, die sich nicht begnügt mit den Lehrsätzen der Könnner und Bescheidwisser, die zu genau wissen, was normal und richtig ist.¹⁰⁸

„Schnee gegen Lehm“ - wer so mit einer Sache umgeht, lustvoll und gescheit, hat - mit Odo Marquard zu reden - Humor, und er hat gute Chancen, später einmal "allein nicht allein zu sein". Die beschriebene Unterrichtssituation bestärkt mich in meinem Zweifel an der noch immer weitverbreiteten Vorstellung von Didaktik als einer black box, derzufolge der schwarze Kasten Unterricht den Schüler - gleichermaßen eine tabula rasa - verschlingt, um ihn als ein vielbeschriebenes Blatt, umgeformt und eingefärbt, gerüstet mit gesichertem Besitz an Wissensvorrat, am anderen Ende wieder auszuspeien. Aufgabe von Didaktik in diesem Modell ist es, jene Strategien und Technologien zu entwerfen, die ein Optimum an Lerngewinn und ein Minimum an Reibungsverlust zwischen input und output verbürgen. In einer Zeit der „Neuen Unübersichtlichkeit“ erwächst, so scheint es jedenfalls, dem Praktiker aus der Schlichtheit solchen Denkens Sicherheit und Entlastung, denn seine Aufgabe ist ja weit mehr die des Ausführens als des verantworteten Führens und Begleitens. Gemessen an solcher technizistischen Verkürzung erscheinen die Wege der Reflexion in einem anderen Verständnis von Didaktik schier unendlich und unausschreitbar. Ihr Markenzei-

¹⁰⁸ Horst Rumpf: „Sich die Welt unvertraut werden lassen!“ Vortrag im Hessischen Rundfunk am 23.6.1985 (Manuskript)



chen wäre nicht die black box, sondern - ganz im Sinne von Comenius - das Labyrinth, und zwar eines von der angstfreien Art, in dem Irren menschlich sein darf, Verirren lustvoll sein kann und die vermeintliche Weglosigkeit nicht ohne Ausweg sein muß. Mit diesem Modell assoziiere ich Unterwegssein, Suchen, Anhalten, Aushalten.

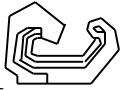
Schule heute muß mit dem Vorwurf leben, die Kinder kommen zu ihr als Fragezeichen und verlassen sie als Punkt. Dieses langlebige Vorurteil wird kaum durch den Apparat der Administration zu widerlegen sein, sondern einzig und allein durch den Lehrer, der selber noch Fragen hat und seinen Schülern auch darin ein Vorbild ist, wie er die Rätsel und Fragwürdigkeiten auch seines Lebens aushält. Der Lehrer - das ist nicht der Sozialisationsagent der 70er Jahre, ein pädagogisches Neutrum, sondern der Lehrer in der 1. Person, der sich selber ins Spiel bringt, der nicht die Fülle richtiger Nichtigkeiten verwaltet, sondern seine Schüler auch zum Gang ins Ungesicherte ermutigt; dem nicht alles und jedes gleich gültig und damit gleichgültig ist, sondern der zu wählen und zu gewichten weiß; der hinter dem steht, was er vermittelt, und zwar mit seiner ganzen Person - auch im Musikunterricht: sonare und per-sonare gehören zusammen.

Damit habe ich so ziemlich alles angesprochen, was in den 60er und 70er Jahren als "heimlicher Lehrplan" hinterfragt und entlarvt wurde. Es steht uns gut an, im Zeitalter der Un-heimlichkeit auch darüber neu nachzudenken.

* * *

„Künstler ist nur einer, der aus der Lösung ein Rätsel machen kann.“¹⁰⁹ Diese Sentenz von Karl Kraus könnte aller großen Kunst unseres Jahrhunderts zugedacht sein. Die läßt uns mit Rätseln und unerledigten Resten allein, mit Fragmenten und Schräglagen, die das ehemals vorgegebene Ganze nicht mehr aufscheinen lassen. Das Ganze bildet sich allenfalls im Dialog. Ergänzung, das ist die Eigenleistung des Betrachters von Georg Baselitz "Tanz ums Kreuz", jenem kopfüberhängenden Jesus in der evangelischen Dorfkirche zu Luttrum bei Hildesheim, der vor wenigen Wochen ähnlichen Anstoß erregt wie Maurizio Kagels DIE MUTATION (1972) für Männerstimmen und obligates Klavier. Die Komposition schließt - anspielend auf Alban Bergs WOZZECK - mit diesen Worten in hoher Fiselstimme: „Hopp hopp! Hopp hopp! Gott, dein Vater im Himmel - ist tot. Das neugeborne Kindlein - ist tot!“ - Anstößig und nicht auszuhalten war auch Paul Isenraths Skulptur GESCHEITERTE HOFFNUNG - Hommage an Caspar David Friedrich (1988) für die Anwohner und die Gemeinde der Kniestedter Kirche in Salzgitter. Aus den schäbigen Resten einer Teerstraße hatte der Düsseldorfer Bildhauer das Abbild des berühmten Gemäldes geschichtet. Darunter, dem Unwissenden verborgen, lag ein Kompaß. Morddrohungen und Brandanschläge auf das Objekt sind nur zwei, wenngleich besonders erschreckende Reaktionen derer, die auch ohne Kompaß ganz genau wissen, wo es langgeht. - Nicht ausgehalten hat das in Sachen Neue Musik wahrlich erfahrene Südwestfunkorchester Baden-Baden mitsamt seinem Intendanten STAUB für Orchester (1985-87), zu dem Helmut Lachenmann Beethovens Neunte werden ließ, um sie anschließend als Beethovens Neunte unseren faulen Ohren erst wieder hörbar zu machen. Happy New Ears! - das war intendiert. Mit dem Streik des Orchesters, das zugleich der Widmungsträger war, hat sich eine ganze Zunft

¹⁰⁹ Karl Kraus: Über die Sprache. Glossen, Aphorismen und Gedichte. Ausgewählt und mit einem Nachwort von Heinrh Fischer. Frankfurt/M. 1985 (1. Aufl. 1962), S. 249

[illegible]

© Breitkopf & Härtel, Wiesbaden



Das Titelblatt von Béla Bartóks DREI BURLESKEN op. 8c für Klavier zeigt einen nackten Mann auf einem Stachelschwein durch einen Porzellanladen reitend. Das ist schon eine eindrucksvolle Übersetzung der Vorstellung vom traditionsgewohnten Hörer, dessen Ohr in den dissonanten Wüsteneien der Neuen Musik keinen tonalen Halt mehr finden kann. Wir sind im Bilde, aber womöglich sind auch wir im Bilde? Das wohlgeformte Porzellan der Schönheit, der gute Geschmack, die heile tonale Welt - da geht einiges zu Bruch -. Über ein halbes Jahrhundert später schreibt Helmut Lachenmann in seiner Kritik des Schönheitsbegriffs:

Schönheit: das ist Ruhe- oder Nadelkissen jener Gattung Mensch, welche niemals davon hat ablassen können, im Namen der Liebe zu hassen, im Namen der Wahrheit zu lügen, im Namen des Dienstes zu verdienen, im Namen der Fürsorge auszubeuten, im Namen des Lebens zu töten, im Namen der Rettung zu verderben, im Namen der Freiheit zu unterdrücken, und im Namen der Verantwortung sich dummzustellen.¹¹⁰

Stachelschwein oder Nadelkissen - das Denken und Reden über das Neue und ein womöglich neues Schöne haben sich verändert, die Bedingungen, unter denen Kunst heute entsteht und zu bestehen hat, haben sich radikalisiert.

Luca Lombardi: OPHELIA-FRAGMENTE (1982)

1. Das Europa der Frauen

♩ = 50, flexibel *p, heiser* *poco accel. a tempo (normal)*

Voce

Ich bin Ich Ich bin Ich Ich Ich Ich Ich bin

pf. *ff (<) ffff*

(unbeweglich) *♩ = 54*

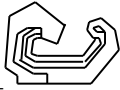
pbe *lia* *zart* *Die der Fluss*

p

*Ped. sempre abbassato (fino al segno *)*

© Ricordi, Mailand (1983)

¹¹⁰ Helmut Lachenmann: „Die Schönheit und die Schöntöner. Zum Problem musikalischer Ästhetik heute.“ In: NMZ XXVI/1 1977, S. 1,7 (hier S. 7)



DAS EUROPA DER FRAUEN

„Ich bin Ophelia. Die der Fluß nicht behalten hat. Die Frau mit dem Strick. Die Frau mit den aufgeschnittenen Pulsadern. Die Frau mit der Überdosis AUF DEN LIPPEN SCHNEE. Die Frau mit dem Kopf im Gasherd. Gestern habe ich aufgehört mich zu töten. Ich bin allein mit meinen Brüsten, meinen Schenkeln, meinem Schoß. Ich zertrümmre die Werkzeuge meiner Gefangenschaft: den Stuhl den Tisch das Bett. Ich zerstöre das Schlachtfeld, das mein Heim war. Ich reiße die Türen auf, damit der Wind herein kann und der Schrei der Welt. Ich zerschlage das Fenster. Mit meinen blutigen Händen zerreiße ich die Fotografien der Männer, die ich geliebt habe und die mich geliebt haben auf dem Tisch auf dem Stuhl auf dem Boden. Ich lege Feuer an mein Gefängnis. Ich werfe meine Kleider in das Feuer. Ich grabe die Uhr aus meiner Brust, die mein Herz war. Ich gehe auf die Straße, gekleidet in mein Blut.“

Während Ophelia in Heiner Müllers HAMLETMASCHINE jene Worte spricht, die wir gerade gehört haben, wird sie, in einem Rollstuhl sitzend, von zwei Männern in Arztkitteln in Mullbinden gewickelt. Das ist der konsequente Ausgang dieses „Revolutionsstückes“, in dem sich so gar nichts entwickeln sollte. Aber: Ophelia findet sich, sie kommt erst ganz zu sich, wenn sie - im Rollstuhl sitzend, die ganze Menschheit zurücknimmt: *„Ich stoße allen Samen aus, den ich empfangen habe.“*

WILDHARREND / IN DER FURCHTBAREN RÜSTUNG / JAHRTAUSENDE

„Hier spricht Elektra. Im Herzen der Finsternis. Unter der Sonne der Folter. An die Metropolen der Welt. Im Namen der Opfer. Ich stoße allen Samen aus, den ich empfangen habe. Ich verwandle die Milch meiner Brüste in tödliches Gift. Ich nehme die Welt zurück, die ich geboren habe, zwischen meinen Schenkeln. Ich begrabe sie in meiner Scham. Nieder mit dem Glück der Unterwerfung. Es lebe der Haß, die Verachtung, der Aufstand, der Tod. Wenn sie mit Fleischermessern durch eure Schlafzimmer geht, werdet ihr die Wahrheit wissen.“

Daß Ophelia wohlweislich von Männern verschnürt wird, läßt die in ihr aufgestaute Energie des Hasses nur noch fühlbarer werden: *„Ich zerschlage das Fenster. Mit meinen blutenden Händen zerreiße ich die Fotografien der Männer, die ich geliebt habe (...). Ich gehe auf die Straße, gekleidet mit meinem Blut.“*

„Jeder Satz von Heiner Müller geht bei Rot über die Ampel.“ (Heiner Goebbels)

Ich will nun versuchen, in der gebotenen Kürze einige Fragen anzudeuten, die uns in einem Kompaktseminar („Hamlet in der Musik“) und im anschließenden Unterricht mit einem Oberstufenkurs in der Bismarckschule geleitet haben. Fleischermesser in Schlafzimmern mögen - wer weiß das - zur Wahrheitsfindung beitragen, der hörende Umgang mit Musik indessen bedarf anderer Instrumente, um das zu entdecken, was wir unserer unvollkommenen Sprache als „Wahrheit“ abgeborgt haben. Vielleicht ist in diesem Kreise Peter Roseis Diktum konsensfähig, demzufolge die Arbeit des Künstlers mit der Wahrheit und mit der



Unwahrheit nur insofern zu tun hat, „*als er unseren Kopf nimmt, ihn in eine Richtung wendet und sagt. Schau!*“¹¹¹

Was gibt es hier zu schauen? NACHSPIEL IN DER BLEIERNEN ZEIT ist der letzte Teil von Lombardis Komposition überschrieben, den wir gleich hören werden. Er ist durch mancherlei Bezüge mit Schuberts WINTERREISE verbunden. Die allegorische Winterreise in der Eiszeit der Restauration - Caspar David Friedrich hat sie im „Eismeer“ (Gescheiterte Hoffnung) von 1823/24 zur Anschauung gebracht - hat einen ähnlichen Hinweischarakter wie Müllers Topos der bleiernen Zeit. „Schnee. Eiszeit“ vermerkt die Regieanweisung am Ende des 4. Bildes der HAMLETMASCHINE. Im Grundton des Nachspiels, in seinem sanften Wiegen und Fließen, scheint etwas Trostvolles angelegt, das mit dem Ton der Trauer unlösbar verschränkt ist. Trauer muß Ophelia tragen. Schuberts Lieder sind voll von solcher Gebrochenheit des Tons. - An Schuberts „Leiermann“ erinnert eine Stelle im ersten Fragment, wenn, unterstützt von Bordunquinten, der Pianist das Textwort „(Ich bin) **allein**“ im Quintabstand zur Sopranstimme mitsingt. „Begleitung“ wird hier mehrdeutig wie im letzten Lied der WINTERREISE, wo die Frage des Wanderers, ob der Leiermann denn mitgehen wolle, im begleitenden Klavier die Antwort findet: Ja. Aber hier bei Lombardi? Ist es verdoppeltes Alleinsein, das hier musikalisch gesteigert erscheint? Oder ist es geteiltes und also halbes Leid, Aufhebung der von Ophelia selbst gewählten Einsamkeit, ein Fenster, das für Sekunden sich auftut? Wie ja auch dort, wo im Müllerschen Text von einem realen Fenster die Rede ist („*Ich zerschlage das Fenster*“) mit der Vortragsanweisung „gesprochen, leise, fast geflüstert“ für einen winzigen 3/4-Pausentakt der Blick ins Draußen freigegeben scheint.

Lombardi weiß sehr wohl, daß, wo heute das Rettende naht, es allzu schnell gefährlich werden kann. Allemal in der Kunst. „...*zaghaft wie die Hoffnung, es könnte einmal noch gut werden*“ - so lesen wir in Th. W. Adornos „Minima Moralia“.¹¹² Die OPHELIA-FRAGMENTE haben Stellen von solch verhaltener Kraft, die noch der Lava des Textes standzuhalten vermag. Heiner Müller hat von Lombardis Komposition gesagt, die Musik trage den Text. Ich ergänze: Sie trägt ihn über die Abgründe hinweg, die dieser Text selber aufreißt. Sie gibt dem "Revolutionsstück" Heiner Müllers jene Dimension, auf die Mozarts Revolutionsstück DIE HOCHZEIT DES FIGARO hinzielt. Ja, man kann sagen, der durch alle Risse und Wunden hindurch hoffnungsvolle Ton der OPHELIA-FRAGMENTE Lombardis hat sein großes Vorbild in der humanitas der Mozartschen Partitur. Vorab in jenen Stellen, wo die Musik den Menschen übersteigt, wo sie ihm hilft, menschlich zu sein oder menschlich zu werden. Verzeihen können - das ist wohl eine der größten Möglichkeiten, auf menschliche Weise lebendig zu sein. Heiner Müllers Ophelia/Elektra kann nicht verzeihen. Lombardis Musik hilft ihr auf die anrührendste Weise, sie vertritt Ophelia, sie läßt - mit Adorno zu reden - etwas aufscheinen, „zaghaft wie die Hoffnung, es könnte einmal noch gut werden“. Selbst dem unüberhörbaren Zitat aus dem ersten Lied der WINTERREISE eignet etwas von dieser wegweisenden Kraft, es läßt aufatmen, gibt Perspektive. Ja, diese kurze Anspielung im Klavier hat - im Gesamtkontext der HAMLETMASCHINE - die Dimension jener großen Stelle in Beethovens FIDELIO: „*O Gott! Welch ein Augenblick!*“ Musik sagt: es ist gut geworden, die Hoffnung hat sich erfüllt. Und wir glauben es ihr, wortlos, überwältigt vielleicht, aber sehr wohl verstehend. Daß Musik selber „verzeihen“ kann, daß sie den Trost zu spenden vermag, den jemand erfährt, der nicht länger mehr die Blutspur hinter sich gewahren muß, erfahren wir wohl nir-

¹¹¹ Peter Rosei: „Versuch, die Natur zu kritisieren“. Essays. Salzburg 1982, S. 14

¹¹² Theodor W. Adorno: „Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben“. Frankfurt/M. 1971 (1. Aufl. 1951), S. 143



gends eindringlicher als im letzten Auftritt von Mozarts FIGARO: „*Contessa, perdono!*“ - Graf Almaviva bittet die Gräfin um Verzeihung, und sie wird ihm gewährt. Diese Musik gibt den Blick frei ins tiefste Innere der handelnden Personen, sie spricht von Menschen und sie spricht zu Menschen als eine Botschaft, als die Botschaft nämlich, daß der Mensch nicht am Menschen scheitern muß.

Diese Botschaft ist auch der eigentliche Skopus der OPHELIA-FRAGMENTE. Lombardis Musik geht mit uns auf die Suche nach dem Unverbrüchlichen in all den Brüchen und Schrunden des Lebens. Diese Musik ist Hoffnung wider besseres Wissen, eben eine Musik der „trotzdem Hoffenden“, wie die Widmung besagt. Und so erscheint in den OPHELIA-FRAGMENTEN Luca Lombardis eigener Anspruch auf exemplarische Weise eingelöst: eine Musik zu schreiben, „*die sich dem Leben der Menschen nähert und die uns helfen kann zu verstehen, wer wir sind und wohin wir gehen*“, aber auch - so wäre zu ergänzen - wohin wir gehen können.

W.A.Mozart: LE NOZZE DI FIGARO (Finale)

Bas
D.C.
non ist's so, non ist's so?
ist's wahr, ist's Schein?

Gf.
non ist's so, non ist's so?
ist's wahr, ist's Schein?

A.
non ist's so, non ist's so?
ist's wahr, ist's Schein?

Tn.
Con - tes - sa, per -
O En - gel, ver -

Andante

Gräfin

do - no! per - do - no, per - do - no! Più do - ci - le to
zeih' mir! o En - gel, ver - zeih' mir! Wie könnst' ich denn

Gn.
so - no, e di - co di sì, e di - co di
zur - nen, mein Herz spricht für dich, mein Herz spricht für

Klavierauszug Edition Breitkopf (29136)



ÜBER DIE BAUART LANGDAUERNDER WERKE hat Bertolt Brecht ein Gedicht überschrieben. Darin lesen wir:

*„Wie lange / Dauern die Werke? So lange / Als bis sie fertig sind. /
So lange sie nämlich Mühe machen / Verfallen sie nicht. / Ein-
ladend zur Mühe / Belohnend die Beteiligung / Ist ihr Wesen von
Dauer, so lange / Sie einladen und belohnen. (...) Unvollkommen
noch / Wie die Mauer, die den Efeu erwartet / (...) Unhalt-
bar noch / Wie die Maschine, die gebraucht wird / Aber nicht
ausreicht / Aber eine bessere verspricht / So gebaut sein muß /
Das Werk für die Dauer wie / Die Maschine voll der Mängel.“¹¹³*

Heiner Müllers HAMLETMASCHINE ist Brechts „Maschine voll der Mängel“, Luca Lombardis OPHELIA-FRAGMENTE sind es nicht weniger, Michael Tippetts DRITTE SYMPHONIE gehört dazu, Frescobaldis TOCCATEN, und Mozart allemal. Musik von diesem Zuschnitt hat das Zeug, uns immer wieder einzuladen mit dem Gestus des „Tua res agitur!“ Hör zu, auch Du bist gemeint! Dabei sollten wir nicht auf ein Verstehen erpicht sein, das die Sache fertigmacht und abhakt, wir sollten ihr vielmehr mit dem Gestus des Einlassens und Aushaltens begegnen. Es bleibt eine didaktische Hoffnung, daß Imagination und Phantasie dabei im Spiele sein werden - nach Horst Rumpf die beste Gewähr dafür, unserer Welt noch staunend zu begegnen -, und daß sich womöglich dann und wann die Erfahrung einstellt, im Medium der Werke teilzuhaben an der Erfahrung anderer. Das aber heißt, allein nicht allein zu sein. Der Bauer mit der Geige würde mir das bestätigen: Das macht resistent gegen widrige Winde aller Art und gegen die Hornhaut auf der Seele.

Hörbeispiele

Luciano Berio:	SEQUENZA I für Flöte: Aurèle Nicolet (WER 60021)
Helmut Lachenmann:	STAUB für Orchester: Sinfonieorchester des Saarländischen Rundfunks. Dir.: Myung-Whun-Chung Mitschnitt
Luca Lombardi:	OPHELIA-FRAGMENTE nach Heiner Müllers HAMLET-MASCHINE: Carol Richardson, Mezzosopran / Markus Becker, Klavier Mitschnitt
Wolfgang A. Mozart:	LE NOZZE DI FIGARO: A. Poell, L. de la Casa u.a. Wiener Philharmoniker u. Chor der Wiener Staatsoper. Dir.: Erich Kleiber (DECCA 417315-1)

¹¹³ Bertolt Brecht: Gesammelte Gedichte Band I, hrsg. von Elisabeth Hauptmann. Frankfurt/M. 1976, S. 387ff