

Musik erfinden

JÜRGEN OBERSCHMIDT



Rudolf Eichstaedt (1857–1924): Beethoven beim Komponieren in seinem Studierzimmer im Morgengrauen

Einmal so gut malen können wie der berühmte Tagebuch-Autor und Van-Gogh-Interpret Konrad Kujau, das ist der Traum all jener, die sich beim alljährlichen Bundeswettbewerb „Jugend malt“ ihr Stelldichein geben: „Als Sophie drei war, haben wir ihr außergewöhnliches Talent schon beim Mandala-Malen entdeckt. Und während andere Kinder im Sandkasten spielten, da malte sie die Raphael-Engel von unserer Seifendose ab“, berichtet die Mutter stolz. Die Eltern

nahmen weite Wege in Kauf, um das besondere Talent ihrer Tochter zu fördern. Als sie mit sieben Jahren zum ersten Mal Rembrandts *Nachtwache* malte, stellt die „Deutsche Stiftung Kunstleben“ ihr einen historischen Borstenpinsel aus dem 17. Jahrhundert zur Verfügung. Dieses wertvolle Streichinstrument erwies sich als wichtige Hilfe für ihre weitere künstlerische Entwicklung, wie ihr Lehrer es sogleich bestätigte. Mit diesem Instrument wagt sie sich nun an historisch informierte Malpraxis heran und konzentriert sich hier besonders auf die Farbpigmente bei den Blautönen, die auf der Farbpalette der Alten Meister des 16. Jahrhunderts nur schwach vertreten waren. Nun ist sie in der Endausscheidung,

in der sieben junge Künstler sich an das berühmte Lächeln der *Mona Lisa* heranwagen dürfen. Einen ganz anderen Weg schlug ihr kleiner Bruder inzwischen ein, der früh seine Leidenschaft zum Action-Painting entdeckte: „Als Linus die Einbauküche unserer Nachbarn mit Fingerfarbe übermalte, da wussten wir, dass das Erlernen eines Streichinstruments nicht der richtige Weg für ihn sein wird.“ Heute nimmt er an der neueingeführten Sonderkategorie „Bildkomposition“ teil und versucht hier, eigenständige Formen zu entwickeln und sie zu einem selbsterfundnen Kunstwerk zusammenzuführen. Im Rahmen seiner künstlerischen Frühförderung musste er solche kindlich-kreativen Zugänge erst

www.musik-und-bildung.de

► Beitrag als PDF-Datei

einmal zurückstellen. Zunächst stand die theoretische Auseinandersetzung mit Farbharmonien, der Proportionslehre und Ordnungsprinzipien wie Rhythmus, Ballung, Symmetrie und natürlich die Farbenlehre auf seinem Stundenplan. Schließlich braucht es schon ein theoretisches Grundwissen, um die eigenen Gestaltungskräfte zu entdecken.

Solch ein Fabulieren über einen Wettbewerb „Jugend malt“ lässt natürlich einen wichtigen Unterschied zwischen den Künsten außer Acht: Das Lächeln der *Mona Lisa* kann jederzeit bewundert und muss nicht vom Interpreten aus dem Versteck einer Partitur geholt werden: Tag für Tag lockt die schöne Lisa die Verehrer des in Öl gefrorenen Lächelns ins Museum, über 300 Jahre hat die unbekannte Schönheit ihre Behausung im Musée du Louvre nicht verlassen, lässt man mal einige Kurzausflüge, die Kriegsabenteuer und den zweijährigen Kurzurlaub (1911–1913) mit einem patriotischen Gelegenheitskriminellen unberücksichtigt, der das Lächeln zurück ins heimliche Italien holen wollte.

Musik ist hingegen ständig auf Reisen, immer unterwegs und auf der Suche nach sich selbst: Die Partitur ist „nicht die Sache selbst, sie ist nur die Eventualität, kürzelhafter Umriß eines Gerüchts. [...] Der Klang schickt Zeichen voraus, die ihn hervorrufen“ (Rihm 1997, S. 152): Musik ist auf den Kunsthandwerker angewiesen, der sie immer wieder aufs Neue zum Klingen bringen muss; Musik lebt nur im Augenblick und verliert sich bereits in dem Moment, wo sie als schwebende Luft die Werkzeuge ihrer Interpreten verlässt. Eine ganze Reproduktionsmaschinerie (mindestens ein Abspielgerät) ist erforderlich, um eine Partitur zum Klingen zu bringen und das Ergebnis dieser Bemühungen richtet sich nicht nur an den kunstbeflissenen „Museumsbesucher“, sondern möchte im günstigen Fall auch die Spielenden selbst beglücken.

In der Bildenden Kunst ist jeder Künstler ein Komponist – und seitdem Joseph Beuys seine soziale Mission in die Tat und damit in der Kunst umzusetzen suchte, ist auch jeder Mensch ein Künstler. Im Musikleben hat sich so etwas noch nicht so weit herumgesprochen. Hier muss sich ein Jeder auf eine entbehrungsvolle Reise begeben und sich in der musikalischen Handwerkslehre üben, um ein Künstler zu werden. Und aus dieser bereits auserwählten Künstlergemeinde heraus werden nur wenige zum Komponisten auserlesen. Schließlich ist das Komponieren nur

den wenigen vorbehalten, die sich als Berufene von der Muse geküsst glauben und die dann den Funken göttlicher Inspiration auf's Papier bringen möchten. Konrad Kujau, der als Meisterfälscher aus Bietigheim-Bissingen in seinem Atelier „original Kujau-Fälschungen“ zu hohen Preisen offerierte, blieb dann doch eher ein kurioser Einzelfall des Reproduktionsmaschinisten, der in der Musik zu solch einer Normalität geworden ist, dass wir manchmal den Spiegel des Absurden benötigen, um unser Tun aus der Perspektive einer Geschwisterkunst kritisch zu hinterfragen.

KOMPONIST UND INTERPRET: DER MUSIKER MIT DOPPELHUT

Noch im 19. Jahrhundert war eine ganzheitliche musikalische Ausbildung, in der ein heranwachsender Musiker nicht nur auf dem Instrument, sondern zugleich auch in Harmonielehre, im Tonsatz und in der Komposition unterrichtet wurde, eine Selbstverständlichkeit. Die großen Virtuosen spielten ihre eigenen Werke, und wer sein Instrument nicht ausreichend beherrschte,

konnte auch als Komponist nicht für voll genommen werden. Chopin und Paganini geben uns ein Beispiel für solch eine Personalunion aus Komponisten und Interpreten. Heute gelten sie uns nur noch als Komponisten, die für ihr eigenes Instrument schrieben. Auch die Improvisation war ein selbstverständlicher Teil eines Konzerts und blieb kein Metiergeheimnis für handwerkliche Gebrauchsmusik auf den Orgelemporen.

Während im 17. und 18. Jahrhundert improvisatorische Elemente auf den großen Virtuoseninstrumenten Violine und Klavier durchaus üblich waren, sind sie dann immer mehr in den Hintergrund gedrängt worden. Im Rahmen einer sich zunehmend akademisierenden Ausbildung wurde das ursprünglich künstlerisch-praktische Fach Komposition in ein theoretisches Nebenfach ausgelagert. Hier ging es nicht um die kreative Entfaltung der eigenen Fähigkeiten, nicht um ein zu erzielendes ästhetisches Produkt, sondern um Tonsatzstudien und ein kompositorisches Probehandeln als theoretische Grundierung für das praktische Musizieren. Allenfalls ein anwendungsbezogenes Arrangieren oder das Erstellen musikpädagogischer Gebrauchsliteratur sollte den

„Sodann genügt es, um Musik gut zu verstehen, nicht, sie wiederzugeben, man muss sie auch komponieren können, und beides muss man gleichzeitig lernen, sonst wird man sie niemals gut verstehen.“

J. J. Rousseau: *Émile oder über die Erziehung*. Paderborn 1962: Schöningh, S. 84.



So wurde im 17. Jh. die künstlerische Inspiration ins Bild gesetzt: Der Finger ist ausgestreckt, um den göttlichen Odem zu empfangen, der sich dann unmittelbar in Tintenfluss verwandelt

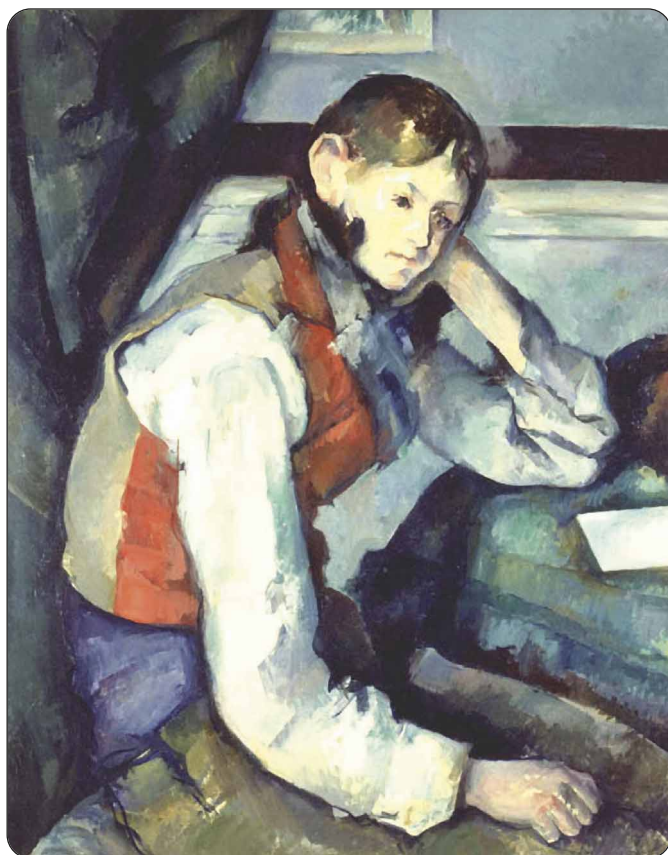
Nicolas Regnier, um 1640

heranreifenden Musikern und Musikpädagogen noch zugestanden bleiben. Im Bereich der Orgelmusik begegnen uns mit Bach, Reger oder Messiaen nicht nur in der Vergangenheit der Komponist, Interpret und Improvisator in Personalunion. Dass die Orgelimprovisation auch außerhalb des liturgischen Bereichs überlebt hat, dass gerade auch die Improvisation ein wesentlicher Bestandteil des Orgelkonzerts geblieben ist und dass viele Organisten kompositorisch tätig sind, ist wohl auch der ganzheitlichen Ausbildung eines Kirchenmusikers mit dem Fach Improvisation als verbindliches künstlerisches Hauptfach zu verdanken.

NICHT VON DIESER WELT?

Die antike Mythologie kennt allein Götter, die als Künstler schöpferisch tätig sind oder die sich eines Menschen als Autor bedienen, um göttliche Botschaften zu „erden“ und den Menschen damit zuzustellen. Im 19. Jahrhundert, als sich die Kunst zum Religionsersatz erhob, haben sich die ursprünglich göttlichen Fähigkeiten auf den Menschen übertragen, sahen sich doch Tonschöpfer wie Richard Wagner als „edelsten Erbe der christlichen Kirche“ (Loos 2017, S. 23). Die „heilige Musik“ entschwebte den „Tempel-Mauern“, lehrte ihre Sprache der „erlösungsbedürftigen Menschheit“ (Wagner 1911, S. 250). Komponisten wurden zu Märtyrern und einsamen Propheten stilisiert, die – wie etwa Chopin – ihr körperliches Leid oft selbst herbeigeredet haben und von depressiven Haltungen fast immer begleitet waren: „Angesichts der

Vielfalt von Erscheinungsweisen, die Individuen zugebilligt wird, verblüfft ein ausgesprochen stereotypes Bild, das vom Künstler existiert. In kräftigen Farben spiegelt es ein Bewußtsein der Distanz des Künstlers zum alltäglichen Leben wider. Er wird gezeigt als ein sich-berufen-Fühlender, ein ständig Ringender, der nicht selten dem Wahnsinn verfällt, der ob seiner dämonischen Besessenheit Probleme mit sozialen Beziehungen hat und am Ende seines Lebens verkannt, vereinsamt und elend in einer Dachkammer zugrunde geht. Die Vorstellung, daß der Künstler nicht von dieser Welt sei, fixierte der Künstlerroman des 19. Jahrhunderts als eine vorbildliche Existenzform. [...] Für Maler oder Musiker, die Werke von absoluter Bedeutung schufen, schien in der irdischen Welt kein angemessener Platz zu sein“ (De la Motte-Haber 1996, S. 340). All dies scheint nicht so recht zu den wünschenswerten Primärtugenden zu gehören und erst recht nicht zu den Kompetenzrastern und modernen Management-Methoden unserer allgemeinbildenden Schulen zu passen. Schließlich gilt es hier, auf den globalen Wettbewerb vorzubereiten und nicht jene Inselbegabungen in ihren Wolkenkuckucksheimen zu füttern, die nicht einmal in die Selbstständigkeit einer funktionierenden Ich-AG führen werden. Dürfen wir solche kunstreligiösen Ergüsse überlebensgroßer Künstler etwa auch von halbwüchsigen Erdenbürgern im Musikunterricht erwarten? Auch wenn solch ein von Helga de la Motte-Haber karikiertes Profiling des Komponistenberufs ein Relikt aus der Vergangenheit zu sein scheint, bleiben solche Vorstellungen bis heute in unserem Bewusstsein präsent: „Es hat lange gedauert, bis verstanden wurde, dass Komponisten keine Ungeheuer sind, dass sie nicht vom Mond kommen“ (Violeta Dinescu in Koch 2005).



Paul Cézanne sah es als seine Aufgabe an, mit seinen Organen des Sehens – Auge, Palette und Pinsel – die Wahrheit des Sichtbaren zu erspüren und mit seinem subjektiven Blick wiederzugeben

© Wikipedia

GÖTTERDÄMMERUNG

Heute sind Komponistinnen und Komponisten keine tonschöpfenden Heroengestalten mehr: Seit den Avantgardebewegungen der Moderne ist es nicht mehr Aufgabe der Künstler, mit ihren Werken eine Wirklichkeit zu schaffen, sondern sie finden sich mehr dem Modus wahrnehmungsorientierter Prinzipien verpflichtet: Paul Cézanne sah es als seine Aufgabe an, mit seinen Organen des Sehens – Auge, Palette und Pinsel – die Wahrheit des Sichtbaren zu erspüren und mit seinem subjektiven Blick wiederzugeben (Gohr 1992, S. 16): „Die Frage nach dem Meisterwerk scheint obsolet angesichts der neuen Aufgabe des Künstlers, Bewußtsein und Existenz miteinander in Berührung zu halten“ (ebd., S. 22).

In der Neuen Musik arbeiten Komponisten und Interpreten eng zusammen, manchmal verbindet sie so etwas wie eine Produktionsgemeinschaft. Fluxus-Artisten, etwa wie Joseph Beuys mit dem Motto „Jeder ist Künstler“, und Performance-Aktivistinnen entsorgen den traditionellen Werkbegriff, die Kunst lebt im Jetzt und Hier: „Der Künstler beabsichtigt weder eine Welt zu erschaffen, noch ein Werk zu kreieren, nein er will grundsätzlich die Welt und durch diese sich selber, aber auch sein Verhältnis zur Welt und zu sich selber verstehen“ (Zaugg 1994, S. 30f.). Die Erfindung der Notenschrift gilt gleichzeitig als Geburtsstunde unserer abendländischen Opusmusik, seitdem gilt das Werk als abgeschlossenes Ergebnis künstlerischen Handelns. Nun besteht keine Veranlassung, hier das Rad zurückzudrehen, aber dennoch ist Bewegung in den vielleicht festgefahrenen Karren geraten, auf jeden Fall werden die Karten hier neu gemischt: Bänkelsänger und herumziehende Troubadoure verbanden kein Urheberrecht mit ihren performativen Leistun-

gen, – und das Covering in der Popmusik beschränkt sich auf die ständige Neuzubereitung eines gegebenen ästhetischen Materials, so wie in der bildenden Kunst Gerhard Richter sich auf malerische Reproduktionen fotografischer Vorlagen versteht. In populären Musikkulturen steht die Performance des Ausführenden ohnehin über der Person des Komponisten: Der Eurovision Song Contest ist schließlich ein Sängerwettstreit und kein Kompositionswettbewerb. All diese Tendenzen sind auch in der immer noch sogenannten Kunstmusik zu spüren. Solch eine Götterdämmerung zeigt sich in der Umorientierung des nun nicht mehr mit göttlichem Leumund behafteten Komponisten vom Urheber zum Organisator ästhetischer Prozesse. Der Komponist zielt nicht auf die Herstellung eines Werkes, sondern versteht das Schöpferische als quasi didaktische Erfahrungsgestaltung: „Die Avantgarde intendiert die Aufhebung der autonomen Kunst im Sinne einer Überführung der Kunst in Lebenspraxis“ (Bürger 1974, S. 72). Deutlich wird dies etwa in den Schriften Helmut Lachenmanns, wenn Musik zur „existenziellen Erfahrung“ (Lachenmann 2004) wird: „Komponieren heißt nicht ‚zusammensetzen‘, sondern heißt ‚in Zusammenhang bringen‘“ (ebd., S. 54) und „sich auseinandersetzen“ (ebd., S. 55): Das Material entstammt „derselben Wirklichkeit, welche uns selbst, Komponisten und Hörer, unser Dasein und unser Bewußtsein geprägt hat“ (ebd.). Der Komponist steigt vom Sockel, Helmut Lachenmann stellt sich hier nicht nur auf eine Stufe mit dem Hörer, er scheint sich gemeinsam mit ihm auf den Weg zu machen.

KOMPONIEREN – EIN STÜCK LEBENSPRAXIS?

Die Überführung der Kunst in Lebenspraxis (Bürger) und das Anliegen, in der Kunst das Verhältnis zur Welt und damit auch zum eigenen Selbst zu finden (Zaugg), ist auch ein großangelegtes musikpädagogisches Projekt, das unser Nachdenken und Handeln im Fach bereits lange begleitet. Es begann in den 1970er Jahren mit der Abkehr von einer werkorientierten Musikdidaktik, in der es Aufgabe des Unterrichts war, sich vor dem Kunstwerk beschwörend zu verbeugen und den Geheimnissen der komponierenden Göttergestalten nachzugehen, die uns auf unbeweglichen Wandbildern noch heute in manchen Mu-



© Pixabay / Fruchthandel

Musik als Lebensmittel – Grunddaseinsfunktion zur Befriedigung menschlicher Grundbedürfnisse (frei nach Christoph Richter)

siksälen ihre Notenblätter entgegenstrecken: Der Kunstunterricht „muß bewirken, daß der Schüler sich auch vor Kunstwerken zur Reflexion entschließt. Wir nennen diese Reflexion Auslegung“ (Wilhelm 1969, S. 396): „Es ist eine Theorie erforderlich, die den Musikunterricht im Sinne der spezifischen Lernaufgabe der Schule als notwendig definiert“ (ebd., S. 397). So ein „Erlernen der Fähigkeit rationaler Werkinterpretation“ (ebd.) wird so manchem Gymnasiasten heute immer noch in dem von Theodor Wilhelm propagierten „Zeitalter der Wissenschaften“ widerfahren. In der nun neu angebrochenen Dekade der didaktischen Konzeptionen begann man sich dann handlungsorientiert, polyästhetisch- oder auditiv- und wahrnehmungserzogen, subjekt- bzw. schülerorientiert oder auf hermeneutischen Pfaden den Werken zu nähern. All diesen Konzeptionen war nun gemein, dass die eigenen Verstehenshorizonte und handelnde Begegnungen zum Ausgangspunkt aller Beschäftigung mit Musik wurden. Darf die hier angebahnte Überführung der Kunst in Lebenspraxis als gelungen bezeichnet werden? Musik und auch der praktische Umgang mit ihr begleitet uns in nahezu allen Lebenssituationen, manchen zeitgenössischen Weggefährten scheinen die EarPods mit 3,5mm Kopfhörerstecker mit Schutz vor Schweiß und Wasser fest implantiert. Doch die Schall-

schwingungen, die aus den Ohrhörern ins Mittelohr dringen, haben meist nichts mit den musikalischen Praxen gemein, die in unseren Musikkräumen anzutreffen sind. An der Überführung von Kunst in Lebenspraxis und an den notwendigen Orientierungen an den Alltagspraxen der Schülerinnen und Schüler kann also durchaus immer noch gearbeitet werden.

In seinem „Versuch einer Beschreibung und Deutung der Art und Weise, wie Menschen ihr Leben auch mit Musik verbringen und gestalten können“ (Richter 2019, Klappentext) bezeichnet Christoph Richter die Musik als ein „Lebensmittel“ und weist ihr damit eine Grunddaseinsfunktion zur Befriedigung menschlicher Grundbedürfnisse zu: Gleichzeitig bemängelt er die „Zwangsernährung, die vielfach im schulischen Musikunterricht verabreicht wird: festgelegt-verbindliche für alle, vorgekochte Speisenfolge (aufbauender Unterricht), Kompetenzzwänge, Zeitraster, kanonische Bildung für alle“ (Richter 2019, S. 47). Reicht es hier, für den Unterricht eine schülerorientierte Speisekarte bereitzuhalten? Moderne Wohnkonzepte machen die Küche zum Wohnraum, sie gewähren den abendlichen Gästen nicht nur einen Einblick in die Herstellung der Speisen, sondern das gemeinsame Kochen und Speisen wird hier zum kreativen Event!

VOM KOMPONIEREN ZUR MUSIKALISCHEN GESTALTUNGSARBEIT

Ortwin Nimczik spricht hier von „musikalischer Gestaltungsarbeit“, um nicht den belasteten Begriff der Komposition mit seinem jahrhundertalten schweren Gepäck zu bemühen und entspricht mit diesem neuen semantischen Profil des Begriffs einem sich parallel entwickelnden kompositionsästhetischen Bewusstsein, das die Komponisten aus ihren Elfenbeintürmen holt und sie nun selbst zu irdischen Gestaltungsarbeitern gemacht hat.

Gleichzeitig zeigt sich in diesem neu bemühten Begriff, dass hier die verschiedenen Aggregatzustände der Musik, nämlich die kompositorische Idee (1), das (womöglich) zu notierende Werk (2), die instrumentale bzw. vokale Ausführung (3), die Rezeption und Reflexion der Hörenden (4) und all jenes, was Musik unvergesslich werden lässt, wenn man sie als inneren Besitz nach Hause trägt (5) in solch einer Gestaltungsarbeit zusammenfließen: „Musikalische Gestaltungsarbeit in einem über das unmittelbare Musizieren hinausgehenden Sinn umfaßt alle unterrichtlichen Handlungsweisen, die von der Planung bis zur Realisation einer Musik reichen“ (Nimczik 1991, S. V). Deutlich wird, dass es sich bei den

hier neuen „Gestaltern“ nicht um einen vom Genie befreiten „Light-Komponisten“ handelt, sondern dass sie in den notwendigen Kommunikations- und Aushandlungsprozessen der konkreten Gestaltungssituation zu Trägern neuer Erwartungen und Anforderungen geworden sind: Die Auseinandersetzung mit einer Gestaltungsaufgabe, mit einem „kompositorischen Anliegen“ (Schlothfeldt 2009, S. 36), erfordert das Aushandeln und Erproben verschiedener Zugänge, die sich verfestigen oder verworfen werden können. Die flüchtige, improvisatorisch anmutende Erscheinung gerät ins Fließen, wird erforschbar. Eine derartige Gestaltungsarbeit richtet sich zwar nach vorn, auf ihr Ziel, sie ist aber immer mit einem Reflektieren und dem ständigen In-Frage-Stellen des eigenen Tuns und den entsprechenden Aushandlungsprozessen in der Gruppe verhaftet und stellt sich allein deshalb gegen die „vom bloßen Musik-Machen zu sehr dominierten Musikpädagogik“ (Richter 2019, S. 12). Solche Prozesse nehmen das „Elementare“ – oder mit Christoph Richter treffender formuliert – den Weg ins Elementare in den Blick: „Der Weg

ins [Hervorh. J.O.] Elementare führt also gleichsam [...] ins Innere einer Sache (Erscheinung), eines Faches und in die Welt des einzelnen Menschen“ (Richter 1996, S. 38). Die gestaltenden Protagonisten bleiben nicht im Experimentieren mit den Elementen stecken, sondern sind auf der Suche nach dem, was die Musik im Innersten zusammenhält: „Solche Wege zu gehen und sich von ihnen (be)treffen zu lassen, bringt den Gewinn dessen, was wir ‚Bildung‘ nennen“ (ebd.).

Wer sich auf solch eine Reise begeben möchte, dem hilft ein sinn- und vor allen Dingen formstiftender Text, der als Geländer den Fluss der Zeit und damit die musikalischen Aktionen ordnet, ein Bild oder Bilderbuch, das

mehr Räume öffnet und zu einem freieren Umgang herausfordert. Die tönend bewegte Form kann sich auch an „allgemeine[n] Gestaltungsprinzipien als Schlüssel und Begleiter für das Verstehen von Musik und den Umgang mit ihr“ (Richter 2012, S. 59) entzünden, wobei hier gleich der handelnde „Umgang“ mit und das „Verstehen“ von Musik Hand in Hand gehen: „Öffnen – Schließen, Anfang – Schluss, Wiederholung – Veränderung, Verdichten – Ausdünnen, Bewegung – Stillstand“ (ebd.) werden hier als solche Gestaltungsprinzipien genannt. In diesen ersten Ideen und Gedanken zu solch einer Gestaltungsarbeit deutet sich bereits an, dass hier immer auch eine Progression, eine Zunahme der Komplexität und damit ein aufbauendes Lernen mitgedacht wird: Erste Versuche einer Textvertonung werden sich an Schlüsselbegriffen orientieren. Eine Vertonung kann sich aber auch mehr vom Text lösen, ihn in verschiedenen Schichten grundieren, ein musikalisches Eigenleben entwickeln, eine Grundstimmung transportieren oder mit einer gegenteiligen musikalischen Aussage konterkarieren und damit in Frage stellen. Solche klangforschenden Zugänge benötigen in erster Linie jenes Erfahrungswissen, das die jungen Gestaltungsarbeiter (mittlerweile dürfen wir sie auch wieder Komponisten nennen) in ihren Unterricht bereits einbringen. „Komponieren heißt: über die Mittel nachdenken“ (Lachenmann 2004, S. 74), über jenen „Vorrat von Möglichkeiten, auf den der Komponist verwiesen ist“ (ebd.). Komponieren heißt aber nicht bloß nachdenken, sondern „ständig lebendige Erfahrungen sam-

„Jeder Mensch, der sich mit Musik beschäftigt, sollte eigentlich auch komponieren können.“

Hans Werner Henze: *Komponieren in der Schule*. Mainz 1998: Schott Music, S. 10.



Komponieren heißt nicht zusammenfügen, sondern „sich auseinandersetzen“ (Helmut Lachenmann). Um sich der Welt auszusetzen und sich mit ihren Dingen auseinanderzusetzen, muss man sie erst einmal auseinandernehmen.

© Jürgen Oberschmidt

meIn“ (ebd.). Die hörende und nun gleichzeitig immer auch reflektierende kollegiale Auseinandersetzung mit der jüngeren Komponistengeneration, mit einzelnen Werken von Hans Werner Henze, Wolfgang Rihm, Helmut Lachenmann, Rebecca Saunders oder Isabel Mundry erfolgt nun auf Augenhöhe, zieht Schülerinnen und Schüler in einen Sog, werden sie doch Teil des „Darmstädter Babylons“ (Lachenmann), um in der Auseinandersetzung mit anderen, den eigenen Weg sicherer zu gehen: „Ohne die Vermutung, daß es so etwas wie eine gemeinsame kreative Erlebnisbasis, wie breit oder schmal auch immer, geben könnte, macht mir das ganze Darmstädter ‚Babylon‘ keinen Spaß (ebd., S. 73). In den gewohnheitsmäßigen Verfestigungen des Unterrichts, der immer auch ein Reflex ist auf ein „abenteuerfeindliche[s] Kulturleben“ (ebd., S. 74), klingt all dies nach einer bisweilen fernen Utopie, auf jeden Fall bietet es mehr Inspiration als jede musiktheoretische Anrichte: „Meinen Theorielehrer hatte ich einmal schüchtern gefragt, ob ich ihm meine Kompositionen zeigen dürfe. Antwort: ‚Erst wenn wir mit der Harmonielehre fertig sind!‘ Das war ein dummer Mann, wie ich später begriff“ (De la Motte 1996, S. 7).

UND WIE PASST ALL DAS IN UNSER SYSTEM SCHULE?

Im Schulalltag möchte sich solch eine Gestaltungsarbeit nicht so leicht in das an den meisten Schulen immer noch herrschende 45-minütige pädagogische Urmaß fügen. Und wenn sich dreißig klangsuchende Gestaltungsarbeiter in verschiedenen Räumen auf ihre experimentellen Wege begeben, dann können sie sich auch schon mal selbst in den Weg stellen, dem Aufforderungscharakter ihres Instrumentariums allzu hemmungslos nachgehen und den Schulfrieden empfindlich stören. Ein Schellenkranz ist schließlich nicht so still wie ein Borstenpinsel – auch in diesem Punkt unterscheiden sich die Künste. Gestaltungsaufgaben benötigen zudem Zeit und Muße, damit Ideen sich entwickeln und entfalten können. Im tägli-

„Die Gemeinschaft der Heiligen ist eine großartige und inspirierende Versammlung, aber sie hat nur einen einzigen möglichen Versammlungsraum, und dieser ist die Gegenwart.“

Alfred North Whitehead: *Die Ziele von Erziehung und Bildung und andere Essays*. Frankfurt 2012: Suhrkamp, S. 41.



© imago images / agefotostock

Die Spurensuche der traditionellen musikalischen Analyse ist nicht der einzige Königsweg, um sich verstehend und dabei auch manchmal sparsam handelnd mit Musik auseinanderzusetzen. Trüffel findet man nicht nur mit dem Trüffelschwein

chen Intermezzo zwischen Geschichte und Mathematik und ständigen damit verbundenen mentalen Umbaupausen, kann dies nur schwerlich gelingen: „Die Unterrichtsform, die optimal geeignet ist, die oben skizzierten, auf Bildung in ästhetischer Praxis gerichteten Prozesse zu ermöglichen, ist zweifellos die Form des Projekts“ (Schatt 2009, S. 19). Das ist nun keine neue musikpädagogische Erkenntnis, bereits Gustav Mahler verstand sein kompositorisches Schaffen als eine solche Projektarbeit und flüchtete vom bereits damals kompetenzorientierten Theaterlärm des Wiener Schultheaters in die meditative Abgeschiedenheit seines Komponierhäuschens am Wörthersee: „Schule als System scheint in seiner gegenwärtigen Verfasstheit den notwendig zeitoffenen Erfahrungen gegenüber neuer Musik eher feindlich zu begegnen. Ohne extensive Zeiträume sind wirklich dichte Erfahrungen, allein schon mit dem Hintergrund der prägenden Hörgewohnheiten, nicht mit schneller Münze zu erhalten“ (Bäßler u. Nimczik 2004, S. 11).

Bereits der britische Philosoph Alfred North Whitehead (1861–1947) wandte sich gegen den heute oft vorherrschenden und aus ökonomischen Orientierungen entworfenen „Just-in-time-Modus“ eines linear und kontinuierlich fortschreitenden, aufbauenden Lernens von leichteren zu schwereren Inhalten und spricht in seinen pädagogischen Schriften von verschiedenen Zyklen aus systemfreier Schwärmerei und vager Einsicht (1), einem ordnenden und systematisierenden Stadium (2) und einer abstrahierenden Phase der Verallgemeinerung (3): „Die unkritische Anwendung des Prinzips der notwendigen Vorgängigkeit einiger Gegenstände vor anderen hat, in den Händen beschränkter Menschen mit einem Hang zur Organisation, in Erziehung und Bildung die Trockenheit der Sahara erzeugt“ (Whitehead 2012, S. 58). Im Rahmen einer musikalischen Gestaltungsarbeit weben diese Momente zusammen und es ist leicht dafür zu sorgen, dass die Schwärmerei auf den Stufen der Präzision und Verallgemeinerung erhalten bleibt, um das Abstumpfen dieses Staunens und Schwärmens, das eben allzu oft eintritt, wenn man sich nach dem Hören einer Musik dem trüben Notentext zuwendet, zu verhindern: „Jede Unterrichtseinheit sollte im Kleinen einen wirbelförmigen Zyklus bilden, der in seine[m] eigenen untergeordneten Prozess mündet. Längere

„Am Anfang jeder schöpferischen Tätigkeit steht eine Art von Appetit, der den Vorgesmack des Entdeckens weckt.“

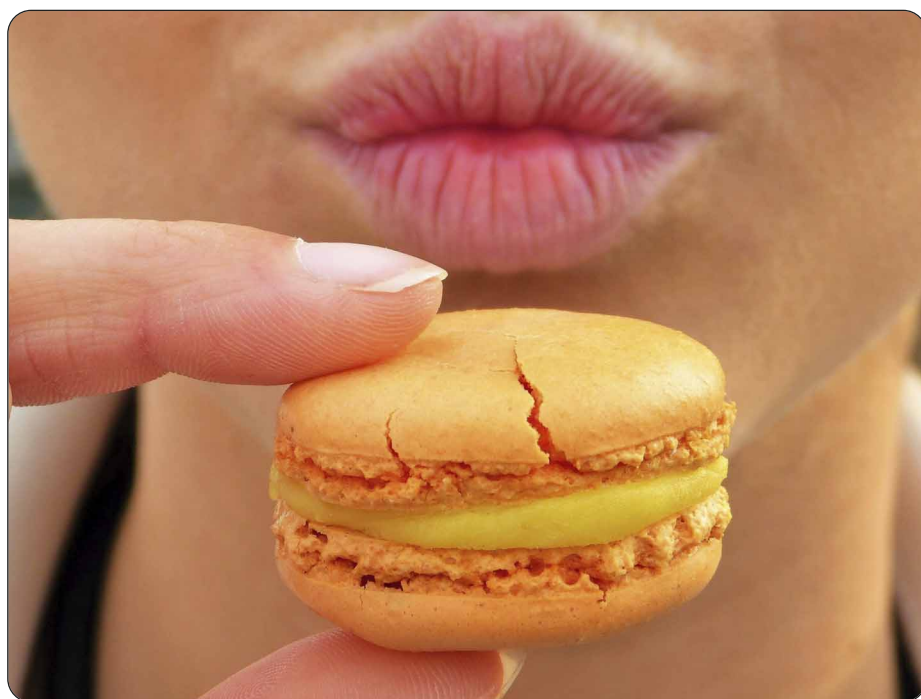
Igor Strawinsky: *Schriften und Gespräche I. Erinnerungen – Musikalische Poetik*. Mainz 1983: Schott Music, S. 203.

Perioden sollten in klar bestimmte Kenntnisse münden, welche dann den Ausgangspunkt für erneute Zyklen bilden. Wir sollten die Vorstellung eines mythischen weit entfernten Endpunktes von Erziehung verbannen“ (ebd., S. 61). Zu fragen ist hier nicht nur, wie sich das ordnende (2) und verallgemeinernde Stadium fassen lässt, sondern auch, wie sich Anschlüsse zu anderen Inhalten des Musikunterrichts ergeben können. Die von Christoph Richter bemühten „allgemeinen Gestaltungsprinzipien“ sind hier mehr als ein orientierendes Gelände, sie bieten einen wichtigen Knotenpunkt für den Umgang mit Musik: für die musikalische Analyse und das eigene Musizieren, für eine Hinwendung zu historischen und soziologischen Fragen und für eigene Standortbestimmungen. Solch ein Plateudenken fällt nicht der Notwendigkeit eines kontinuierlichen Musikunterrichts

ins Wort oder lässt sich gar als Plädoyer für einen epochalen Unterricht lesen. Es stellt sich nur gegen ein Unterrichtsprinzip, das Lernprozesse elementarisieren und schrittweise zurichten möchte. Hier wiegt sicher auch die eigene Sozialisation durch den selbsterlebten Instrumentalunterricht im Gepäck, die nicht vorschnell auf den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen übertragen werden darf. Auch hier werden die Karten im Übrigen neu gemischt (vgl. Röbbke 2009). Wichtig erscheint, dass auf einem solchen Plateau alle Handlungsfelder des Musikunterrichts das eigene kompositorische Anliegen umspielen, in einem Unterrichtsvorhaben verbunden sind und in diesem zusammenfallen: das Musizieren, das Gestalten, das Reflektieren des eigenen Gestaltens vor dem Hintergrund von Referenzkompositionen, die musiktheoretische Fundierung, die hier anderen Spielregeln, etwa den hier angeregten Gestaltungsprinzipien, folgt und nicht in einer staubigen Handwerkslehre erstickt. Wer sich einmal auf solch eine Gestaltungsarbeit eingelassen hat, der spürt den „Appetit, den der Vorgesmack des Entdeckens weckt“ (Strawinsky) und lässt sich einfangen von dem Zauber, wenn das anfänglich „schwärmerische Gefühl“ (Whitehead 2012, S. 59) auf den Stufen der Präzision und Verallgemeinerung erhalten bleibt. ■

Literatur

- Bäßler, Hans u. Nimczik, Ortwin (2004): *Neue Musik vermitteln*. In: Hans Bäßler, Ortwin Nimczik u. Peter W. Schatt (Hg.): *Neue Musik vermitteln. Analysen – Interpretationen – Unterricht*. Mainz: Schott, S. 9–20.
- Bürger, Peter (1974): *Theorie der Avantgarde*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- De la Motte, Diether (1996): *Wege zum Komponieren. Ermutigung und Hilfestellung*. Kassel: Bärenreiter.
- De la Motte-Haber, Helga: *Handbuch der Musikpsychologie*, Laaber: Laaber.
- Gohr, Siegfried (1992): *Die Legende vom Verschwinden des Künstlers*. In: Jahresring. Jahrbuch für moderne Kunst (3), München: Verlag Silke Schreiber, S. 8–23.
- Koch, Juan Martin (2005): *Vom Mythos des Komponistenberufs*. In: *neue musikzeitung* 11/2015 [<https://www.nmz.de/artikel/vom-mythos-des-komponistenberufs>].
- Lachenmann, Helmut (2004): *Musik als existentielle Erfahrung*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Loos, Helmut (2017): *E-Musik. Kunstreligion der Moderne*. Kassel: Bärenreiter.
- Nimczik, Ortwin (1991): *Spielräume im Musikunterricht. Pädagogische Aspekte musikalischer Gestaltungsarbeit*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Richter, Christoph (1996): *Das Elementare ist das Letzte. Zur Bedeutung des Elementaren (in) der Musik und für den Musikunterricht*. In: *Musik & Bildung* (H. 3) 1996, S. 37–41.
- Richter, Christoph (2012): *Musik verstehen. Vom möglichen Nutzen der philosophischen Hermeneutik für den Umgang mit Musik*. Augsburg: Wißner.
- Richter, Christoph (2019): *Musik – ein Lebensmittel. Überlegungen zu einer Anthropologie der Musik*. Augsburg: Wißner.
- Rihm, Wolfgang (1997): *Offene Enden – Loses zu Klang und Schrift*. In: ders., *ausgesprochen. Schriften und Gespräche* Bd. 1, S. 150–159.
- Röbbke, Peter (2009): *Lösung aller Probleme? Die Entdeckung des informellen Lernens in der Instrumentalpädagogik*. In: Peter Röbbke u. Natalia Ardila-Mantilla (Hg.): *Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht*. Mainz: Schott, S. 11–29.
- Schatt, Peter W. (Hg.) (2009): *Unser Faust – meet the composer. Ein Kompositionsprojekt an Essener Schulen*. Regensburg: ConBrio.
- Schlothfeldt, Matthias (2009): *Komponieren im Unterricht*. Hildesheim: Olms.
- Wagner, Richard (1911): *Religion und Kunst*. In: *Sämtliche Schriften und Dichtungen. Volksausgabe*, Bd. 10. Leipzig: Breitkopf & Härtel, S. 211–285.
- Whitehead, Alfred North (2012): *Die Ziele von Erziehung und Bildung und andere Essays*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Wilhelm, Theodor (1969): *Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften*. Stuttgart: Metzler.
- Zaugg, Rémy (1994): *Gespräche mit Jean-Christophe Ammann*. Stuttgart: Cantz Verlag.



© Pixabay / silvarita

„Am Anfang jeder schöpferischen Tätigkeit steht eine Art von Appetit, der den Vorgesmack des Entdeckens weckt.“ (Igor Strawinsky)