



Es lauscht die Natur ihrem eigenen Schatten¹

Poetisches Schreiben über Musik von Claude Debussy und Anton Webern

Jürgen Oberschmidt

Sprechen über Musik

Der Diskurs über das Sprechen oder Schreiben über musikalische Kunstwerke ist vielschichtig und unabgeschlossen. Verhandelt wird hier „das in die Musik sich einmischende Sprechen“,² verbunden mit der Frage, ob diese Zudringlichkeiten nützlich oder hilfreich für ein wie auch immer geartetes Verstehen sind oder ob sie eher ungefällig im Wege stehen. Die unterschiedlichen Zugänge beschäftigen sich mit Verlust und Gewinn durch den Medientransfer zwischen Phänomen und Begriff, sie diskutieren die unterschiedlichen Gebote des Redens hinsichtlich verschiedener Textsorten, die Möglichkeit oder Notwendigkeit einer Unterscheidung zwischen literarischen und wissenschaftlichen Texten, Musikzeitschriften, Feuilletons, Werkeinführungen in Programmheften. Zur Sprache kommt ferner eine kommunikative Perspektive. Das Sprechen über Musik ist immer auch gebunden an unterschiedliche Sprachanlässe und Handlungssituationen, changierend zwischen musikalischer bzw. musikpraktischer Umgangssprache und musikwissenschaftlicher Beschreibungssprache.³

In all diesen Zusammenhängen liegt dabei eine stillschweigend akzeptierte Gewaltenteilung zwischen einer nur Eingeweihten vertrauten Fachsprache und einer synästhetisch ausgerichteten metaphorischen Beschreibungssprache zu Grunde: Während die etablierten Begriffe die strukturellen Eigenschaften einer Komposition als Faktum erfassen und benennen, wird die poetische Paraphrase als Spielanweisung in einer Probensituation akzeptiert, im Rahmen einer musikalischen Analyse aber eher belächelt oder als romantisierend und konzertführerhaft gänzlich abgelehnt. Die rhetorische Verlebendigung, die in früheren Zeiten dominierte, scheint mit der distanzierten, den Sachverhalt objektivierenden und den Sprecher disziplinierenden Sprache der Analyse scheinbar nicht mehr vereinbar zu sein. In der musikalischen Analyse kommt daher ausschließlich das begrifflich Mitteilbare zur Sprache. Musik als „tönend bewegte Form“ (Hanslick), eine reine, vom gesprochenen Wort befreite

¹ Till, Kl. 9, in seinem hier verhandelten Gedicht über Debussys *Prélude à l'après midi d'un faune*

² Wellmer: Versuch über Musik und Sprache, S. 102.

³ Reinecke: Die Sprachebenen über Musik als Hierarchie relationaler Systeme.

Instrumentalmusik hat sich also erfolgreich gegen diesen Zutritt der Poesie ins Reich des Unausprechlichen gewehrt. Zeugnis geben hier zunächst die unerbittlichen Glaubenskriege zwischen Neudeutscher Schule und absolut-musikalischer Haltung, dann die Auseinandersetzungen um eine Konzertführerhermeneutik im Sinne Hermann Kretzschmars. Die Musikwissenschaft suchte Distanz zu einem semantisch unterwanderten Musikverständnis, war lange auf der Suche nach einer exakten Sprache wissenschaftlicher Verständigung und somit beschäftigt, die Sprache der Analyse von den Verunreinigungen der Vergangenheit zu befreien: „Eine exakte Sprache der Musiktheorie ist ein Ur-Anliegen der Musikwissenschaft“,⁴ Ausdruck eines Strebens, musikalische Sachverhalte zu durchschauen, zu erfassen und lückenlos zu vermitteln. Zeugnis geben hier Projekte wie das Handbuch der musikalischen Terminologie, das jenes heterogene Gebilde der Begriffe und die zu Grunde liegenden Denkweisen vor Augen führt, darlegt, wie der unterschiedliche Gebrauch ihre jeweilige Bedeutung bestimmt und dabei ihr Funktionieren in den unterschiedlichen historischen Kontexten kritisch in Augenschein nimmt. Um einer subjektiven Verzerrung des empirischen Artefakts zu begegnen ist musikalische Analyse durch eine selbst verschriebene Unidirektionalität gekennzeichnet: Zuerst gilt es, die Beschreibung des musikalischen Sinns als strukturellen Befund in exakten Begriffen zu benennen, erst dann öffnet sich der Blick dem potentiellen Gehalt.⁵ Daraus resultiert die Vorstellung – von Albrecht von Massow in geboten ironischer Distanz formuliert – „daß im Rahmen einer ‚objektiven‘ Wissenschaft das Subjekt als korruptierender Faktor auszuschließen sei.“⁶

Robert Schumanns Anliegen einer poetisierenden Musikbeschreibung

Eine poetisierende Musikbeschreibung galt Robert Schumanns, dem „Ahnherrn des Generalthemas“,⁷ hingegen als Programm. Nicht im Sinne einer Zuweisung außermusikalischer Inhalte, sondern vielmehr als Bestandteil eines übergeordneten Konzepts des allen Kunstwerken innewohnenden Poetischen. Heute gilt dieses Sprechen allenfalls als Zeuge einer vergangenen Epoche, in der sich die Künste im Sinne des romantischen Einheitsverständnisses noch im Einklang befanden:

„Für den Analysierenden von heute [kann] das Verfassen einer ‚poetischen Kritik‘ à la Schumann wohl kaum eine ernstzunehmende Alternative oder gar ein Ersatz für die technische Analyse sein.“⁸

Eine technische Analyse hatte Schumann auch nicht im Blick. Seine Verbindung von Analyse, Interpretation und kritischer Stellungnahme muss vielmehr vor seiner historisch

⁴ Neumaier: Eine exakte Sprache der Musiktheorie, S. 15; hier verbunden mit dem Versuch, „die Mathematik als Grundlage für eine Theoriesprache der Musik“ (S. 17) zu gewinnen.

⁵ Eggebrecht: Zur Methode der musikalischen Analyse, S. 22ff.

⁶ Massow: Ästhetik und Analyse, S. 132.

⁷ Steinbeck: Musik und Verstehen, S. 13.

⁸ Moßburger: Die poetische Paraphrase als Wegbereiter der Analyse, S. 165.

bedingten Musikauffassung gelesen werden. Dies fordert auch dazu auf, unsere heutigen Sprechweisen jenseits ihres selbstverständlichen Funktionierens genauer zu untersuchen und uns die implizit mitgedachten Theorien zu vergegenwärtigen: Das Sprechen über Musik trägt immer die Signatur des Sprechenden, der „Dauerbrenner Sprechen über Musik [... muss daher] immer wieder neu verhandelt werden.“⁹

Die im 20. Jahrhundert lange dominierende kompositorische Abwendung von der Dimension des Gefühlshaften fand ihren Ausdruck in einem Sprechen darüber, das von dieser musikästhetisch begründeten Stigmatisierung allen Gefühlshaften geprägt war. Erst in postmoderner Zeit, nach dem Abklingen der dodekaphonen und seriellen Phase, ist auch ein Wandel in der Sprache der musikalischen Analyse festzustellen. Nun wagen es auch die Analytiker, sinnliche und emotionale Komponenten, die die Wissenschaft verbannt hatte, wieder verstärkt zur Sprache zu bringen: „Man gewähre dem Herzen Zutritt in den unterkühlten modernen Analytikerraum“,¹⁰ fordert zunächst Diether de la Motte, Eggebrecht warnt vor einer Verbalität, „die keinen künstlerischen Herzschlag hat, der die ästhetische Mitte fehlt“,¹¹ während noch Carl Dahlhaus das poetische Schrifttum mit mahnendem Zeigefinger einseitig ins Verhör nimmt:

„Im 19. Jahrhundert, unter der Herrschaft der Gefühls- und Inhaltsästhetik, durfte die Kompositionskritik poetisierend sein und sollte es sogar [...]. Demgegenüber wäre der Neuen und neuesten Musik, in deren Ästhetik sich der Strukturbegriff als zentrale Kategorie durchgesetzt hat, eine Kritik adäquat, die sich auf Deskription statt Metaphern, auf Analyse statt auf eine Paraphrase stützt.“¹²

Entgegen diesem strukturanalytischen Manifest hat Helmut Lachenmann in seiner Analyse zu dem im Rahmen dieses Aufsatzes verhandelten Orchesterstücks op. 10, Nr. 4 von Anton Webern eine höchst romantisch anmutende Paraphrase gewagt. Hans-Jürgen Feurich spricht hier eher noch skeptisch von einer „wissenschaftstheoretisch zwiespältige[n] Situation“, einer „unsaubere[n] Position zwischen einer metaphorisch-imaginativen und einer analytisch sachlichen Art der Musikbeschreibung.“¹³ Die Konstruktivität einer klangsinnlichen Beschreibung bedeutet jedoch keine Suspendierung des Wahrheitsanspruchs, keinen Freibrief für allein emotional beglaubigte Paraphrasierungen. Ziel sollte es vielmehr sein, eine poetische Beschreibung des Ausdrucks an formal Technisches anzubinden, Wissen und Ergriffenheit im „Ineinander von technisch-kompositorischen und Klang-Analysen, von physiognomischen und hermeneutischen Interpretationen“¹⁴ zum Ausgleich zu bringen:

⁹ Klassen: Symphonie und Landschaft, S. 51.

¹⁰ de la Motte: Analysen musikalischer Analysen, S. 104.

¹¹ Eggebrecht: Musik verstehen, S. 179.

¹² Dahlhaus: Probleme der Kompositionskritik, S. 12.

¹³ Feurich: Robert Schumanns „poetische Musikkritik“, S. 80f.

¹⁴ Wellmer: Versuch über Musik und Sprache, S. 199.

„Denn in einer Synthese von subjektiver und objektiver Sichtweise müssen beide ihre Extrempositionen aufgeben und sich in einer gemeinsamen Mitte treffen und miteinander verwachsen.“¹⁵

Den Versuch, expressive Begriffe in den analytischen Prozess zu integrieren, unternehmen Musiktheoretiker wie Peter Kivy und Robert Hatten, wobei „entweder eine strukturelle Interpretation im Gewand emotionalen Vokabulars vorgetragen wird (wie bei Kivy) oder [...] die expressive Bedeutung im letzten Moment aufgepfropft wird.“¹⁶ Bezeichnenderweise gehen diese Grenzverlagerungen und Neuorientierungen im deutschsprachigen Raum in erster Linie von praktizierenden Musikern, wie Peter Gülke, Dieter Schnebel oder Helmut Lachenmann aus. Fast scheint es, als würden Schumanns Äußerungen zur Sprache *der* Kunst auch für Sprache *über* Kunst zutreffen:

„Es gibt zwei Sprachen der Kunst, die gemeine irdische, welche die Mehrzahl der Kunstjünger [...] sprechen lernt, und die höhere, die überirdische, die des eifrigsten Studiums spottet [...]. Die Propheten redeten diese Sprache, und sie ist auch die Sprache der Künstler, denn Künstler sind Propheten.“¹⁷

Sprechen über Musik im Musikunterricht

Das Sprechen über Musik im Musikunterricht hat – obwohl täglich Brot eines jeden Musiklehrers und Grundnahrungsmittel allen Unterrichtens – bisher noch kaum eine systematische Betrachtung erfahren:

„Die Bedeutung des Sprechens über Musik und der gemeinsamen Verständigung über musikalische Erfahrungen im Musikunterricht wurde in musikpädagogischer Literatur oft betont, aber nur selten gründlich untersucht.“¹⁸

Überlegungen über ‚richtiges‘ oder ‚verständnisvolles‘ Sprechen verbergen sich heute eher hinter einem allgemeinen Diskurs zur Werkbetrachtung und musikalischen Analyse im Unterricht oder entzünden sich an einer grundsätzlicheren Diskussion über die Ausrichtung des bedrängten Faches zwischen „schriftlicher Theorie und tonsprachlicher Praxis“:¹⁹

- Einerseits führt die flächendeckende Einführung zentraler Prüfungen auch im Musikunterricht dazu, verstärkt objektivierbare und messbare Leistungen einzufordern. Die Zielbestimmung liegt hier in der möglichst reibungslosen Befähigung zu vorzeigbaren Resultaten. Im Mittelpunkt des Unterrichtsgesprächs steht so das Identifizieren von gewohnten Schemata, die auf dem Wiedererkennen eines (nicht internalisierten) Normalfalls und dem Einordnen in ein (schwach entwickeltes) Normensystem beruhen. Die Ergebnisse bleiben stets auf einer oberflächlichen, weil beschreibenden

¹⁵ Feurich: Robert Schumanns „poetische Musikkritik“, S. 81.

¹⁶ Cook: Musikalische Bedeutung und Theorie, S. 90.

¹⁷ Schumann: *Gesammelte Schriften über Musik und Musiker*, Bd. 2, S. 355.

¹⁸ Jank: Didaktische Interpretation von Musik oder Didaktik der musikalisch-ästhetischen Erfahrung, S. 229.

¹⁹ Eggebrecht: Musik im Abendland, S. 264.

Ebene und in der Regel weit hinter dem fachwissenschaftlichen Umgang zurück: „Analyse im Schulunterricht ist denn auch im strikten Sinne oft nicht ‚Analyse‘, sondern ‚Musikbeschreibung‘.“²⁰ Im Mittelpunkt des Unterrichts steht das Zurechtstutzen des musikalischen Klangmaterials auf das (für Schüler) verbal Beherrschbare, auf eine Begrifflichkeit, die nicht mehr als Indizien liefert. Poetisches Schreiben, das sich auf eine eigene Weise an die Musik herantastet, gilt in diesem Zusammenhang als unzulänglich Vor-Begriffliches, das nur darauf wartet, in die etablierte Sprache der exakten Begriffe übersetzt zu werden. Sie gilt als Anfangs- oder Durchgangsstadium, als etwas, das geleistet werden muss, um anschließend höherstufige Operationen durchführen zu können. So wird der poetischen Paraphrase allenfalls ein vorläufiger Status der Wissensvermittlung zugesprochen, um dort auszuhelfen wo es einem Lernenden (noch) an Begriffen fehlt. Auf diesem Wege wird eine reiche (Musik)Sprache reduziert auf das, was in die (Wort)Sprache der technischen Analyse übersetzt werden kann.

- Andererseits gilt gerade das Verharren in der tonsprachlichen Praxis des Musikmachens als eine dem Rationalen entgegen gesetzte Sphäre, das Fach Musik als ästhetisch-dekorativer Gegenpol und als Ausgleich für besonders empfindsame Seelen: Gewinnbringend als Katalysator für die kognitive Entwicklung und notwendiges Reservat in einer durch Schulzeitverkürzung beschleunigten Welt im Triumvirat der Kernfächer Deutsch, Englisch und Mathematik. Dies kann dann dazu führen, es bei einer Begegnung mit Musik zu belassen, die jenseits des Wortes liegt. Im Dialog *Kratylos* schreibt Platon, dass man die Dinge „nicht durch die Worte, sondern weit lieber durch sie selbst erforschen und kennen lernen muss.“²¹ Auch im Musikunterricht kommt inzwischen der Sprache gegenüber dem Sein eine nachgeordnete Bedeutung zu: ‚Musik verstehen‘ heißt bereits bei Adorno ‚Musik machen‘.²² Eine formalisierte und abstrahierende Musikanalyse versucht gänzlich ohne Sprache auszukommen,²³ das Sprechen über Musik wird gelegentlich sogar als der Musik unangemessen betrachtet. Reden über Musik wird hier als ein notwendiges Übel aufgefasst, das dem ‚Musik-Denken‘ (also dem Denken im Medium der Musik) nicht im Wege stehen darf: Volker Schütz schlägt etwa vor, Phasen einzuschieben, „in denen man in kompakter Form und mit effektivsten Lernmethoden Wissensbestände aufbaut.“²⁴ Das Reden über Musik beschränkt sich auf die notwendigsten Voraussetzungen, um sich in Musiziersituationen zu verständigen, sich ganz dem

²⁰ Fuß: Analyse von Musik, S. 120.

²¹ Platon: *Kratylos*, 439b.

²² Adorno: Fragment über Musik und Sprache, S. 253.

²³ Gruhn: Musikanalyse ohne Sprache?

²⁴ Schütz: Welchen Musikunterricht brauchen wir, S. 9f.

klingenden Medium zuzuwenden und sich nicht mit seiner begrifflichen Verkleidung zu begnügen.

Die häufig konstatierte Sprachlosigkeit erweist sich ohnehin eher als ein Problem der Lehrer: In der Lebenswirklichkeit ihrer Schüler ist Musik omnipräsent, ohne dass sie in Sprache verkleidet werden muss, um verstanden zu werden. Längst hat hier ein passives, rein rezeptives Musikerleben Einzug gehalten, für Schülerinnen und Schüler ist Musik von einer begrifflichen Unbedürftigkeit bestimmt. Schon immer gefällt das Schöne auch ohne Begriff, wie den Konzertbesuchern des 19. Jahrhunderts genügt auch heute ein begleitendes Reden *zur* oder ein unverbindliches Plaudern *über* Musik. In ihrem Instrumentalunterricht teilen Schüler diese Haltung mit ähnlich allergischen Reaktionen vieler ausübender Musiker gegen ein Reden, das über die Verständigung über das richtige oder angemessene Spiel eines Stückes hinausgeht. Selbst dies geschieht eher über Nachahmung und lässt sich selten in Worte fassen. Geht man davon aus, dass sich eine musikalische Erfahrung der sprachlichen Mitteilung grundsätzlich entzieht²⁵ und nur aus dem Handeln interpretativ erschlossen werden kann,²⁶ ist eine Verbalisierung nicht der einzig geeignete Weg, sich über Musik zu artikulieren. Dann gilt es gerade das musikalische bzw. musikbezogene Handeln insgesamt zu fördern. Im Musikunterricht erweist sich dieses aktive Musikmachen auch als ein (Aus-)Weg in die ästhetische Praxis, weil ein geeignetes Instrumentarium des Sprechens fehlt. Von vielen Lehrerinnen und Lehrern wird dies als Reflex auf eine traditionelle Werkbetrachtung praktiziert, die an sprachlichen Barrieren oder an der sisyphusartigen Erarbeitung eines geheimen begrifflichen Codes hängen bleibt und theoretisches Wissen nicht hinlänglich an ein ästhetisches Erleben anbindet. Es scheint, als habe man mit diesem Weg in die Praxis bereits ein Arrangement mit der Situation getroffen. In Anlehnung an Gerhard Rühm ließe dies nur eine Folgerung zu:

„vielleicht könnte man den bekannten schlusssatz des ‚tractatus philosophicus‘ von Wittgenstein so modifizieren: ‚Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man singen.‘“²⁷

Und doch bleibt zu diskutieren, ob die Musik nicht selbst ein Sprechen entzünden kann, indem sie unvermittelt zu uns spricht und auf alle Schüler im wörtlichen Sinne ‚ansprechend‘ wirken kann. Musikbezogene Erfahrungen finden eben nicht nur im Medium von Musik statt, letztlich bleibt auch in der Konzeption eines Aufbauenden Musikunterrichts die Frage unbeantwortet, wie nun konkret „musikbezogenes Handeln“²⁸ das ästhetische Verstehen an Begriffliches anbindet: „Praxis und Theorie stehen bei Musik in einem schwierigeren, stärker auf Umwege angewiesenen Verhältnis als bei den übrigen Künsten.“²⁹

²⁵ Kaiser: Meine Erfahrung – Deine Erfahrung?

²⁶ Rauhe / Reinecke / Ribke: Hören und Verstehen, S. 181.

²⁷ Rühm: um zwölf uhr ist es sommer, S. 195.

²⁸ Gies, Jank, Nimczik: Musik lernen, S. 21.

²⁹ Gülke: Viel zu tun, S. 89.

Konstruktivistische Ansätze im Musikunterricht

Im Gegenzug dazu nehmen eine „curriculare Arbeit und aufbauender Unterricht von den Schülern aus“³⁰—eine andere Perspektiven ein. Unterricht aus diesem konstruktivistischen Blick betrachtet Schüler in erster Linie als „eigenverantwortliche Konstrukteure ihrer Lebens- und Lernprozesse“³¹, die ihre eigenen Wege des Lernens finden. Diskutiert wird in diesem Zusammenhang die neue Rolle des Lehrers als „Lernbegleiter und Dialogpartner“³², der nicht instruiert, sondern Schüler in die Lage versetzt, „als Steuerungsinstanz des Bildungsprozesses selbst tätig zu werden und dabei ‚innere‘ Notwendigkeit mit ‚äußeren‘ Qualifikationsansprüchen in Einklang zu bringen.“³³ Der Blick fällt dabei bisher jedoch eher auf den methodischen Lernprozess, das individuell zu bestimmende Lernarrangement, auf die „Individualisierung des Aneignungsprozesses ästhetischer Erscheinungen“³⁴, als auf eine zu diskutierende konstruktivistische Konsistenz des Lerngegenstandes selbst: Die „produktive Utopie“ eines „Musikunterricht[s] von ‚unten‘“³⁵, verbunden mit dem Bekenntnis zu einer Individualisierung des Lernens, scheitert nicht nur an einer administrativ installierten curricularen Gängelung, sondern auch an den internalisierten Bildungsplänen (etwa der im Unterricht eingeforderten Sprache der musikalischen Analyse) in den Köpfen der Lehrenden, die mit mehr oder weniger subtilen Mitteln die Unterrichtsverläufe auf die gewünschten Ergebnisse lenken. Der Widerspruch zwischen Konstruktion und Instruktion³⁶ kann in der Praxis (noch) nicht aufgelöst werden, wenn eine konstruktivistische Haltung „in eine Vermittlung konventionellster und schlichtester Art“³⁷ mündet.

Vielleicht hat auch hier Robert Schumann einen Weg vorgezeichnet. Diesmal nicht mit seinen musikalischen Haus- und Lebensregeln, sondern in seinen musikalischen Analysen, in denen er der verhandelten Musik nicht eine Wahrheit abringt, sondern mit seinem konstruktivistischen Blick, den verschiedenen subjektiven Anmutungen seiner Phantasiefiguren Meister Raro, Florestan und Eusebius, die unterschiedliche Verstehensräume für individuelle Lesarten öffnen.

Fächerübergreifende Perspektiven zum literarischen Schreiben

Sprachliche Annäherungsprozesse, die sich eines poetischen bzw. literarischen Schreibens und Sprechens bedienen, erfordern auch einen Blick auf derzeit diskutierte Positionen der Literaturdidaktik: „Die Aufforderung zum phantasievollen wie verantwortungsvollen Umgang

³⁰ Richter: Musikunterricht von ‚unten‘, S. 11.

³¹ Voß: Unterricht ohne Belehrung, S. 40.

³² Ebd. S. 40.

³³ Geuen: Autonomie musikalischer Erfahrung und kulturelle Orientierung, S. 39.

³⁴ Ebd. S. 38.

³⁵ Richter: Musikunterricht von ‚unten‘, S. 11.

³⁶ Scharf: Konstruktivistisches Denken für musikpädagogisches Handeln, S. 389.

³⁷ Schäfer-Lembeck: Rezension zu ‚Musik als Anstiftung‘, S. 60.

mit der Sprache im Musikunterricht führt zur Einsicht, daß Musikunterricht auch immer Sprachunterricht ist.³⁸ Im Rahmen des Deutschunterrichts greifen bereits viele Konzepte auf die unterstützende Wirkung von Musik zurück: Im Bereich des kreativen Schreibens trägt Musik dazu bei, unbewusst kreative Prozesse zur Textproduktion freizusetzen. Diese imaginationsorientierten Verfahren der Textproduktion werden im Deutschunterricht dabei lediglich als Türöffner eingesetzt: Bilder und Musik dienen als Schreibimpuls, um ein kreatives Schreiben anzubahnen, das – wenn überhaupt – nur vage an den musikalischen Gegenstand angebunden wird. Häufig geschieht der Einsatz unreflektiert oder man betritt einen steinigen Weg auf dem „unwegsamen Gebiet der Musikwissenschaft“,³⁹ und so manches Mal werden die Möglichkeiten einzig dazu genutzt, um das Lernen effektiver und in angenehmer Atmosphäre zu gestalten. Der Austausch zwischen den einzelnen Fachdidaktiken besteht bisher vornehmlich darin, traditionelle Zugänge des Musikunterrichts den verschwisterten Fachkollegen zu präsentieren.⁴⁰ Dabei gestalten sich die Probleme in beiden Fächern durchaus ähnlich: Auch im Rahmen der Deutschdidaktik wird versucht, einer „Krise der Interpretation“⁴¹ zu begegnen. Auch hier entzündet sich die Kritik an textanalytischen Zugängen: „Das zergliedernde Vorgehen zerstöre das identifikatorische ästhetische Erleben, den unmittelbaren emotionalen Bezug und die inhaltliche Auseinandersetzung“⁴², resümiert Elisabeth Paefgen in Anlehnung an Spinners grundlegender Kritik.⁴³ Standen dabei bisher überwiegend handlungs- und produktionsorientierte Verfahren⁴⁴ im Fokus, rückt seit Mitte der 90er Jahre der vielfach diskreditierte traditionelle **Ansatz** des Unterrichtsgesprächs wieder mehr in den Blick,⁴⁵ der sich dabei jedoch bewusst gegen eine übertriebene begriffliche Auflösung und letztlich lehrerzentrierte Entschlüsselungssucht im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch wendet:

„Grundproblem des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs: Es täuscht eine Selbstständigkeit in der Erarbeitung vor, dabei sind die Schüler am Gängelband des Lehrers, der mit mehr oder weniger subtilen Mitteln den Unterrichtsverlauf auf das gewünschte Ergebnis lenkt.“⁴⁶

Im Zuge einer „Literarisierung der Schreibdidaktik“⁴⁷ wird das literarische Schreiben als prozessorientiertes Problemlösen gefasst:

„Literarisches Schreiben sollte als problemlösendes begriffen und gelehrt werden. Das bedeutet: Fragmentarisches wird akzeptiert, Anfänge, Abbrüche, skizzierte Notizen werden

³⁸ Richter: Sprachspiele zum Verstehen von Musik, S. 26.

³⁹ Holoubek: Musik im Deutschunterricht, S. xii.

⁴⁰ Wangerin: Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht.

⁴¹ Paefgen: Einführung in die Literaturdidaktik, S. 126.

⁴² Ebd. S. 130.

⁴³ Spinner: Textanalyse im Unterricht.

⁴⁴ Waldmann: Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht.

⁴⁵ Härle, Steinbrenner: Kein endgültiges Wort.

⁴⁶ Spinner: Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung, S. 310.

⁴⁷ Paefgen: Einführung in die Literaturdidaktik, S. 106.

zugelassen, der Suchvorgang und der Versuchscharakter werden stärker betont als die Herstellung eines perfekten Textes, und auch für dieses Schreiben wird von Formulierungsproblemen ausgegangen.“⁴⁸

Literarisches Schreiben lebt von einem fließenden Übergang zwischen den Sprachen: „Dies kann dadurch geschehen, dass in die Sprache der Rezipienten, wenn sie auf den Text Bezug nehmen, Elemente der Sprache des literarischen Textes einfließen [...].“⁴⁹ Die traditionelle Unterscheidung zwischen Objekt- und Metasprache ist von der dekonstruktivistischen Richtung der Literaturwissenschaft bereits aufgekündigt worden, indem eine Strukturidentität zwischen literarischer und literaturwissenschaftlicher Sprache postuliert wird: „Die poetischen Schreibarbeiten der Schüler folgen dem literarischen Text und führen zu diesem zurück.“⁵⁰ Dieses Aufheben der Gegensätze zwischen Objekt und Metasprache ist bei der sprachlichen Auseinandersetzung mit einem musikalischen ‚Text‘ nicht in gleicher Weise gegeben. Denn spreche ich nun über Musik, ist dies von vornherein mit einem Übersetzungsprozess verbunden, da Sprache hier nur als jenes Medium der ästhetischen Erfahrung dient, das den flüchtigen Klang der (Musik)Sprache in einer anderen Sprache materialisiert. Inwieweit sind also hier Schnittstellen auszumachen, sind die Systeme Musik und Sprache kompatibel, sind sprachintern (struktur)analoge Musikbestandteile auszumachen? „Empfindungen sind sprachlos.“⁵¹ – Musik bleibt als Sprache der Empfindungen immer eine begriffslose, dem rationalen Zugang entzogene ‚Sprache‘:

„Die Musik spielt auf der Harfe unserer Seele das schöne Spiel der sinnlichen Empfindungen als eine Sprache jenseits der Sprache, eine Kundgabe, deren Seinsweise und Inhalte kein Sprechen und Schreiben über Musik erschöpfend beschreiben, kein Begriff umfassend benennen kann.“⁵²

Zu zeigen ist nun, ob Musik dennoch „ansprechend“ sein kann, wenn das Sprechen darüber an den von Herder verhandelten „Ursprung der Sprache“⁵³ zurückführt, wenn die Worte mit ihren Lauten der Empfindung den Tonfall der Musik aufnehmen und sich das Reden als ein ‚musikalisches Sprechen‘ einen emotionalen Ausdruckscharakter bewahrt. Selten gelingt der Übergang zwischen den Sprachen im Unterricht so fließend, wie dem Protagonisten Andreas Hartknopf im Roman von Carl Philipp Moritz aus dem Jahr 1768:

„Hartknopf nahm seine Flöte aus der Tasche, und begleitete das herrliche Recitativ seiner Lehren, mit angemessnen Akkorden – er übersetzte, indem er phantasierte, die Sprache des Verstandes in die Sprache der Empfindungen: denn dazu diente ihm die Musik. Oft, wenn der den Vordersatz gesprochen hatte, so bließ er den Nachsatz mit seiner Flöte dazu. Er athmete

⁴⁸ Paefgen: Schreiben und Lesen, S. 198.

⁴⁹ Ebd. S. 50.

⁵⁰ Paefgen: Einführung in die Literaturdidaktik, S. 105.

⁵¹ Schumann: Tagebücher, S. 30.

⁵² Eggebrecht: Musik im Abendland, S. 264.

⁵³ Herder: Abhandlung über den Ursprung der Sprache.

die Gedanken, so wie er sie in die Töne der Flöte hauchte, aus dem Verstande ins Herz hinein.“⁵⁴

Einmaligkeits- und Nichteinmaligkeitssprache.

Die fachbegriffliche Sprache der musikalischen Analyse ist eine „Nichteinmaligkeitssprache“⁵⁵, die Sprache der Musik stellt hingegen eine Einmaligkeitssprache dar:

„Musik gehört, da sie den Unterschied erzwingt, dem Bereich des Besonderen, des Einzelnen an, Sprache dagegen den des Allgemeinen. Dieser Wesensunterschied macht sich in jeder Äußerung zur Musik, speziell aber in der Musikkritik schmerzlich bemerkbar.“⁵⁶

In der musikalischen Analyse gilt es nun, Einmaliges mit begrifflichen Konventionen zu umstellen. Der Musikunterricht begnügt sich häufig mit einer musikalischen Analyse, die ausschließlich das Nichteinmalige im Einmaligen sieht, sich dabei gar auf Werke beschränkt, bei denen sich das Einmalige nicht allzu sehr in den Vordergrund drängt. Auch die Sprache einmaliger Empfindungen verkommt im Unterrichtsprozess zu einer Nichteinmaligkeitssprache, wenn sie auf leere Hüllen reduziert wird, auf Pauschalisierungen, in die sich mit gutem Willen jedwede Musik einfinden kann. Vertrauen traditionelle Versuche der Ausdrucksanalyse hier dem Hevnerschen Adjektivzirkel, modern gefächert im Polaritätsprofil, stellt Roland Barthes gerade die Begrenztheit des prädikatisierenden Adjektives, der „ärmsten sprachlichen Kategorie“⁵⁷, heraus:

“Sind wir zum Adjektiv verurteilt? Sind wir wirklich in diesem Dilemma gefangen: Prädikation oder Unsagbarkeit? Wollte man wissen, ob es (verbale) Möglichkeiten gibt, ohne Adjektive von der Musik zu sprechen, so müßte man die gesamte Musikkritik eingehender betrachten, was, glaube ich, noch nie getan wurde [...]“⁵⁸

Barthes regt hingegen an, „das musikalische Objekt als solches, wie es sich der Rede anbietet, zu verändern: die Wahrnehmungs- oder Erkenntnisebene zu modifizieren: den Berührungstreifen zwischen Musik und Sprache zu verlagern.“⁵⁹ Was hier im „präzise abgesteckten Raum [...]“ Lied, in dem „eine Sprache einer Stimme begegnet“⁶⁰, verortet wird, ist nun grundsätzlich hinsichtlich eines Sprechens über Musik zu diskutieren.

Zur Auswertung der Schülertexte zu Debussys Prélude und Weberns Orchesterstück aus Op. 10

Poetisch-literarisches Schreiben ist ein einmaliges Schreiben, das auch für sich in dieser Einmaligkeit verhandelt werden sollte. Es entzieht sich vorher festgelegten Settings und

⁵⁴ Zit. nach Dahlhaus: Klassische und romantische Musikästhetik, S. 30.

⁵⁵ Dörner: Einmaligkeitssprache, S. 264.

⁵⁶ Bayerl: Von der Sprache der Musik zur Musik der Sprache, S. 194.

⁵⁷ Barthes: Die Rauheit der Stimme, S. 269.

⁵⁸ Ebd. S. 270.

⁵⁹ Ebd. S. 270.

⁶⁰ Ebd. S. 270.

Auswertungsroutinen, einer Quantifizierung mit statistisch abgesicherten Mittelwerten und Signifikanzen, es bedarf vielmehr eines Vorgehens, das der Vielschichtigkeit und Mehrdimensionalität der untersuchten Lernprozesse Rechnung trägt. Roland Barthes hat die Besonderheit eines literarischen Werkes – und gerade darum handelt es sich auch bei den zu verfassenden Schülerbeiträgen – darin gesehen, dass es das Singuläre eines Ereignisses (hier das einer musikalischen Wahrnehmung) zum Ausdruck bringen will.⁶¹ Diese Grundsätze weiter zu verfolgen heißt, sich auf die Auswertung einzelner Fallbeispiele zu beschränken: Fallstudien, die sich dem seit der Antike tradierten Grundsatz „*De singularibus non est scientia*“ aussetzen müssen, bedürfen dabei stets einer besonderen Rehabilitierung:

„Ein einziger, wirklich analysierter Fall eines pädagogischen Verhaltens [...] hat für die Theorie der Pädagogik mehr wissenschaftlichen Wert als ein ganzes Heer statistischer Angaben über das Zusammenbestehen von Merkmalen und Reaktionsweisen.“⁶²

Das Explizitmachen von Verstehensvollzügen setzt eine hermeneutische Auswertung der Schülerarbeiten voraus:

„Komplexe sozialwissenschaftlich-empirische Forschung wird also immer aus einer Verbindung von Bedeutungs- und Erklärungshypothesen bestehen; bei literaturdidaktischer Unterrichtsforschung dürften also auch Textinterpretationen [...] einzubeziehen sein.“⁶³

In dieser interpretativen Auslegung sollen die einzigartigen, subjektiven Beschreibungen der Schülerinnen und Schüler transzendiert werden in Richtung auf überindividuelle Sinnkonstruktionen. Dies erfordert eine am Einzelfall durchgeführte hermeneutische Geltungsüberprüfung, indem man zu der eigenen Auslegung **auch** poetische Beschreibungen anderer Schüler und Analysen der musikwissenschaftlichen Prominenz einbezieht. Den Hör-Schreib-Versuchen, von denen hier nun zu berichten sein soll, kommt nur insofern eine empirische Aussagekraft zu, als sie sich auf praktisch gewonnene Erkenntnisse aus dem Unterricht mit all seiner Eigendynamik beziehen. Diese aus der Praxis gewonnenen Mittel können nicht nur die theoretische Diskussion fortsetzen, sie möchten auch Mut zu eigenen Unternehmungen und Erkundigungen machen. Die Untersuchungsmethode ist eine kasuistische und qualitative, wenn Falldarstellungen in Fallanalysen überführt werden: Einzelne Schülertexte werden interpretiert mit dem Ziel, die Leser zum „anaolge[n] Denken“⁶⁴ anzuregen, d.h. zum Vergleich der untersuchten Fälle mit ähnlich oder anders gelagerten Fällen der (eigenen) Praxis.

In den Blick genommen werden soll, wie sich eine poetische Sprache in Schülertexten konkret zeigt: Im gewissen Sinn schwebt ein Schülertext über dem musikalischen Verlauf, der ihn inspiriert hat. Experimentierend verfasst, entwirft er eine bestimmte Perspektive auf

⁶¹ Barthes: *Literatur oder Geschichte*, S. 13.

⁶² Hönigswald: *Über die Grundlagen der Pädagogik*, S. 214f.

⁶³ Groeben: *Wissenschaftstheorie*, S. 294.

⁶⁴ Brügelmann: *Fallstudien in der Pädagogik*, S. 167.

die Musik. Schülertexte liefern mehr als einen affektiven Umriss des Stückes, ohne sich durch Sicherheiten des begrifflichen Scheins eine erschöpfende Beschreibung des musikalischen Gegenstandes vorzutauschen. Zu Wort kommen nun Schülerinnen und Schüler aus einer neunten bzw. elften Klasse eines Gymnasiums, die sich der Musik voraussetzungslos, ohne jegliche Anbindung an ein Unterrichtsgeschehen, etwa zu impressionistischer oder Neuer Musik, annähern. In dem hier dokumentierten, insgesamt neunzigminütigem unterrichtlichen Setting sind sie angehalten, nach dem Hören zunächst erste Assoziationen zu notieren und diese nach abermaligem Hören in zwei weiteren Arbeitsphasen zu einem poetisch bzw. literarisch anmutenden Text auszugestalten. Zwar sollten die Fassungen der einzelnen Umbildungsphasen dabei erhalten bleiben, doch fällt es vielen schwer, sich daran zu halten, Unfertiges nicht in gewohnter Weise zu verbessern, sondern einfach stehenzulassen. Gewählt wird dieses Vorgehen, um den Schreibprozess zu akzentuieren, transparent zu gestalten und die Prozesshaftigkeit des Schreibens zu dokumentieren. Außerdem erhielten die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, kurze Kommentare zu verfassen, um das Geschriebene zu erläutern und den eigenen Arbeitsprozess zu reflektieren. Dabei wird deutlich, wie Sprache die emotionalen Qualitäten des Gehörten aufbewahren kann, und wie sich ein Reflexionsprozess gestaltet, der den Fokus gerade darauf legt, Musik in ihrer erfahrenden Sinnlichkeit nicht nur in der Sprache zu bewahren, sondern in der Reflexion und Verfeinerung des geschriebenen Wortes den ursprünglichen und intuitiven Zugang weiter zu differenzieren, dabei mehr dem Hören trauend, als dem Lesen in der Partitur.

Dieses Schreiben über Musik ist ein kompliziertes Geschäft – und nichts scheint zunächst einer musikalischen Erfahrung weniger zu entsprechen, als ihre Verfestigung in harter Letterseele. . Musik hat eine flüchtige Gestalt, die bereits im Erklingen zerfällt, ein poetischer Text initiiert hingegen eine verweilende, reflektierende Beschäftigung, zunächst mit der zugrunde liegenden Musik, dann mit dem entstehenden Text selbst. Im Schreiben lösen sich die Schülerinnen und Schüler nicht nur aus den ursprünglichen Wahrnehmungszusammenhängen und übertragen ihre sinnlichen Begegnungen mit der Musik in das geschriebene Wort. Begründende Anmerkungen zu kompositorischen Details dürfen als Randnotiz zusätzlich vermerkt werden. Doch nicht immer gelingt es, diese technischen Bestandteile aus dem Text herauszuhalten. Insgesamt tragen die Texte auch die gewohnten analytischen Zugänge des Musikunterrichts im Gepäck, die manches Mal durchscheinen, um sich mit Hilfe dieser begrifflichen Anker zu vergewissern, die passenden Worte zu finden, auch wenn sie letztlich den Textfluss stören: *Der kleine fröhliche Vogel fliegt im Wald umher, welches durch die Flöte und die höheren schwebenden Töne unterstützt wird* (Franziska, Kl. 9).⁶⁵ Verbunden ist dies mit dem aus anderen Zusammenhängen bekannten distanzierenden

⁶⁵ Die zitierten Schülertexte werden im Folgenden kursiv hervorgehoben.

Prozess des Bezeichnens, wenn die ersten losen verbalen Anmutungen in eine schriftlich normierte Begriffssprache übertragen und festgehalten werden:

„Die Schrift, die eigentlich Sprache festhalten müsste, ist genau diejenige, die sie verändert. [...] Wenn man spricht, äußert man seine Gefühle; wenn man schreibt, äußert man seine Ideen.“⁶⁶

Insgesamt handelt es sich also um ein nichtfestgelegtes Schreiben, zugelassen sind Formen der Prosa und gebundenen Sprache, ohne zuvor erfolgte Grenzbestimmungen zwischen den verschiedenen sprachlichen Ebenen. Offen blieb, was unter einem poetischen oder literarischen Text zu verstehen ist. Gedichte wie narrative Texte sollten gleichermaßen zugelassen werden, jedem Schreiber ein individueller Zugang gewährt bleiben. Allen Schreibern ist gemein, dass sie versuchen, einen anspruchsvollen, nicht alltäglichen Stil aufzunehmen. Sie suchen nach ungewohnten sprachlichen Wendungen, Satzstellungen, häufen Adjektive oder Partizipialkonstruktionen. Hier gehen immer auch Erfahrungen aus anderen Unterrichtskontexten ein, die eigene Sozialisation im schulischen Kontext gebietet es etwa, sich auf sicherem Boden gelernter Inhalte zu bewegen: *Ich fühlte mich durch die Musik an ein Naturgedicht erinnert, welche die Ruhe der Natur im Gegensatz zum monotonen desillusionierenden Stadtleben thematisieren* (Lena, Kl. 11, im Kommentar). Neben diesen Gehorsamstexten sind auch kleine prosaische Geschichten entstanden, aber auch unvermutete Gedichte, die versuchen, Stimmung und Atmosphäre in Worte zu fassen. Doch nicht alle Schülerinnen und Schüler möchten sich der Wollust des poetischen Schreibens hingeben, manche bleiben in einem beschreibenden Modus ihrer Assoziationen stecken, gießen diese in ein stereotypes Handlungsgeschehen und versuchen, dieses in der ihnen aus anderen Analysekontexten gebotenen Manier an analytische Befunde, vornehmlich an die musikalische Struktur, anzubinden.

1. Claude Debussy: *Prélude à l'après midi d'un faune*

Der Vergleich verschiedener Textfassungen: Zur Einheit von Schreiben und Hören

„Musik operiert mit flüssigen Figuren, sie bewegt ungebundene Energie (das heißt nicht gebunden an konkrete Vorstellungen), es sind in der Tat relativ flüchtige, schnell wechselnde, vage und triebhafte Darstellungen.“⁶⁷

Diese Flüchtigkeit der Musik, ihre übergroße Zahl der Eindrücke, die ganzgrundsätzlich in ihrem Wesen beschlossen liegt und die nun einer sprachlichen Gestaltung bedarf, lähmt die Fähigkeit, inne zu halten und sich dem eigenen Schreibprozess zuzuwenden, bei dem das Erklungene nun in eigenen Worten nachtönt. Debussys Komposition stellt sich in gewisser Weise diesem Problem entgegen: Sie wird von einer verweilenden Gestimmtheit, einer

⁶⁶ Rousseau: Essay über den Ursprung der Sprachen, S. 113.

⁶⁷ Mahrenholz: Logik, A-Logik, Analogik, S. 379.

„musikalisch bewegten Zuständlichkeit“⁶⁸ getragen: Eine Musik, die sich „gewissermaßen dem Zeitfluß entgegenstemmt und ihn zum Stehen zu bringen trachtet [...]. Dergestalt lädt sie den Hörer zu einer besonders intimen Komplizenschaft ein.“⁶⁹

Zu fragen ist hier sicher in jedem Einzelfall, ob die Schülerinnen und Schüler einzig nachbessernd am Text tätig sind, in ihren verschiedenen Fassungen mit dem Sprachschatz ringen, der in einer neuen Art kombiniert und verbessert wird, oder ob sie dem erneuten Hören als einer Anweisung zum Schreiben folgen und sich die Änderungen aus einem Nachgraben in den angereicherten ästhetischen Erfahrungen ergeben. Oft sind es nur einzelne sprachliche Wendungen, die verändert werden: Aus *im Schein des Positiven* wird *Im Schein des Glücks* (Jonas, Jg. 11), Ergänzungen werden hinzugefügt:

Fassung 2: *Mal laut, mal leise, die Geräusche des Waldes.*

Fassung 3: *Mal laut, mal leise, die Geräusche des Waldes, unaufdringlich begleiten sie mich* (Bente, Kl. 9).

Auf jeden Fall erweitert sich in dem Moment, wo der Schreibende versucht, seine Assoziationen sprachlich zu fassen und zu formen, auch sein Hören: Es gilt nun, die Musik nach den feinen Schattierungen der eigenen Assoziationen abzutasten, sich neue Wirklichkeiten zu eröffnen und anzueignen. Mit ihren sprachlichen Ausformungen stoßen die Schreibenden immer wieder auf neue musikalische Details, die von ihrem Text noch entfernt scheinen und zu Umarbeitungen herausfordern: *Das trifft's nicht. Bessere Idee* (Bente, Kl. 9, Erläuterung) Beide Tätigkeiten, das Hören und Schreiben, greifen also letztlich untrennbar ineinander.

Wie sich die Texte im Laufe ihres Entstehungsprozesses verändern, soll nun exemplarisch an Pauls Text dargestellt werden. In dem Entwicklungsgang seiner drei Fassungen zeichnet sich ein Übergang von einer konkreten äußeren Handlungssituation, hin zu abstrakten Fassungen einer inneren Zuständlichkeit ab:

Fassung 1: *Ich falle in eine tiefe Schlucht, immer tiefer und tiefer, kann ich mich noch am Rand festhalten? Nein, ich falle immer tiefer und schließlich ins Wasser. Luftblasen steigen auf und ich sinke ins Wasser bis auf den Grund, wo große und kleine Fische an mir vorbei schwimmen. Dann tauche ich auf und sehe einen schönen Regenbogen.*

Fassung 2: *Ich falle immer tiefer und tiefer ins Unendliche. Sehe einen Ausweg, kann ihn aber nicht fassen. Es ist auch kein schlimmer Fall, eher das Gefühl vom Fliegen. [...]*

⁶⁸ Gülke: Musik aus dem Bannkreis einer literarischen Ästhetik, S. 316.

⁶⁹ Ebd.

Fassung 3: *Ich fliege immer tiefer und tiefer ins Unendliche, ohne zu wissen wohin. Sehe einen Ausweg, kann ihn aber nicht fassen. Wie ein Wassertropfen auf dem weiten Weg nach unten. Das freie Gefühl vom Fliegen im ganzen Körper. Schwerelos ohne bestimmte Gedanken. Falle ins weiche Wasser und sinke immer tiefer. Es strömen große und unheimliche Fische und kleine zierliche Fischchen an mir vorbei. Durch brausendes Wasser komme ich nach oben und sehe einen lichtumströmten Wasserfall, in allen Farben des Regenbogens leuchtend* (Paul, Kl. 9).

Der Fall in die „tiefe Schlucht“ kehrt sich ins Metaphorische, in einen Fall ins „Unendliche“. Nicht der gegenständliche „Rand“ (Fassung 1), sondern der „Ausweg“ ist nicht zu fassen, der fallende Wassertropfen (Fassung 3) wird lediglich als Vergleich herangezogen: „Das freie Gefühl vom Fliegen im ganzen Körper“ (Fassung 3). Hier ist es das Schon-Geschriebene, das durch nochmaliges Hören emotional aufgeladen und neu arrangiert wird. Ein erster Höreindruck gerinnt zu einer Assoziation, es entsteht ein narratives Gerüst, in das schließlich die eigene Gefühlswelt Eintritt findet.

Konstante Motive in den Schülertexten

„Die Musik dieses Prélude ist eine ganz freie Illustrierung des schönen Gedichtes von Stéphane Mallarmé. Sie strebt in keiner Weise nach einer Synthese mit ihm. Es sind vielmehr die aufeinanderfolgenden Stimmungsbilder, durch die hindurch sich die Begierden und Träume des Fauns in der Hitze dieses Nachmittags bewegen. Dann, der Verfolgung der ängstlich fliehenden Nymphen und Najaden müde, überläßt er sich dem betäubenden Schummer, gesättigt von endlich erfüllten Träumen von totaler Herrschaft in der allumfassenden Natur.“⁷⁰

Dieser Kommentar Debussys aus dem Programmheft zur Uraufführung ist den Schülerinnen und Schülern unbekannt geblieben, ebenso wenig kennen sie den Titel des Stücks. Es gibt also keinerlei Vorgaben für die eigene Rezeption und Interpretation, um sich nach vermeintlich zugestandenen Eigenständigkeit letztlich doch auf die vom Komponisten vorgeschriebenen Lesarten einzulassen. Debussys Kommentar kann hier jedoch eine orientierende Richtschnur für die Auswertung der Schülertexte bieten. Einzig, um zu zeigen, dass sich die jungen Schreibenden nicht in Beliebigkeiten verirren, sondern dass sich ihre individuellen Rezeptionserlebnisse trotz aller Vielstimmigkeiten immer wieder kreuzen, schneiden und konstante Motive zu neuen Konstellationen zusammengestellt werden.

Zauber- und Märchenwelt: *Die Melodie hat etwas Märchenhaftes, etwas Schwebendens und Magisches* (Maïke, Kl. 9). Manch ein Schüler wird in seinen Assoziationen von einem festkonnotierten Bildvorrat des ihnen scheinbar bekannten und bei Ovid überlieferten Syrinx-Märchens getragen, die Lernenden begreifen auch ohne Kenntnis des Titels die von Gülke benannte „unumgängliche Vergegenständlichung der Flöte von Mallarmés Faun in der

⁷⁰ Mitgeteilt bei Gülke: Musik aus dem Bannkreis einer literarischen Ästhetik, S. 308.

Flöte des Orchesters geradehin als eine Entsprechung von gefährlich programmatischer Direktheit⁷¹: *Ein einsamer Flötenspieler – ein Faun – verträumt in einem Hain oder einer Waldlichtung* (Friederike, Kl. 9). *Huschende Harfenglissandi* sind den Schülerinnen und Schülern womöglich fest mit Cinderellas Zauberstab der Disney Welt verbunden: *Die Harfe verstärkt den Gedanken der Märchenwelt* (Annett, Kl. 9), *mit zarter Magie* (Nele, Kl. 11). Lena hat in ihrem Text *versucht, die Verschleierung der Wirklichkeit durch den märchenhaften Ausdruck der Musik auszudrücken* (Lena, Kl. 11 im Kommentar). *Elfen und Feen* tauchen in den Texten auf, die *von zarten Flügeln durch die Lüfte getragen* (Stefanie, Kl. 11) werden.

Schwanken zwischen Traum und Wirklichkeit: „Das Vorspiel zu L'Après-midi d'un faune, lieber Herr, ist vielleicht der Traumüberrest, der in der Flöte des Fauns steckengeblieben ist“⁷², so äußerte sich Debussy ein Jahr nach der Uraufführung. Diese Grenzverwirrung, die Vermischung von Illusion und Wirklichkeit drückt sich auch in den Schülertexten aus: *Ich schließe die Augen und wache in einer Traumwelt wieder auf* (Paul, Kl. 9). *Ein verschleiern-der Klang* (Lena, Kl. 11 im Kommentar), *die Umgebung ist traumhaft, unwirklich* (Sina, Kl. 11), beschrieben wird *eine Traumwelt, die Halluziniertes hervorzubringen scheint. Die Umgebung ist traumhaft, unwirklich, es ist kein Vorhersehbares Schema* erkennbar (Sina, Kl. 11), *alles blüht und wirkt märchenhaft* (Annett, Kl. 9). *Mit zarter Magie, wie die weichen Klänge einer Harfe, erfüllt* (Nele, Kl. 11). *Fast fragil* erfolgt die *Suche nach dem Ziel* (Kevin, Kl. 11). Von einer *inneren Kontroverse* (Marvin, Kl. 11) des handelnden Protagonisten ist die Rede: *Eine einsame Stimme folgt einem langen Weg. Sie schaute gen Himmel, hielt die Luft an und sah, wie die Wolken sich formten* (Kevin, Kl. 11).

All diese Gedankenbilder ließen sich am Notentext verfolgen und analytisch festmachen: Die sich schwebend entfaltende Melodie der Flöte mit prägenden Intervallspannungen, wie diese Arabeske dann vom Orchester klanglich eingehaucht wird. Debussy selbst schätzte die Zudringlichkeiten der Analyse, die Zerstückelung des Werkes in Einzelteile nicht, „das Spiel, sie auseinanderzunehmen wie eine kuriose Art von Taschenuhren“.⁷³ „Die Schönheit eines Kunstwerks wird immer ein Geheimnis bleiben, das heißt, man wird nie bis ins letzte ergründen können, ‚wie es gemacht ist‘.“⁷⁴

Natur: Naturschilderungen stehen meist im Zentrum der Texte, sie bieten ein geeignetes Mittel, sich der verschiedenen Stimmungen und eigenen Gefühlswelten anzunehmen: *Ich verspüre eine angenehme Wärme, die mir ein gutes Gefühl gibt. Die klare Luft und die Geräusche des Waldes sind sehr sanft und ich genieße sie* (Mathis, Kl. 11). *Eine Musik, die [mich?] voller Erwartung und Hoffnung auf einer Reise durch die unwegsame, faszinierende,*

⁷¹ Ebd., S. 318.

⁷² Ebd., S. 308.

⁷³ Debussy: Monsiuer Croche, S. 23.

⁷⁴ Ebd., S. 9.

pompöse Natur begleitet (Matis, Kl. 11). Dabei können die Naturbeschreibungen auch einen Handlungsverlauf unterbrechen, blitzartig zünden und sich plötzlich und unvermittelt ihren Weg suchen: *Glitzernd im Morgennebel* (Friederike, Kl. 9). Fast erschrocken wird diese Assoziation, die sich hier in übergangslos in die Beschreibung einer Aquariumsszene fügt, kommentiert: *Morgennebel? Woher kommt er plötzlich? Ich weiß es nicht. Vielleicht bloß das Wort ohne Bedeutung* (Friederike, Kl. 9 im Kommentar).

Lenas Text bemüht Naturbilder, die womöglich auch den sprachlichen Reflex auf die eigene Intensivierung der Wahrnehmung widerspiegeln: *Verwandelt erscheint der Wald im Zusammenspiel von Sonne und Wind, bewusster wird die Vielfalt der Natur*. Im Vordergrund ihres Textes steht das Öffnende, Erhellende, das Sichtbarmachen der beschriebenen Naturerscheinungen. Aus einer zunächst sphärischen Beschreibung zeichnen sich einzelne Konturen ab. In den Fokus gerät hier, was zuvor unter der Last des Alltags verborgen schien:

*Die Sonne sendet ihre sanften Strahlen
durch das dichte Dunkel der Bäume;
erhellte mit ihrem Licht,
was einen Augenblick zuvor verborgen war.
Verwandelt erscheint der Wald
Im Zusammenspiel von Sonne und Wind,
bewusster wird die Vielfalt der Natur.
Baum, Blatt, Gras, Blume, Holz, Frucht,
Birke, Farn, Maiglöckchen und Stachelbeere.
Abseits des Alltäglichen öffnet sich der Blick.
In der Ferne das Leben, die Angst, der Zwang.
So erscheinen Leichtigkeit und Freude
für einen Moment
und sind sie doch so fern* (Lena, Kl. 11).

Till bemüht in seinem Text *Die Lichtung* ähnliche Motive. Bemerkenswert sind die unterschiedlichen Perspektiven, aus denen die Natur betrachtet wird. „Blume“ und „Fink“ haben unterschiedliche Blickrichtungen, klare Konturen sind nicht erkennbar, die Natur *lauscht [...] ihrem eigenen Schatten*:

Die Lichtung

*Im Abendpink,
Mitten in der Wiese,
Die für die Blume gar ein Riese,
Doch für den Fink ein Fleckchen ist,
Lauscht die Natur*

*Ihrem eigenen Schatten,
Welchs' ein gar wunderbar Gedicht.*

*Dort komponieren leis die Vögel,
Ihr ganz eigenes Konzert,
Und die Sonn versinkt in Röte,
In einem lichtgeschaffnen Meer.*

*Schon ist die Nacht hereingebrochen,
gefährlich, voller List und Tück',
Kommt ein Kreatur (hervor-)gekrochen,
Welche leidet, Schritt um Schritt.
Und 's sie verkörpert,
Schad' dem Licht.*

*Wem sie begegnet,
Der hat kein Lachen mehr.
'S sei denn,
Die Sonne schätzt ihn,
Ruhend hoch oben in ihrer Sphär' (Till, Kl. 9).*

Gebrochenheit der Natur, gestörte Idylle: Till führt uns mit seinem Text bereits in den nächsten Themenkomplex. In zahlreichen Beiträgen sind es dunkle Schatten, die sich oft unvermittelt in den Text hineinschleichen: *Schon ist die Nacht hereingebrochen, – gefährlich, voller List und Tück'* (Till, Kl. 9). Die Ruhe, die Schönheiten der Natur scheinen gestört, auch wenn die jungen Autoren sich diesem *Schein des Glücks* (Jonas, Kl. 11) analytisch nur diffus annähern können: Sie sprechen von einer *Melodie ohne Themen* (Nele, Kl. 11), vom *Spannungsaufbau, der jedoch kaum Auflösung* (Alex, Kl. 11 im Kommentar) erfährt. Fast scheint es, als würden sie sich an Monsieur Croche orientieren, der „von einer Orchesterpartitur wie von einem Bild sprach und dabei nie Fachausdrücke verwendete“.⁷⁵

Die leisen Flöten in Harmonie schaffen eine ruhige Atmosphäre [...] Man wird aus den Wolken geschüttelt (Bastian, Kl. 11).

Seltsam traurig bin ich, lausch ich dem Vogel, mal Harfe, mal Flöte, mal einfach nur sanft (Bente, Kl. 9).

Es herrscht eine dunkle Nacht mit verschwommenen Sternen (Jonas, Kl. 9).

Was in diesen Texten en passant erwähnt wird und sich am Rande von Märchenerzählungen oder Naturbeschreibungen einschleicht, wird im Text von Jonas zum zentralen Bezugspunkt:

⁷⁵ Debussy: Monsieur Croche, S. 74.

Wer vermag den Schein zu wahren,
 im Schein des Glücks,
 mutig steht die Flöte zu Beginn
 und Viola und Oboe stehen ihr bei,
 Wer vermag den Schein zu wahren,
 im Schatten des Glücks,
 doch weiter und weiter drängt die Musik,
 und mag es doch nicht zu verdecken.

Unsicher steigert sich die Flöte,
 doch mag auch ihr Zittern den wahren
 Schein nicht zu verschleiern,
 im Schein der Angst (Jonas, Kl. 11).

Die *Entdeckung von etwas Unbekanntem* ist Thema von Neles Text. Einzelne visuelle Assoziationen (*Dort hinten ein See, eine Blumenwiese erscheint*) scheinen auf, sie brechen das Stimmungsbild, werden aber dann sofort zurückgenommen und nicht weiter ausgeführt: *Eine Blumenwiese erscheint. Vollkommen anders als das, was man kennt*. Womöglich scheinen der Autorin reale Bilder zu plakativ, zu zudringlich:

Eine unbekannte, vielfältige Melodie.

Ohne Themen, ohne Muster, ohne Schema.

Wie die Entdeckung etwas Unbekanntes, mit zarter Magie, wie die weichen Klänge einer Harfe, erfüllt. Verzaubert von der Fülle der Umgebung. Verzaubert von dem, was man erblickt.

Als wäre ein Wunsch wahr geworden. Magie, wohin das Auge schaut.

Dort hinten, ein See.

So wunderschön glitzernd und funkelnd wie tausende Diamanten.

Die zart scheinende Sonne lässt ihr goldenes Licht herab scheinen.

Der Weg erstrahlt im glänzenden Licht und lockt einen weiter in die wunderschöne Vielfalt des Unbekannten hinein.

Eine Blumenwiese erscheint.

Vollkommen anders als das, was man kennt.

Das Gefühl wächst. Das Gefühl, das nichts unmöglich sein kann.

Fliegen wie eine Elfe, eine Fee. Sanft über die traumhafte Natur hinweg schweben, vom Wind getragen.

Natürlich ist das möglich. (Nele, Kl. 11)

Diese *Entdeckung von etwas Unbekanntem* beschreibt auch Peter Gülke, der es als Dirigent eher gewohnt ist, Ausdrucksqualitäten sprachlich zu fassen und diese in bildliche Vorstellungen zu fassen, als ein Musikwissenschaftler seinen „Papieranalysen“ dies zutrauen mag:

„Zunächst, am Beginn, ist da nur ein einzelner, einsamer, in das Schweigen gestellter Ton, in dessen reglosem Schweben sich ein Bedürfnis nach Fortgang und Bewegung erst bilden muß, ehe die Linie tastend herableitet in die rätselhafte Ungewißheit [...]“⁷⁶

Auf diesen Textausschnitt nimmt Hans-Ulrich Fuß explizit Bezug, wenn er fordert, dem musikalischen Herzschlag, dem Ausdruck und eigenen Ergriffensein in einer musikalischen Analyse Einlass mehr zu gewähren:

„Ein solches Sprechen und Schreiben ist selten geworden. Ausdrucksqualitäten der Musik kommen in der Regel bei Analysen viel zu kurz. Die Gründe dafür sind vielschichtig: Ausdruck und Charakter sind weniger objektivierbar als die absolut-musikalischen Komponenten; der Analysierende von heute meidet Ausdrucksbegriffe, weil damit notwendigerweise Gefühlsgegenstände verbunden sind und weil er damit fürchten muß, sein Inneres gewissermaßen bloßzulegen. Vielfach liegt die Abstinenz aber auch an mangelnder Übung: Zur Verbalisierung ‚physiognomischer‘ Qualitäten gehört ein Vokabular und eine Sprachsensibilität, die nicht selbstverständlich ist und die vor allem nicht so leicht lernbar und abrufbar ist wie die musikalische Fachsprache.“⁷⁷

Nicht immer gelingt es, eine psychische Resonanz in einen poetischen Text zu fassen. Hierzu bedarf es nicht nur der Übung und günstiger Bedingungen, manches passiert blitzartig und unerwartet, doch oft bleiben den Schreibenden die Worte in der Feder stecken. So beschränkt sich auch Kevin auf eine formale Beschreibung seiner eigenen Assoziationen: *Das Stück beginnt mit einer Einleitung, die mich stark an einen Geschichtsanfang einer Bilderbuchgeschichte erinnert* (Kevin, Kl. 11).

Was dann an Bildern oder narrativen Fäden angeboten wird, scheint manchmal auf dem ersten Blick allzu plakativ oder doch zumindest wenig wortgewandt:

Mir drücken die Kopfschmerzen bis ins Gehirn, deshalb nehme ich eine Aspirin. Mir wird immer schummriger. Als ich aufwachte fühle ich mich benommen und unfertig. Um fit zu werden, schleiche ich zum Kühlschrank und mache mir ein Brot mit Honig und Kasseler Schinken. Nun bin ich fitter und kann weiter darüber nachdenken, was ich gleich in meiner Freizeit tun werde. Schnell kommt ein ungewohnt unangenehmes Gefühl der Leere und Ungewissheit in mir vor. Ich möchte leben mit dem was passiert. So wie ich will. Einen Spaziergang mit dem Hund werde ich machen, um dieses Gefühl verschwinden zu lassen. Nun ist es wieder still (Tim, Kl. 9).

⁷⁶ Gülke: Musik aus dem Bannkreis einer literarischen Ästhetik, S. 336.

⁷⁷ Fuß: Analyse von Musik, S. 115f.

Eigener Kommentar: *Die Melodie macht, dass ich mich komisch fühle. [...] Weil früher alles so lief, wie es vorgeschrieben war. Nicht wie ich es wollte. Das macht mich traurig und nachdenklich* (Tim, Kl. 9).

Wird auch dieser Text von dem Anliegen getragen, sprachlich-künstlerisch tätig zu sein? Taugen Honigbrot und Kasseler Schinken, um Debussys sphärischen Klängen nahe zu kommen? Auch dieser Text ist von einem *Gefühl der Ungewissheit* getragen: *Schummrig und benommen* wankt der Protagonist durch die Wohnung, Übersprungshandlungen, wie der Gang zum Kühlschrank, das Ausführen des Hundes werden beschrieben. Letztlich führt der Text dazu, sich selbst und das eigene Leben in Frage zu stellen. Erstaunlich ist, was die Arbeit an diesem Text bewirkt: Die Musik, das Reflektieren und Schreiben darüber wird zum Auslöser zur Selbstreflexion, ruft den Drang nach selbstbestimmtem Handeln hervor. Einen ähnlichen Appellcharakter birgt auch Neles abschließendes Fazit: *Natürlich ist das möglich* (Nele, Kl. 11).

Die meisten Schülertexte, die im Rahmen dieses Unterrichts entstanden sind, stellen sich quer gegen die eingewohnten Formen schulischen Lernens. In üblich gebotenen Settings erfordern Äußerungen im Unterricht eine gewisse Verbindlichkeit und haben überindividuell zu gelten. Auch wenn es um die Beschreibung von Gefühlen und Emotionen geht, gilt es, diese sorgsam auf Adjektivlisten zu sammeln oder in Polaritätsprofilen zu vermessen, abzuzirkeln und von den Mitschülern beglaubigen zu lassen. Viele der hier entstandenen Texte tragen hingegen etwas sehr Persönliches. Die Musik führt die Schülerinnen und Schüler oft in ein ungeschütztes subjektives Schreiben. Ohne eine schützende fiktive Pufferzone fühlen sie sich direkt in das Geschehen hineingezogen:

Eine heile Welt, mitten im Wald, eine Lichtung, ich fühle mich geführt in diese Welt, ich soll vorsichtig sein. Fass nichts an, sie ist zerbrechlich! Mal laut, mal leise, die Geräusche des Waldes, unaufdringlich begleiten sie mich. Tief atmend tret' ich an den Rand einer Lichtung, nicht ich selbst, bin körperlos (Bente, Kl. 9).

Sehr intime Texte sind auf diesem Weg entstanden, die viel von inneren Befindlichkeiten ihrer Urheber nach außen tragen. Das Fremde, Neue und Andersartige, das den Lernenden begegnet, liegt hier nicht einzig in einer veräußerlichten Partitur vor ihnen. Indem sie vertraute Routinen und Denkgewohnheiten zurücklassen, entdecken sie auch unbekannte Seiten an sich selbst. Manche sind erstaunt und bewegt von den eigenen Texten, sie schreiben sie schnell noch einmal ab, möchten ihre Worte nicht aus der Hand geben. Die entstandenen Texte sind ein Teil von ihnen, dies zeigt sich nicht zuletzt an der Scham, die eigenen Produktionen öffentlich vorzutragen und zum öffentlichen Gegenstand eines Unterrichtsgesprächs zu machen.

2. Anton Webern: Orchesterstück Op. 10, Nr. 4

Wie sich in Anton Weberns Orchesterstück durch einen vieldimensionalen Blick, durch die vielfältigen Strategien der Auseinandersetzung, immer neue Resonanzen beim Hörer offenbaren, soll zunächst der Vergleich zweier Analysen von Wilfried Gruhn und Helmut Lachenmann zeigen. Gruhn beschreibt die musikalische Struktur, hier gibt es nichts Zufälliges, alles scheint aufeinander abgestimmt, stimmig auseinander hervorgehend:

„Tongruppenbeziehungen und permanente Verwandlung

Die 6 Takte enthalten in der Gegenüberstellung von melodischen Phrasen und statischen Klängen spürbare Reminiszenzen an den III. Satz; schon die Besetzung stellt lediglich eine Reduzierung dar. Die kurzen 5- und 6-tönigen Melodieabschnitte sind auf 3 verschiedene Instrumentalfarben [...] verteilt, die in ihrer Bewegung (Rhythmik) deutlich miteinander verknüpft sind. Die Duole mit nachfolgender Triole der Mand. wird von den Blechbläsern mit einer Dehnung des Schlusses übernommen und von der VI. mit gedehntem Anfang zu einer Quintole zusammengezogen [...].

Dem Prinzip der Vertauschung entspricht die Umkehrung der Intervallrichtung. Den zwei aufwärtsgeführten Intervallen folgt in den ersten beiden Gruppen ein Sprung abwärts, was die Violine genau in umgekehrter Richtung wiederholt. Die Intervalle selbst bleiben grundsätzlich erhalten, werden jedoch permutatorisch umgruppiert und durch Spreizung oder Umkehrung permanent verändert.“⁷⁸

Hier zeigt sich nicht zuletzt der persönliche Horizont eines Analytikers, der sich – geprägt vom Zeitgeist der 1970er Jahre – an „der Strenge des kompositorischen Verfahrens orientier[t]“⁷⁹ und auf das kommende Zeitalter vorausblickt. Helmut Lachenmann hingegen spricht eine postserielle Sprache, in seinen Worten findet sich ein durchaus poetischer Tonfall. Für ihn geht in Weberns Komposition ein Weg zu Ende, er blickt zurück auf jene Kreise, aus denen diese Musik herausgewachsen ist:

„In solcher gegenseitiger Vermitteltheit auf engstem Raum wirkt nun ein Instrumentalklang als Verfremdung des anderen: Auf die Anfangsmelodie aus harten Impulsen antworten der immer noch relativ gewaltsam hervorgepreßte Trompetenton und am Ende die weich hervorgebrachte Geigenmelodie. Die Posaune ist eine verfremdete Trompete, die Harfe ist eine ins quasi Gläserne transformierte Mandoline usw. Alles ist so vertraut und zugleich neu, dank solcher überlagerter Projektionen, also dank der Form.

Dabei ist das Ganze nichts anderes als eine Serenade im Mondschein des Flageolett-Klangs, mit herübergewehten Tönen von dort, wo die schönen Trompeten blasen und die todkündende Posaune, Instrument des Jüngsten Gerichts, antwortet, bis die Militärtrommel zum Zapfenstreich ruft, die Idylle aufstört und sich der Liebhaber, die Mandoline unter dem Arm weiterzirpend, davon macht, während die Angebetete ihm mit einer Geigenfigur nachwinkt.

⁷⁸ Gruhn: Fünf Stücke für Orchester, S. 28f.

⁷⁹ Ebd. S. 38.

Als Hörer haben wir keine Zeit, uns dem Idyll hinzugeben – wie dies etwa bei Mahler möglich wäre, von dem das Vokabular meiner Interpretation herrühren mag. Dies hier ist Mahler aus der Vogelperspektive, radikal auf knappe Signale reduziert, verabreicht wie ein unaufgeblasener Luftballon zum Aufblasen daheim, und so ist die Musik Weberns vermutlich als innere Erfahrung so weit dimensioniert wie die symphonische Welt Gustav Mahlers, nämlich unendlich.⁸⁰

Während die meisten Schülerinnen und Schüler problemlos in Debussys impressionistisch gestimmte Welt hinein tauchen, erweist sich die Musik Anton Weberns für viele der jungen Hörer als problematisch. Im Unterrichtsgespräch, das sich dem Schreibprozess anschließt, äußern sie, dass die einzelnen, isolierten Klangereignisse ihnen zu punktuell erscheinen und die Musik keinen Raum für eigene Assoziationen lässt, die mehr Zeit brauchen, um sich allmählich zu entfalten.

Doch nicht nur Ratlosigkeit und Unverständnis säumen das Hören. Manchmal finden gerade die punktuellen Klangereignisse einen ebensolchen sprachlichen Reflex, der so fertig stehen bleibt und während der sich anschließenden Schreibphasen nicht ausgestaltet oder weitergeführt werden möchte:

Ich sitze hier. Bin allein. Alles dunkel. Wohin? Nirgends ein Ausweg. Gefangen. Geplagt. Gefoltert. Angst ... Tod (Marvin, Kl. 11).

Andere spüren gerade in den einzelnen, isolierten Klangereignissen und in der ganz besonderen Kraft dieser doch so fremd erscheinenden Klänge, einen sich öffnenden Raum für die eigenen Assoziationen und folgen ganz Lachenmanns Bild eines „unaufgeblasenen Luftballon[s] zum Aufblasen daheim“.⁸¹

Dadurch, dass der Hörer zuerst keinen musikalischen Ansatz findet, an den er sich halten kann, muss er sich selbst eine Welt erschaffen und kann durch die nicht vorhandenen Ansatzpunkte unendliche Gedanken zum Bau seiner Assoziationen benutzen (Julian, Kl. 11, im Kommentar).

Fast scheint Adornos Beschreibung der Musik Anton Weberns hier durch zu blinzeln:

„Der Weg zum reinen Ton, zum Laut durchs Geäst der vielfältigsten musikalischen Sprache wird geleitet vom Ausdruck. Subjektive Beseeltheit durchdringt seine Musik gänzlich und wehrt jede musikalische Konstellation, die nicht in Beseeltheit sich löste. ‘Ein Glück durch ein einziges Aufatmen auszudrücken’: das hat Schönberg als Intention von Weberns Musik bezeichnet, und sein Ausspruch wäre zu ergänzen damit, daß nur im Aufatmen, nicht aber in ihrer tektonischen, innerzeitlichen Geformtheit Musik Glück, und mehr noch als Glück: Trauer

⁸⁰ Lachenmann: Hören ist wehrlos – ohne Hören, S. 123.

⁸¹ Ebd.

ausdrücken könne. Der Ausdruck zieht die Musik zur Geste zusammen und staut sie im Ton, bis der nun ausdruckslos, als reiner Laut übrigbleibt.⁸²

Was sich hier in einer einzigen Geste zusammenstaut, „ausdruckslos, als reiner Laut“ dasteht, ruft nach dem Weg zurück und danach, sich jenem hinzugeben, was als Glück, Trauer hinter dem „reinen Ausdruck“ stehen mag. *Die äußere Welt weicht der Welt der inneren Wahrnehmung* (Julian, Kl. 11):

Seicht und doch nicht sich fügen wollend wandert der Ton. Die Musik spiegelt sich etwas Verlorenes, Fallendes und Haltloses durch die nicht vorhandene Struktur hinter der Melodie. An der Trompete versucht sich der Ton zu retten, Spannung wird aufgebaut. Der Fall überwiegt jedoch, spiegelt sich in der Harfe und Mandoline und zeigt sich vollendet in der von der Violine getragenen Trauer (Jonas, Kl. 11).

Lena sammelt erste Assoziationen und Vorstellungen als Grundlage für ihren eigentlichen Text:

*Chaos intellektuell
abstrakt Andeutung einer Spannung
Irrationalität Leere Hitze
Dürre Wüste Visionen*

Die unendliche Weite erstreckt sich über die dürre Leere des Landes. Sand und Staub vernebeln den Blick, Sonne und Hitze schwächen den Geist. Der flimmernde Dunst über der brennenden Erde vernebelt die Sinne. In der Ferne erscheint eine Vision, die Hoffnung auf ein Ende der Verzweiflung (Lena, Kl.11).

Auch ohne Instruktionen in historische Zusammenhänge fügen sich die Schüler ganz in den Zeitgeist dieser Musik ein. Sie spüren Visionen, zugleich den Verfall; sie atmen etwas von der inneren Not dieses Komponierens und greifen ganz intuitiv auf ähnliche Eindrücke aus der bildenden Kunst und auf expressionistisch anmutende Wortsprache zurück:

Kammermusik und trauriger Blick

Ich bin in einer Galerie und höre von irgendwoher Musik. Als ich mir den „Schrei“ anschauen will, fangen auf einmal alle Leute an zu schreien. Es stört mich und wirkt auf mich aggressiv. Ich will wegrennen, aber es geht nicht (Tim, Kl. 9).

*Der dichte Wald,
so still und leis,*

⁸² Adorno: Anton von Webern, S. 207.

*der kalte Fels, erhaben weiß,
und gleichermaßen eiseskalt.*

*Die Wasserfluten
schleichen hin,
lassen Sand und Steine bluten,
doch gleichgültig sie weiterging.*

*Schleichend steigt
der rote Mond,
voll Vorahnung,
was dort noch kommt (Till, Kl. 9).*

Ausblick: Reden über Musik als ästhetische Praxis

„Hörer, für die es eine ungewohnte Anstrengung bedeuten würde, ästhetische Eindrücke zu formulieren, urteilen zwar, mindestens in Ansätzen; aber das Urteil bleibt, sofern es sich nicht in Gestammel äußert, unausgesprochen und daher unterentwickelt. Es braucht, um Gestalt anzunehmen und gleichsam zu sich selbst zu kommen, den Anstoß durch andere, also durch die Feuilletonkritik.“⁸³

Dieser kommentierende Anstoß von außen, eine vom Feuilleton bereitgestellte Sprache, unterdrückt oder verzerrt (wie Dahlhaus in diesem Zusammenhang selbst bemerkt) durch „die Autorität des Geschriebenen“⁸⁴ das eigene Urteil. Was jedoch geleistet werden kann, ist, neue Sichtweisen in eine alte Diskussion einzubringen, fußend auf dem, was bereits Carl Dahlhaus mit seinem Blick als ‚Konzertpädagoge‘ in die Diskussion eingebracht hat.

Diese Sprache als eine Sprache von innen zu entwickeln, Unterentwickeltes zu entwickeln, Unausgesprochenes anzusprechen, sich einer gehobenen Sprache zu bedienen, die der ästhetischen Sphäre am Nächsten kommt, sollte auch Anliegen des Musikunterrichts sein:

„Die Lücke, die der Organismus des Kunstwerks aufweist, will man mit Stroh ausstopfen, um aber das Gewissen zu beruhigen nimmt man das beste Stroh.“⁸⁵

Für Wittgenstein ist also die Sprache am Ideal des Kunstwerks zu orientieren. Diese Rolle des Musikfeuilletonisten oder Musikschriftstellers ist den Schülern dabei ebenso wenig auf den Leib geschrieben, wie die eines Musikanalytikers. Über die hier beschriebenen, punktuellen Erfahrungen hinaus gilt es weiter zu evaluieren, ob der hier favorisierte Zugang lediglich als Gegenprogramm zu etablierten und ritualisierten Analyseprozeduren verstanden werden kann oder ob sich die Herstellung eigener poetischer Texte einer Intensivierung des Musikerlebens dienlich erweisen kann. Mit welchen Lösungsstrategien operieren die Schüler

⁸³ Dahlhaus: Probleme der Kompositionskritik, S. 9.

⁸⁴ Ebd. S. 9.

⁸⁵ Wittgenstein: Vermischte Bemerkungen, S. 455.

wirklich? Spiegeln die poetisch anmutenden Texte wirklich eine ursprüngliche musikalische Begegnungen wider? Resultieren diese aus einem authentischen Sprechen und Schreiben? Oder sind es strukturanalytische Vorannahmen, die erst in einem zweiten Schritt in ein festliches, poetisch anmutendes Gewandt verkleidet werden? Von Schülern, die gemäß einer lehrerseitigen Erwartung im Unterricht mitspielen? Dann würden nicht nur die musikalisch (Vor-)Gebildeten, sondern zugleich die Wortgewandten (und damit eine meist deckungsgleiche Schülerklientel) dominieren. Dies würde die Probleme einer traditionellen musikalischen Analyse noch potenzieren. Schließlich gelte es dann, nicht nur ein begriffliches Instrumentarium der Analyse zu vermitteln, sondern dieses auch noch in ein ästhetisch anmutendes Gewand zu kleiden.

Auch das Benennen der eigenen Assoziationen und Emotionen muss im Unterricht systematisch geübt werden, wenn in diese Versprachlichung eine wirklich differenzierte Mitteilung in ein Reden eingehen soll, das über pauschale und allgemeine Etikettierungen hinausreicht. Stefan Orgass hebt den „kommunikativen Sinn der Fachtermini“⁸⁶ heraus, die keinen objektiv gegebenen Gegenstand bezeichnen, sondern vielmehr einer Verständigung über musikalische Erfahrungen dienen. Will man diesen Weg konsequent weiter gehen, gilt es nicht nur, einer vom klanglichen Vollzug losgelösten „Fetischisierung der musikalischen Fachtermini“⁸⁷ zu begegnen, sondern diese Begriffe an die ersten Anmutungen anzubinden und diese zu spezifizieren. Die Assoziationen bilden dann keine Vorstufe der Begriffsbildung, sondern die Begriffe werden funktional in einen Dialog zwischen subjektiven Assoziationen und technischen Begriff eingebunden. Das Ergebnis ist ein Reden, das achtsamer mit den ursprünglichen Begegnungen mit Musik umgeht, um gemeinsam im Unterricht zu erkunden, was sowohl in der gehörten Musik als auch im geschriebenen Text noch verborgen liegt.

Wie werden die unscharfen Grenzen zwischen sachlich-identifizierendem und poetischem Schreiben verhandelt? Wie kann und darf sich ein poetisches Sprechen in die musikalische Analyse einmischen? „Schwebte die Analyse auf Wolkenpolster einer objektivistischen Ästhetik und muß nun endlich und erstmals auf die Erde heruntergeholt werden?“⁸⁸ Oder vermeidet es die musikalische Analyse bewusst, sich dem Uneinholbaren auszusetzen und lässt damit ein Feld frei für ihre Verwirklichung im musikalischen Vollzug einer ästhetischen Praxis, die jenseits der sprachlichen Mitteilung liegt? Ist die Sprache gar gerade am Ideal des Kunstwerks zu orientieren und dazu verurteilt, literarisch zu sein? „Kann [Sprach]Kunst als eine der Wissenschaft ebenbürtige Erkenntnisfunktion charakterisiert werden?“⁸⁹ Sollte das Reden dann als eigenständige, gleichberechtigte Form der „Erkenntnis von Kunst“ in

⁸⁶ Orgass: Kommunikative Musikdidaktik, S. 47.

⁸⁷ Ebd.

⁸⁸ Gruber: Zur Geschichte der musikalischen Analyse und ihrer hermeneutischen Konzepte, S. 36.

⁸⁹ Brandstätter: Grundfragen der Ästhetik, S. 9.

diesem Modus des Ästhetischen stehenbleiben? Besitzt die „Erkenntnis *durch Kunst*“⁹⁰ gar einen höheren Wert? Oder reicht es, eine poetisch anmutende Sprache zu entwickeln, die als ergänzende Korrektur zur ‚eigentlichen‘ fachbegrifflichen Analyse hinzutritt, ein Sprechen, das sich in die immanente Analyse einmischt und damit zugleich ihre Grenzen aufzeigt?

Bleibt immer auch die Frage nach dem Ziel einer derartigen Auseinandersetzung: Gilt es, poetische Momente in die eigene Analyse einzuflechten, um die rationale Sphäre mit gefühlhaften Qualitäten zu verbinden? Sollen die sprachlichen Bilder im Unterricht entflichtet werden, um jenes einzuholen, was hier an Wissen in ihnen verborgen liegt?⁹¹ Wie lassen sich die hier beschriebenen, ersten punktuellen Versuche poetischen Schreibens weiter verfestigen, welche Auswirkungen haben diese Schreibversuche auf das Hören und Verstehen der Musik?

Vor diesem Spannungsfeld gilt es zu verhandeln, ob musikalische Analyse überhaupt ein wissenschaftliches Verfahren sein kann (oder sein muss), ob sie ein kreativer Prozess oder „zumindest vom Ansatz her, selbst ein künstlerischer Akt sei.“⁹²

Letzteres könnte für den Musikunterricht bedeuten, das Sprechen über Musik selbst als eine ästhetische Praxis zu fassen, die gleichberechtigt neben anderen Praxen, wie das nachschöpfende Musizieren, das kreative Erfinden von Musik, die Transformation in Bewegung, stehen kann. Dabei gilt es zu verhandeln, ob und wie diese verschiedenen Praxen kompatibel sind, sich ergänzen, einander bedürfen und auseinander hervorgehen können.

Literatur

Adorno, Theodor. W.: Fragment über Musik und Sprache. In: Ders.: Gesammelte Schriften in 20 Bänden, Frankfurt a. M. 1997, Bd. 16, S. 211-256.

Adorno, Theodor W. Anton von Webern. In: Ders.: Gesammelte Schriften in 20 Bänden, Frankfurt a. Main 1997, Bd. 17, S. 204-209.

Barthes, Roland: Die Rauheit der Stimme. In: Ders.: Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn. Frankfurt a. M. 1990, S. 269-278.

Barthes, Roland: Literatur oder Geschichte. Frankfurt 1969.

Bayerl, Sabine: Von der Sprache der Musik zur Musik der Sprache. Konzepte zur Spracherweiterung bei Adorno, Kristeva und Barthes. Würzburg 2002.

Brandstätter, Ursula Brandstätter: Grundfragen der Ästhetik. Köln u.a. 2008.

⁹⁰ Brandstätter: Erkenntnis durch Kunst, S. 11.

⁹¹ Hierzu Oberschmidt: Mit Metaphern Wissen schaffen.

⁹² Gruber: Gedanken zum Reden über Musik, S. 262.

Brandstätter, Ursula: Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation. Köln 2013.

Brügelmann, Hans: Fallstudien in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 1982, S. 609-623.

Cook, Nicholas: Musikalische Bedeutung und Theorie. In: Becker / Vogel (Hg.): Musikalischer Sinn. Beiträge zu einer Philosophie der Musik. Frankfurt a. M. 2007, S. 80-128.

Dahlhaus, Carl: Probleme der Kompositionskritik. In: Stephan (Hg.): Über Musik und Kritik. Vier Beiträge, Mainz 1971, S. 9-18.

Dahlhaus, Carl: Klassische und romantische Musikästhetik. Laaber 1988.

Debussy, Claude: Monsiuer Croche. Sämtliche Schriften und Interviews, hg. von François Lesure, aus dem Französischen übertragen von Josef Häusler. Stuttgart 1974.

De la Motte, Diether: Analysen musikalischer Analysen. In: Schmidt (Hg.): Neue Musik und ihre Vermittlung. Mainz 1986, S. 102-104.

Dorner, Leo: Einmaligkeitssprache. In: Ders.: Das Philosophon. Essays zur Musik. Würzburg 2005, S. 262-264.

Eggebrecht, Hans Heinrich: Zur Methode der musikalischen Analyse. In: Ders.: Sinn und Gehalt. Aufsätze zur musikalischen Analyse. Wilhelmshaven ²1985, S. 7-42.

Eggebrecht, Hans Heinrich: Musik im Abendland. München 1991.

Eggebrecht, Hans Heinrich: Musik verstehen. München 1995.

Feurich Hans-Jürgen: Robert Schumanns ‚poetische Musikkritik‘ – Anregungen für die schulische Werkanalyse seiner Musik? In: Maas / Rora / Wallbaum (Hg.): Robert Schumann für die Jugend. Beiträge zu Theorie und Praxis des musikpädagogischen Komponistenportraits, Mainz 2008, S. 76-91.

Fuß, Hans-Ulrich: Analyse von Musik. In: Helms / Schneider / Weber (Hg.): Kompendium der Musikpädagogik. Kassel 1995, S. 150-195.

Geuen, Heinz: Autonomie musikalischer Erfahrung und kulturelle Orientierung. Oder: Welchen Nutzen hat der Konstruktivismus für die Musikdidaktik In: Diskussion Musikpädagogik, 2008, Heft 40, S. 37-46.

Gies, Stefan / Jank, Werner / Nimczik, Ortwin: Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen. In: Diskussion Musikpädagogik 2001, Heft 9, S. 6-24.

Groebe, Norbert: Wissenschaftstheorie: Grundlagen für eine Verbindung von empirischen und hermeneutischen Positionen. In: Groebe / Hurrelmann (Hg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Weinheim 2006, S. 287-306.

Gruber, Gernot: Gedanken zum Reden über Musik. In: Ders. (Hg.): Kunst verstehen – Musik verstehen. Laaber 1993, S. 261-273.

Gruber, Gernot: Zur Geschichte der musikalischen Analyse und ihrer hermeneutischen Konzepte. In: Blumröder / Steinbeck (Hg.): Musik und Verstehen. Laaber 2004, S. 29-36.

Gruhn, Wilfried: Anton Webern, Fünf Stücke für Orchester. In: Zimmerschied (Hg.): Perspektiven Neuer Musik. Mainz 1974, S. 13-40.

Gruhn, Wilfried: Musikanalyse ohne Sprache? In: Berger (Hg.): Musik jenseits der Grenze der Sprache. Freiburg 2004, S. 189-199.

Gülke, Peter: Musik aus dem Bannkreis einer literarischen Ästhetik: Debussys ‚Prélude à L'Après-Midi d'un Faune‘. In: Ders.: Die Sprache der Musik. Essays von Bach bis Holliger. Stuttgart 2001, S. 308-351.

Gülke, Peter: Viel zu tun. Oder: Einladungen zu offensiver Wissenschaft. In: Lütteken (Hg.): Musikwissenschaft. Eine Positionsbestimmung. Kassel 2007, S. 88-104.

Härle, Gerhard / Steinbrenner, Marcus (Hg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler ²2010.

Herder, Johann Gottfried: Abhandlung über den Ursprung der Sprache. Stuttgart 2001 [Berlin 1772].

Holoubek, Helmut: Musik im Deutschunterricht. (Re-)Konstruierte Beziehungen, oder: Thema con Variazioni. Frankfurt a. M. 1998.

Hönigswald, Richard: Über die Grundlagen der Pädagogik. München 1927.

Jank, Werner: Didaktische Interpretation von Musik oder Didaktik der musikalisch-ästhetischen Erfahrung. In: Ott / v. Loesch (Hg.): Musik befragt – Musik vermittelt. Peter Rummenhüller zum 60. Geburtstag. Augsburg 1996, S. 228-261.

Kaiser, Hermann J. Kaiser: Meine Erfahrung – Deine Erfahrung?! oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mittelbarkeit musikalischer Erfahrung. In: Ders. (Hg.): Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. Essen 1992, S. 100-113.

Klassen, Janina: Symphonie und Landschaft. Narrative und Analysesprachen. In: Emmenegger / Schwind / Senn (Hg.): Musik Wahrnehmung Sprache. Zürich 2008, S. 51-57.

Lachenmann, Helmut: Hören ist wehrlos – ohne Hören. Über Möglichkeiten und Schwierigkeiten. In: Ders.: Musik als Existentielle Erfahrung. Schriften 1966-1995, hrsg. von J. Häusler, Wiesbaden ²2004, S. 116-135.

Mahrenholz, Simone: Logik, A-Logik, Analogik. Musik und die Verfahrensformen des Unbewußten. In: Klein / Kiem / Ette (Hg.): Musik in der Zeit, Zeit in der Musik. Weilerswist 2000, S. 373-398.

Massow, Albrecht v.: Ästhetik und Analyse. In: Becker / Vogel (Hg.): Musikalischer Sinn. Beiträge zu einer Philosophie der Musik. Frankfurt a. M. 2007, S. 129-174.

Moßburger, Hubert: Die poetische Paraphrase als Wegbereiter der Analyse. Zum Umgang mit musiksprachlichen Bildern am Beispiel von Schuberts ‚Deutschen Tänzen‘ D 783 in der Besprechung Robert Schumanns. In: Diergarten / Holtmeier / Leigh / Metzner (Hg.): Musik und ihre Theorien. Clemens Kühn zum 65. Geburtstag. Dresden 2010, S. 161-171.

Neumaier Wilfried: Eine exakte Sprache der Musiktheorie. In: Musiktheorie 1989, Heft 1, S. 15-25.

Oberschmidt, Jürgen: mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik. Augsburg 2011.

Orgass, Stefan: Kommunikative Musikdidaktik. Ansätze zu ihrer ästhetischen und pädagogischen Begründung sowie zwei praktische Erprobungen. Augsburg 1996.

Paefgen, Elisabeth K.: Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen. Opladen 1996.

Paefgen, Elisabeth K.: Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart ²2006.

Platon: Kratylos. In: Werke in 8 Bänden, hrsg. von G. Eigler, Darmstadt ²1990, Band 3, S. 395-575.

Rauhe, Hermann / Reinecke, Hans-Peter / Ribke, Wilfried: Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts. München 1975.

Reinecke, Hans-Peter: Die Sprachebenen über Musik als Hierarchie relationaler Systeme. Überlegungen zu Wittgensteins ‚Sprachspiel‘-Modell. In: Eggebrecht (Hg.): Zur Terminologie der Musik des 20. Jahrhunderts. Stuttgart 1974, S. 22-32.

Richter, Christoph: Sprachspiele zum Verstehen von Musik. In: Musik und Unterricht 1992, Heft 15, S. 26-30.

Richter, Christoph: Musikunterricht von ‚unten‘. Curriculare Arbeit und aufbauender Unterricht von den Schülern aus. In: Diskussion Musikpädagogik 2008, Heft 37, S. 11-20.

Rousseau, Jean-Jaques Rousseau: Essay über den Ursprung der Sprachen, worin auch über Melodie und musikalische Nachahmung gesprochen wird. In: Ders.: Musik und Sprache. Ausgewählte Schriften. Wilhelmshaven 1984, S. 99-168.

Rühm, Gerhard: um zwölf uhr ist es sommer. Gedichte, Sprechtexte, Chansons, Theaterstücke. Stuttgart 2000.

Scharf, Henning: Konstruktivistisches Denken für musikpädagogisches Handeln. Musikpädagogische Perspektiven vor dem Hintergrund der Postmoderne- und der Konstruktivismusdiskussion. Aachen 2007.

Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich: Rezension zu: Stephan Hametner, Musik als Anstiftung, Heidelberg 2006. In: Diskussion Musikpädagogik 2007, Heft 36, S. 56-62.

Schumann, Robert: Gesammelte Schriften über Musik und Musiker, 2 Bände, hg. von M. Kreisig, Leipzig ⁵1914.

Schumann, Robert: Tagebücher, hg. von G. Eismann, Band 1. Leipzig 1971.

Schütz, Volker: Welchen Musikunterricht brauchen wir. In: AfS-Magazin 1997, Heft 3, S. 3-10.

Spinner, Kaspar H.: Textanalyse im Unterricht. In: Praxis Deutsch 1989, Heft 98, S. 19-23.

Spinner, Kaspar H.: Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung. Zur Kritik des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs. In: Diskussion Deutsch 23, 1992, Heft 126, S. 309-321.

Steinbeck, Wolfram: Musik und Verstehen. Eine Einführung. In: Steinbeck / v. Blumröder (Hg.): Musik und Verstehen. Laaber 2004, S. 9-17.

Steinbrenner, Marcus: Aspekte des Verstehens bei Schleiermacher und ihre Bedeutung für die Literaturdidaktik und das literarische Gespräch. In: Härle / Steinbrenner (Hg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler ²2010, S. 25-59.

Voß, Reinhard: Unterricht ohne Belehrung. Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung, Perspektivenwechsel. In: Ders. (Hg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Weinheim, Basel, 2005, S. 40-62.

Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle. Baltmannsweiler ³2000.

Wangerin, Wolfgang (Hg.): Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht. Baltmannsweiler 2006.

Wellmer, Albrecht: Versuch über Musik und Sprache. München 2009.

Wittgenstein, Ludwig: Vermischte Bemerkungen. In: Werke, Band 8, Frankfurt a. M. 1984, S. 445-573.

Jürgen Oberschmidt war als Lehrer für Musik und Deutsch an einem Gymnasium in NRW und in der Lehrerbildung an der Universität Kassel tätig. Er ist Professor für Musik und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.

Promotion mit einer Arbeit über metaphorisches Sprechen im Musikunterricht, Forschungen und Publikationen zu fachübergreifenden Unterrichtskonzepten und zum Komponieren in der Schule.