



Neue Musik für Kinder

Musikalische Praxen und konzertpädagogische Formate

Johannes Voit

Stellte der Satz in einer Londoner Konzertankündigung aus dem Jahr 1789 „Children cannot be admitted“¹ noch unmissverständlich klar, dass es sich bei einem Konzert um eine ernste Angelegenheit handle, dessen Besuch Erwachsenen vorbehalten sei, so werden Kinder heute von den meisten Konzertveranstaltern nicht nur geduldet, sondern zunehmend als eigene Zielgruppe wahrgenommen, für die es spezielle Konzert- und konzertbegleitende Formate zu entwickeln gilt. Seit nunmehr zwanzig Jahren ist ein kontinuierliches Wachstum konzertpädagogischer Angebote in Deutschland zu beobachten, und dieser Trend ist bis heute ungebrochen.² Nach der Statistik der Deutschen Orchestervereinigung hat sich die Zahl der jährlich stattfindenden konzertpädagogischen Veranstaltungen der öffentlich finanzierten Theater-, Konzert- und Kammerorchester sowie der Rundfunkensembles in Deutschland seit 2003 mehr als verdoppelt, während die Zahl von Sinfonie- und Chorkonzerten im gleichen Zeitraum nahezu konstant geblieben ist.³ Nicht nur für die Freizeitgestaltung vieler Familien sind Kinder- und Familienkonzerte inzwischen zu einer festen Größe geworden. Auch Schulen greifen vermehrt auf die willkommenen Vermittlungsangebote von Ensembles und Konzerthäusern zurück, die Musik für Schülerinnen und Schüler in künstlerischen Kontexten als Live-Erlebnis erfahrbar machen, durch den persönlichen Kontakt mit Musikerinnen und Musikern Beziehungen stiften und ggf. sogar langfristige Kooperationen zwischen schulischen und außerschulischen Partnern anbahnen können.

Ein Konzertbesuch bietet die Möglichkeit, Musik nicht nur als klingendes Artefakt aus einem Lautsprecher, sondern als lebendigen Ausdruck einer gesellschaftlichen Praxis zu erleben, was insbesondere für Musikrichtungen, die Kindern meist weniger vertraut sind, oder die auf ein Live-Erlebnis angewiesen sind, um sich dem Hörer zu erschließen, von großem Wert ist. Beides trifft in besonderem Maße auf die Neue Musik zu. Doch wo bietet die Neue Musik, die ja vorzugsweise auf Spezialfestivals von einer eingeschworenen Gemeinde rezipiert wird,

¹ Zit. nach Wimmer: Konzerte für Kinder, S. 9.

² Vgl. Eberwein: Konzertpädagogik, S. 7 u. Stiller: Erlebnisraum Konzert, S. 9.

³ Vgl. Deutsches Musikinformationszentrum: Veranstaltungen.

Anknüpfungsmöglichkeiten für Kinder, deren musikalische Gebrauchspraxen sich von den Praxen Neuer Musik fundamental zu unterscheiden scheinen?⁴ Welche konzertpädagogischen Formate sind geeignet, Kindern ästhetische Erfahrungen mit zeitgenössischen Kompositionen zu ermöglichen?

Dieser Beitrag möchte zur Erforschung konzertpädagogischer Vermittlungsformate im Bereich Neue Musik beitragen. Dabei rekurriert er auf die Vorstellung von Musik als gesellschaftlicher Praxis, die einleitend dargestellt wird, ehe das klassische und zeitgenössische Konzertwesen als gesellschaftliche Praxis kurz umrissen wird. Nach allgemeinen Überlegungen zur Bedeutung der Neuen Musik für die heutige Konzertpädagogik wird das konzertpädagogische Format „Response“ genauer betrachtet, das zu den etablierten Vermittlungsmodellen im Bereich Neue Musik zählt. Auf der Basis von Ergebnissen einer empirischen Untersuchung und theoretischen Überlegungen wird erörtert, inwieweit und unter welchen Voraussetzungen Kindern Zugänge zu Neuer Musik als gesellschaftlicher Praxis ermöglicht werden können.

Zur Vorstellung von Musik als gesellschaftlicher Praxis in Musik- und Konzertpädagogik

Die Erkenntnis, dass Musik keine bloße Ansammlung auditiv wahrnehmbarer Objekte ist, sondern vielmehr eine menschliche Aktivität darstellt, die in bestimmte gesellschaftliche Kontexte eingebunden ist und deren Bedeutung erst durch den jeweils Handelnden „im Umgang mit den Dingen und in der sozialen Interaktion mit anderen Menschen“⁵ konstruiert wird, geht auf die philosophische Strömung des Amerikanischen Pragmatismus (u. a. John Dewey) zurück. Ein Musikstück kann demnach nicht aus sich selbst heraus, sondern nur unter Berücksichtigung der kontextuellen Bedingungen seiner Hervorbringung gedeutet werden, was voraussetzt, dass sowohl die Musikerinnen und Musiker als auch die Hörerinnen und Hörer Anteil an der gleichen musikalischen Praxis haben:

„If we would look for the meaning of music we should ask, not ‚What does this musical work mean?‘ but rather ‚What does it mean when this performance takes place at this location, at this time, with these people taking part, both as performers and as listeners?‘“⁶

⁴ Der Begriff der „Gebrauchspraxis“ wird hier im Sinne von Hermann J. Kaiser als „usuelle“ Musikpraxis verstanden. Gemeint ist „das Ensemble von musikbezogenen Fähigkeiten, über das Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene unhinterfragt verfügen und situationsbezogen jeweils aktivieren. Darin eingeschlossen ist jegliche Form des alltäglichen Musikmachens und des Hörens von Musik; gleichfalls das im Kontext der eigenen sozialen Gruppe stattfindende Sich-Äußern, das Stellung nehmen, die Artikulation der durch Musik angeregten emotionalen Befindlichkeiten“. Kaiser: Verständige Musikpraxis, S. 51.

⁵ Jank: Musikdidaktik, S. 55.

⁶ Small: Musicking, S. 19.

Durch David J. Elliotts einflussreiche Publikation *Music Matters. A New Philosophy of Music Education* (1995) gewann die Vorstellung von Musik als gesellschaftlicher Praxis – insbesondere im angloamerikanischen Raum – auch in der Musikpädagogik an Bedeutung. Der Begriff Praxis wird dabei von Elliott in einem weiten Sinn als gemeinsames menschliches Handeln gedeutet:

„A human practice is something a group of people organizes toward some kind of practical end. Human practices pivot on shared ways of thinking and shared traditions and standards of effort. A human practice, says Sparshott, is ‚something that people do, and know they do, and are known to do‘.“⁷

Auch im deutschsprachigen Raum wurde die Vorstellung von Musik als gesellschaftlicher Praxis vielfach in der Musikpädagogik aufgegriffen, nicht zuletzt von den Vertreterinnen und Vertretern des „Aufbauenden Musikunterrichts“, die der Auffassung sind, dass „musikalische Gebrauchspraxen – und nicht musikalische Werke – [...] Ausgangs- und ständige Bezugspunkte für eine musikdidaktische Perspektive“⁸ sein sollten. Es fällt jedoch auf, dass in der deutschsprachigen musikpädagogischen Literatur der Begriff der musikalischen Praxis recht unterschiedlich definiert wird. Hermann Kaiser etwa prägte den Begriff der „verständigen Musikpraxis“, die sich von einer „usuellen Musikpraxis“ dadurch unterscheidet, dass die Formen musikbezogener Tätigkeiten nicht „unhinterfragt“ praktiziert werden, sondern zugleich „Gegenstand eines expliziten Nachdenkens, eines selbstbezüglichen Nach-Denkens darüber mit der Möglichkeit des Darüber-Sprechens“⁹ sind. Zwar vertritt auch Kaiser die Meinung, dass „Musik(en) [...] einzig und allein als Formen unterschiedlicher [...] gesellschaftlicher Praxen existent“¹⁰ sind, doch schlägt sich dieser Aspekt gesellschaftlichen Eingebundenseins in den von Kaiser formulierten Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit ein bestimmtes Tun als „verständige Musikpraxis“ bezeichnet werden kann, nicht so konkret nieder, wie man vermuten könnte.¹¹ Die Forderung, die Schülerinnen und Schüler sollten in der Lage sein zu verbalisieren, „welche musiktheoretischen Grundlagen für das Gespielte/das Komponierte wesentlich sind“ und darüber hinaus „geschichtliches Hintergrundwissen zum Gespielten/Komponierten beibringen“¹² können, steht in direktem Gegensatz zu Elliott, nach dessen Auffassung sich musikalisches Verständnis nicht primär in reflektierenden Äußerungen über Musik, sondern in erster Linie als implizites Wissen im musikalischen Handeln selbst zeigt.¹³ Der von Elliot mit Musikunterricht verknüpfte Anspruch

⁷ Elliott: *Music Matters*, S. 42 f.

⁸ Jank: *Musikdidaktik*, S. 98.

⁹ Kaiser: *Verständige Musikpraxis*, S. 51.

¹⁰ Kaiser: *Die Bedeutung von Musik*, S. 23 f.

¹¹ Vgl. Kaiser: *Verständige Musikpraxis*, S. 62 ff.

¹² Ebd.

¹³ Vgl. Elliott: *Music Matters*, S. 56.

besteht nicht darin, dass Schülerinnen und Schüler über musikalische Praxen Bescheid wissen, sondern dass sie „in verschiedenen musikalischen Praxen heimisch werden“¹⁴.

Andere Autorinnen und Autoren weisen darauf hin, dass die authentische Begegnung mit gesellschaftlichen Praxen in der Schule nur eingeschränkt möglich oder sinnvoll ist und betonen die Bedeutung von Musikunterricht als eigenständige musikalische Praxis. Der von Christopher Wallbaum geprägte Begriff „Neue SchulMusik“ etwa verweist auf eine „aus Lehr-Lern-Zusammenhängen entstehende, eigensinnige musikalisch-ästhetische Praxis“¹⁵, die Aspekte anderer gesellschaftlicher Praxen aufgreift, dabei jedoch offen für stilfremde Kompositions- und Produktionstechniken bleibt, um der besonderen Situation und den pädagogischen Zielen des Musikunterrichts Rechnung zu tragen und um für die musikalischen Gebrauchspraxen der Schülerinnen und Schüler anschlussfähig zu bleiben.

Für das Gebiet der Konzertpädagogik, zu dem üblicherweise alle Erscheinungsformen der Musikvermittlung gezählt werden, bei denen ein Konzertbesuch im Zentrum steht (Konzerte für spezielle Zielgruppen, konzertbegleitende Workshops etc.), ist die Vorstellung von Musik als gesellschaftlicher Praxis von jeher von zentraler Bedeutung. Konzertpädagogische Angebote sind Ausdruck des Ziels der Akteure, unterschiedliche Musiken in ihrem jeweiligen künstlerischen Kontext erfahrbar zu machen, sei es aufgrund der Überzeugung, dass das Konzert als Live-Erlebnis am ehesten geeignet ist, den Hörerinnen und Hörern musikalisch-ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen, sei es aus dem Impuls heraus, im Sinne des Audience Development ein neues Publikum an den Konzertbetrieb heranzuführen. Seit Konzertveranstalter Kinder als wichtige Zielgruppe erkannt haben, wurde eine Fülle von partizipativen Kinderkonzertformaten und konzertbegleitenden Workshop-Angeboten entwickelt, um Kindern Zugänge zu Konzerten mit klassischer und Neuer Musik zu eröffnen, die ja Erscheinungsformen einer speziellen, historisch gewachsenen und ursprünglich – wie das Eingangszitat verdeutlicht – an das musikalische Erleben von Kindern nicht unbedingt anschlussfähigen gesellschaftlichen Praxis sind.

Konzerte mit klassischer und Neuer Musik als gesellschaftliche Praxis

„Sitzen alle Besucher pünktlich auf ihren Plätzen, betreten die Orchestermusiker unter Beifall das Podium, das Licht wird im Zuschauerraum etwas gedimmt und das Konzert beginnt. Das disziplinierte Publikum räuspert sich oder hustet, wenn irgend möglich, nur zwischen den Sätzen und applaudiert erst am Schluss einer Suite oder Symphonie. Wer verspätet kommt, muss auf Nacheinlass warten, da die Saaltüren von außen nur mit einem Spezialschlüssel zu öffnen sind.“¹⁶

¹⁴ Rora: Musik als Praxis, S. 172.

¹⁵ Wallbaum: Neue Schulmusik, S. 324.

¹⁶ Schröder: Zur Position des Musikhörenden, S. 7.

Sind die oben beschriebenen Rituale eines Sinfoniekonzerts dem heutigen Klassikpublikum bestens vertraut, genügt ein Vergleich mit anderen kulturellen Erscheinungsformen (Rockkonzert, Volksmusikdarbietung, Kinobesuch etc.), um die keineswegs selbstverständlichen Eigentümlichkeiten dieser besonderen gesellschaftlichen Praxis zu erkennen, die auch im historischen Rückblick als Spezialfall erscheint: Als Gustav Mahler in seiner Funktion als künstlerischer Direktor der Wiener Hofoper erstmals den Saal während der Vorstellungen abdunkeln ließ und Störungen durch verspätet eintreffende Besucherinnen und Besucher durch Verschließen des Saals zu verhindern suchte, geschah dies in der besten Absicht, die Aufmerksamkeit des Publikums auf die Musik zu lenken. Die Wiener Operngesellschaft, die das Zuspätkommen nicht selten als willkommene Gelegenheit der Selbstinszenierung bewusst in Kauf nahm, war über diese Maßnahmen jedoch brüskiert und selbst der Kaiser fragte verwundert: „Ist die Musik solch ein ernstes Geschäft? Ich dachte immer, sie sei dazu da, die Leute glücklich zu machen.“¹⁷ Auch heute sind die Rituale des klassischen Konzertbetriebs für Besucherinnen und Besucher ohne Konzerterfahrung alles andere als selbstverständlich und signalisieren ihnen auf Schritt und Tritt, dass sie – im Gegensatz zum Abopublikum, das die Rituale verinnerlicht hat wie das allabendliche Zähneputzen – nicht Teil der eingeschworenen Gemeinschaft von Konzertgängerinnen und -gängern sind. Auf die Gefahr der Nivellierung kultureller Differenzen und der sozialen Abgrenzung, die das Eingebundensein in eine musikalische Praxis neben allen positiven Effekten in sich birgt, hat Constanze Rora hingewiesen.¹⁸

Auf Kinder und Jugendliche, die mit den Abläufen klassischer Konzerte (noch) nicht vertraut sind, können die Rituale besonders befremdlich wirken: Im Rahmen einer empirischen Studie zu Erfahrungsmöglichkeiten von Jugendlichen im klassischen Konzert befragte Andreas Bernhofer Schülerinnen und Schüler zwischen 14 und 18 Jahren im Anschluss an einen Konzertbesuch in narrativen Einzel- und Gruppeninterviews. Dabei äußerten mehrere Jugendliche, dass sie sich „unwohl und nicht zugehörig zum restlichen Publikum“ gefühlt hätten und berichteten von „perturbierenden Situationen“¹⁹, in denen sie Irritation oder Verwunderung verspürt hätten. Auffällig ist, dass die Berichte über perturbierende Situationen bei Jugendlichen ohne Vorerfahrungen mit klassischen Konzerten nur selten im Zusammenhang mit der dargebotenen Musik standen, sondern viel häufiger sozio-kulturelle Erlebnisse (kulturell-normative oder soziale Aspekte des Konzertbesuchs) betrafen. Ein anderes Bild zeigte sich bei Jugendlichen, die zuvor bereits klassische Konzerte besucht hatten: Hier wurden häufiger musikbezogene Erlebnisse als Auslöser für Verwunderung geschildert. Es zeigt sich, dass die unvermittelte Begegnung mit einer unbekanntem

¹⁷ Zit. nach Konjetzky: Literarisches Staccato, S. 14.

¹⁸ Vgl. Rora: Musik als Praxis, S. 172.

¹⁹ Bernhofer: (Erst-) Begegnungen mit klassischer Musik, S. 157.

musikalischen Praxis ein Gefühl der Ausgeschlossenheit hervorzurufen vermag, das eine ästhetische Wahrnehmung der dargebotenen Musik unter Umständen verhindern kann.

Aufführungen Neuer Musik stoßen auch bei passionierten Konzertgängerinnen und -gängern heute bisweilen noch auf Unverständnis,²⁰ was mitunter nicht nur an einer ungewohnten Klangsprache, sondern auch am Brechen mit den Traditionen der Institution Konzert liegt. Dies trifft insbesondere auf die „Neue Musik als Avantgarde“ zu, die – folgt man der Unterscheidung von Hermann Danuser – im Gegensatz zur „Neuen Musik als Moderne“ sowohl gegen das klassische Kunstverständnis als auch gegen die Institutionen der klassischen Musikkultur rebelliert und so Möglichkeiten neuer ästhetischer Erfahrungen jenseits der tradierten Formen auslotet. „Insofern Neue Musik als Avantgarde über die Darstellungsmittel hinaus auch die ‚Institution Kunst‘ zu revolutionieren trachtet, erhebt sie den Anspruch auf eine Gegenkultur, die dem geheimen Klassikideal der Moderne entsagt.“²¹ Durch dieses Entsagen eines altbekannten Ideals werden ganz bewusst Erwartungshaltungen gebrochen; die Vertrautheit des Abo-Publikums mit der gesellschaftlichen Praxis des Konzerts erweist sich plötzlich nicht mehr als geeignetes Distinktionsmerkmal. Der Konzertbesuch wird für Neulinge wie für geübte Klassikhörerinnen und -hörer gleichermaßen zu einer neuen und potentiell verunsichernden Erfahrung, der es sich zu öffnen gilt. Was erfahrene Konzertbesucherinnen und -besucher vor eine Herausforderung stellt, kann sich insbesondere für Kinder als Vorteil erweisen, da sie zum einen aufgrund der fehlenden Konzerterfahrung ohnehin keine klar definierten Erwartungen an den Ablauf eines Konzerts mitbringen und da sie sich zum anderen bis ins Grundschulalter durch eine besonders große „Offenohrigkeit“ gegenüber unterschiedlichen – auch zeitgenössischen – Musikstilen auszeichnen.²²

Neue Musik in Konzerten und konzertbegleitenden Angeboten für Kinder

Unter den heute üblichen konzertpädagogischen Angeboten von Orchestern und Konzertveranstaltern für Kinder lassen sich zwei wesentliche Ansätze unterscheiden: Einerseits sollen jungen Besucherinnen und Besuchern durch konzertbegleitende Angebote (Einführungen, partizipative Workshops, mediale Vermittlungsformate) Zugänge zu ausgewählten Konzerten ermöglicht werden, während andererseits spezielle Kinderkonzert-

²⁰ Exemplarisch sei an die Aufführung von Steve Reichs inzwischen zum Klassiker der Neuen Musik avancierten Werk *Piano Phase* (1967) im Jahr 2016 in einem Abonnementkonzert der Kölner Philharmonie erinnert, deren Abbruch vom Publikum trotz einleitender Erläuterungen des Interpreten durch "Lachen, Klatschen und andere Geräusche des Missfallens" (Kölner Stadtanzeiger vom 01.03.2016) erzwungen wurde.

²¹ Danuser: Die Musik des 20. Jahrhunderts, S. 286.

²² Der Begriff der „Offenohrigkeit“ geht auf das von David Hargreaves 1982 kreierte Adjektiv „open-eared“ zurück. Die Beobachtung, dass sich Hörpräferenzen im ersten Lebensjahrzehnt verfestigen und die Offenohrigkeit gleichzeitig abnimmt, wurde inzwischen in verschiedenen Studien bestätigt, auch wenn in jüngster Zeit vermehrt Diskussionen über das genaue Zeitfenster dieses Prozesses in der kindlichen Entwicklung einerseits und über die Definition des Begriffes Offenohrigkeit andererseits geführt werden (vgl. die Beiträge in Auhagen/Bullerjahn/Georgi: Offenohrigkeit).

Programme gezielt für junges Publikum – meist kleinteilig nach Altersgruppen ausdifferenziert – entwickelt werden. So bietet etwa die Kölner Philharmonie neben den Kinderkonzerten im großen Saal (ab 6 Jahren) in der Reihe „PhilharmonieVeedel“ auch Konzerte für Kinder von 0 bis 1, für Kinder ab 1 und für Kinder von 3 bis 6 Jahren in Stadtteilhäusern und Bürgerzentren an. Die Philharmonie Luxembourg hat für Kinder, Jugendliche und Familien die Reihen „1.2.3... musique“ (0–3 Jahre), „Bout’chou“ (2–4 Jahre), „Loopino“ (3–5 Jahre), „Musek erzielt“ (4–8 Jahre), „Philou“ (5–9 Jahre), „Familles“ (6–106 Jahre), „Miouzik“ (9–12 Jahre) und „iPhil“ (13–17 Jahre) im Programm. Und die Tonhalle Düsseldorf bietet neben den Programmen „Himmelblau“ (0–1 Jahre), „Sterntaler“ (2–3 Jahre) und „Plutino“ (4–5 Jahre) mit dem Format „Ultraschall“ auch ein spezielles Programm für Schwangere an und setzt so mit ihren Musikvermittlungsaktivitäten zum frühest möglichen Zeitpunkt an.

Neben einer Tendenz zur Ausdifferenzierung der Zielgruppen lässt sich in den letzten 20 Jahren auch eine Ausweitung des Repertoires in Konzerten für junges Publikum beobachten: Waren die Konzertprogramme für Kinder in Deutschland bis in die 1990er Jahre hinein von einer überschaubaren Anzahl bekannter, meist programmatisch orientierter Kompositionen wie Prokofjews *Peter und der Wolf*, Mussorgskys *Bilder einer Ausstellung* oder Vivaldis *Die vier Jahreszeiten* geprägt,²³ so nehmen heute zeitgenössische Kompositionen (sowohl Klassiker der Neuen Musik als auch eigens für das jeweilige Kinderkonzert komponierte Stücke) einen großen Stellenwert ein.²⁴ Dies ist kaum verwunderlich, da im Bereich der experimentellen Neuen Musik seit den 1970er Jahren eine Vielfalt von Erscheinungsformen entstanden ist, die den musikalischen Gebrauchspraxen von Kindern näher zu sein scheinen als klassische Werke und die „jedermann, eben auch Kinder und Jugendliche, einladen, in elementarer Weise und zugleich mit künstlerischem Anspruch aktiv an der Produktion von Musik teilzuhaben“²⁵.

Durch die explorative Grundhaltung, mit der bereits Kleinkinder auf der Basis vielfältiger Sinneswahrnehmungen ihre Umwelt entdecken und gestalten, sind ihnen die experimentellen Klangwelten und phantasievollen selbstgebauten Instrumente eines Harry Partch unter Umständen näher als ein klassisches Konzertstück. Auch Kompositionen, die es durch Auflösung des starren Gegenübers von Podium und Publikum den Hörerinnen und Hörern ermöglichen, sich im Raum zu bewegen, verschiedene Perspektiven einzunehmen und so selbst zum Akteur im musikalischen Geschehen zu werden, wie im Falle von Rebecca Saunders' *chroma*, entsprechen dem kindlichen Bedürfnis nach aktiver – auch

²³ Vgl. Eberwein: *Konzertpädagogik*, S. 72.

²⁴ Vgl. Schneider/Stiller/Wimmer: *Neue Musik in Konzerten für Kinder*, S. 107.

²⁵ Ebd.

körperlicher! – Beteiligung in besonderem Maße.²⁶ Offene Werkkonzepte und grafisch notierte Stücke ermöglichen es Kindern darüber hinaus, in der Vorbereitung auf einen Konzertbesuch deren konzeptionelle Ideen in Workshops musizierend, improvisierend und komponierend nachzuvollziehen. Indem derartige Stücke Kindern die Möglichkeit geben, sich aktiv musizierend einzubringen, kann eine Brücke zu ihrer eigenen musikalischen Praxis geschlagen werden. Dies stellt eine wesentliche Voraussetzung dafür dar, dass Kinder das Geschehen eines Konzerts als persönlich bedeutsam empfinden und es aufmerksam, mit Gewinn und unter aktiver Beteiligung verfolgen, denn, wie Gerd Schäfer betont:

„Zuhören kann man erst, wenn man ein Repertoire an verinnerlichten Formen der Performanz hat. [...] Zuhören bedarf, so meine Vermutung, in erster Linie eines verinnerlichten Vorrats an klanglichen und körperlich-dynamischen wie rhythmischen Mustern. Konkret: Man muss Formen musikalischen Handelns verinnerlicht haben, um zuhören zu können. Diese gehen aus von biologischen Mustern, die wir mit auf die Welt bekommen. Sie werden durch kulturelle Formen überlagert und erweitert. So gesehen kommt aktives Musizieren (nicht belehrende Instruktion) vor musikalischem Hören.“²⁷

Response: Zugänge zur Praxis Neuer Musik durch eigenes Komponieren

Ein großer Teil der konzertbegleitenden Workshop-Formate von Ensembles und Konzertveranstaltern im Bereich Neue Musik bezieht sich in Deutschland mehr oder weniger explizit auf Ideen, die auf das Format „Response“ zurückzuführen sind.²⁸ Dieses Vermittlungsmodell, bei dem Schülerinnen und Schüler in Anlehnung an ein Referenzwerk eigene Stücke komponieren und öffentlich aufführen, wurde Mitte der 1980er Jahre von Gillian Moore und Musikerinnen und Musikern der London Sinfonietta konzipiert und erstmals durchgeführt.²⁹ Zu einer Zeit, in der Musikvermittlung an Orchestern und Konzerthäusern im deutschsprachigen Raum noch nicht etabliert war – von festen Stellen oder gar Abteilungen für Musikvermittlung ganz zu schweigen –, fiel das Konzept aus England auch hierzulande auf fruchtbaren Boden. 1988 kam es zum ersten Response-Projekt in Deutschland, das Musikerinnen und Musiker der London Sinfonietta und des Ensemble Modern gemeinsam an 17 Berliner Schulen durchführten. Das zweite, 1990 in Frankfurt am Main anlässlich des zehnjährigen Bestehens des Ensemble Modern ausgerichtete Projekt markiert den Beginn einer einflussreichen Tradition, so findet in Frankfurt noch heute – inzwischen unter Federführung der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst und in Kooperation mit (pro Durchgang) rund 20 Schulen in ganz Hessen

²⁶ Vgl. Voit: *Klingende Raumkunst*, S. 176 ff.

²⁷ Dartsch/Schäfer/Stiller: *Avantgarde im Kindergarten?*, S. 151 f.

²⁸ Vgl. Voit: *Response*, S. 151 ff.

²⁹ Vgl. Meyer: *Response – Quo vadis?*, S. 225 f. Dem vorausgegangen waren Projekte, die Musikerinnen und Musiker wie Richard McNicol – angeregt durch John Paynters und Peter Astons einflussreiches Buch *Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music* (1970) – bereits seit den 1970er Jahren realisiert hatten.

und Thüringen – alle zwei Jahre das größte Response-Projekt im deutschsprachigen Raum statt. Seit den 1990er Jahren wurden im Zuge der sich vielerorts etablierenden Musikvermittlungsaktivitäten an Konzerthäusern und Orchestern weitere Response-Projekte ins Leben gerufen (u. a. in Köln, Bremen, Hamburg, Dresden und Wien), wobei häufig Komponistinnen und Komponisten der frühen Frankfurter Projekte beteiligt waren.³⁰ Auch wenn sich die einzelnen Projekte in Bezug auf Umfang, methodisches Vorgehen und Organisationsstruktur durchaus unterscheiden, gibt es eine Reihe wesentlicher Gemeinsamkeiten:

- Response-Projekte werden in der Regel von einer Kulturinstitution (Konzerthaus, Orchester, Festival etc.) initiiert und in Kooperation mit einer oder mehreren Schulen und ggf. weiteren außerschulischen Partnern (Ensemble, Rundfunkanstalt etc.) durchgeführt.
- Schülerinnen und Schüler komponieren unter Anleitung einer professionellen Komponistin oder eines Musikvermittlers eigene Stücke. Dies erfolgt in der Regel in Kleingruppen, kann jedoch auch im Klassenverband (insbesondere bei jüngeren Kindern) oder individuell (vor allem in der Oberstufe) geschehen.
- Die Beschäftigung mit einem Referenzwerk – in der Regel eine Komposition aus dem Bereich Neue Musik – spielt im Projektverlauf eine zentrale Rolle und beeinflusst in unterschiedlichem Umfang auch den Kompositionsprozess der Schülerinnen und Schüler. Dabei können unterschiedliche Aspekte des Werkes in den Fokus genommen werden: musikalische Aspekte, der Titel des Werkes, ein außermusikalisches Programm, ein übergeordnetes Thema, das historische, gesellschaftliche und politische Umfeld des Werkes oder andere Kunstwerke, die mit dem Referenzwerk in Verbindung stehen.³¹ Indem die Schülerinnen und Schüler sich beim Komponieren mit ähnlichen Themen und Fragestellungen auseinandersetzen wie die Komponistin bzw. der Komponist oder sich einer ähnlichen Klangsprache bedienen, soll ein Verständnis für das jeweilige Referenzwerk angebahnt werden.
- Zum Abschluss des Projekts präsentieren die Schülerinnen und Schüler ihre Eigenkompositionen in einer öffentlichen Aufführung und besuchen ein Bezugskonzert, in dem das Referenzwerk von professionellen Musikerinnen und Musikern gespielt wird. Dies kann in einem gemeinsamen Konzert erfolgen, häufig werden die Schülerkompositionen jedoch in einem separaten Konzert oder im Rahmen der Konzerteinführung vor dem Bezugskonzert aufgeführt.

³⁰ Vgl. Voit: Response, S. 154 f.

³¹ Vgl. ebd., S. 155 ff.

Die spezifische Anlage des Formats ist Ausdruck einer doppelten Zielsetzung. Einerseits geht es darum, junge Menschen an die Praxis Neuer Musik (bzw. an ausgewählte zeitgenössische Werke) heranzuführen,³² andererseits ist das Komponieren und Aufführen eigener Werke nicht nur Mittel zum Zweck, sondern wesentliches Ziel des Projekts. Für das Komponieren mit Kindern und Jugendlichen lassen sich schließlich vielfältige Gründe anführen, so bietet es vielfältige Anlässe für musikbezogenes Handeln und damit die Möglichkeit zum musikalischen Kompetenzerwerb und kann, nicht zuletzt (wie im Falle von Response-Projekten) aufgrund der projektbezogenen Arbeitsweise und der Kooperation mit professionellen Künstlerinnen und Künstlern sowie Kulturinstitutionen, Räume für ästhetische Erfahrungen öffnen. Während beim erstgenannten Ziel die Beschäftigung mit Neuer Musik gewissermaßen das Ziel ist, stellt sie beim zweiten eher ein Mittel zum Zweck dar, um andere musikpädagogische Ziele zu erreichen. Mit Blick auf die angesprochene Möglichkeit des Öffnens ästhetischer Erfahrungsräume ist anzumerken, dass diese bei Kompositionsprojekten in zweierlei Hinsicht eine Rolle spielen können, wie Christopher Wallbaum bemerkt:

„Die einen wollen mit den Eigenproduktionen spätere ästhetische Erfahrungen (mit Kunstwerken) vorbereiten, die anderen wollen in und mit den Eigenproduktionen ästhetische Erfahrungen ermöglichen.“³³

Bei Response-Projekten spielen aufgrund der erwähnten doppelten Zielsetzung typischerweise beide Aspekte eine Rolle. Die doppelte Zielsetzung schlägt sich unmittelbar in den Kompositionsprozessen nieder, die im Rahmen von Response-Projekten stattfinden: Einerseits wird der künstlerischen Freiheit der Schülerinnen und Schüler im kompositorischen Prozess ein hoher Stellenwert beigemessen. So geht es keinesfalls darum, das Komponieren nur als Methode der Hörerziehung – als eine Form „Kreativen Verhaltens beim Musikhören“ – einzusetzen, wie es etwa Heinz Lemmermann für das Konzept der Para-Komposition beschrieben hat: „Es wird, wenn auch vielleicht mit sehr bescheidenen Mitteln, etwas ähnliches komponiert, vor oder nach der Behandlung eines entsprechenden Stückes. Besonders programmatische Titel eignen sich dafür. Solche Werke haben vom Komponisten sozusagen semantische Wegweiser mitbekommen.“³⁴ Andererseits handelt es sich in der Regel aufgrund der Bezugnahme auf ein Referenzwerk auch nicht um gänzlich freie Kompositionsprozesse. So ergibt sich für die in Response-Projekten beteiligten Komponistinnen und Komponisten ein grundsätzliches Spannungsfeld zwischen dem Wunsch, den Schülerinnen und Schülern möglichst großen Freiraum beim Komponieren zu

³² In einigen Fällen wird der Response-Ansatz auch genutzt, um Zugänge zu Werken des klassisch-romantischen Repertoires zu eröffnen.

³³ Wallbaum: Produktionsdidaktik, S. 28.

³⁴ Lemmermann: Musikunterricht, S. 282.

lassen, und dem Anspruch, sie an eine zeitgenössische Tonsprache bzw. die Ästhetik eines bestimmten Referenzwerks heranzuführen.

Empirische Untersuchungsergebnisse

Diese Annahme wird von den Ergebnissen einer empirischen Studie des Verfassers gestützt, die unterschiedliche Arten der Bezugnahme auf Referenzwerke in aktuellen Response-Projekten im deutschsprachigen Raum untersuchte. Im Rahmen der Studie wurden die künstlerischen Leiterinnen und Leiter in teilstandardisierten Leitfadenterviews und die beteiligten Komponistinnen und Komponisten sowie Lehrerinnen und Lehrer per Fragebogen befragt.³⁵ Bei der im Fragebogen formulierten Aussage „Es ist mir wichtig, dass die Schüler(innen) in ihren Kompositionen ihre eigenen Vorstellungen umsetzen“ wählten alle elf befragten Komponistinnen und Komponisten die Antwortmöglichkeiten „trifft voll zu“ oder „trifft überwiegend zu“. Die Aussage „Es ist mir wichtig, dass die Kompositionen der Schüler(innen) ästhetisch im weitesten Sinne im Bereich Neue Musik zu verorten sind“ wurde ebenfalls von einem Großteil der Befragten unterstützt, nur eine(r) ist der Meinung, dass diese Aussage eher nicht zutrifft. Ein anderes Bild zeigt sich bei der Zustimmung zur Aussage „Es ist mir wichtig, dass bei den Kompositionen der Schüler(innen) der Bezug zum jeweiligen Referenzwerk deutlich wird“, die nur von einer/m Befragten als zutreffend bewertet wird, was die allgemeine Ablehnung des oben beschriebenen, ästhetisch engen Konzeptes der Para-Komposition verdeutlicht.

Die Verortung innerhalb des angedeuteten Spannungsfelds zwischen kompositorischer Freiheit und gezielter Heranführung an eine zeitgenössische Klangsprache ist von unmittelbarer Relevanz für den Umgang mit musikalischen Einfällen der Schülerinnen und Schüler, die nicht der Praxis der Neuen Musik entsprechen. Auch wenn dies nicht der zentrale Fokus der oben erwähnten Untersuchung war, erlaubt es das durch Interviews erhobene qualitative Material dennoch, unterschiedliche Begründungsansätze zu rekonstruieren, die Komponistinnen und Komponisten dazu bewegen, stilfremde musikalische Einfälle von Schülerinnen und Schülern im Kompositionsprozess zu akzeptieren oder zurückzuweisen.³⁶ Die folgenden drei Äußerungen verschiedener künstlerischer Leiterinnen und Leiter wurden exemplarisch ausgewählt, da in ihnen jeweils unterschiedliche Begründungsansätze zum Ausdruck kommen.

³⁵ Je nach Struktur des Projekts kann ein/e beteiligte/r Komponist/in als künstlerische/r Leiter/in fungieren oder ein/e Vertreter/in der Kulturinstitution. Bei den unten zitierten Beispielen lag die künstlerische Leitung jeweils bei der Komponistin bzw. dem Komponisten des Projekts. Die weiteren Ergebnisse der Studie und eine genauere Beschreibung des Forschungsdesigns finden sich in Voit: Response, S. 152 ff.

³⁶ Inwieweit die Komponistinnen und Komponisten tatsächlich Einfälle von Schülerinnen und Schülern während des Kompositionsprozesses zurückweisen oder zu modifizieren versuchen, lässt sich auf der Basis des erhobenen Materials nicht beantworten.

Beispiel 1:

K.L. 1: „Also es ist nicht so, dass ich jetzt generell sage: Der Popsong ist verboten. Der Popsong ist dann ein sinnvoller Bestandteil, wenn das Konzept, was die Schüler erarbeitet haben, auch in sich stimmig ist und eine Authentizität hat. Also nur den Popsong zu nehmen weil man ihn gut findet, ist zu wenig. Das ist auch was, was ich den Komponisten vermitteln möchte, dass der Anspruch daran sein muss, ein Gruppenkonzept zu entwerfen, in dem der Popsong eine Position hat. Dass das kein Alleinstellungsmerkmal ist, sondern wirklich Bezüge zu den anderen kompositorischen Strukturen hat, die da stattfinden.“

Als wesentliches Kriterium für die Auswahl musikalischer Einfälle im Kompositionsprozess erscheint hier die Stimmigkeit des kompositorischen Gesamtkonzepts. Elemente anderer musikalischer Praxen können durchaus integriert werden, solange sie Teil eines solchen Konzepts sind und sich Bezüge zu anderen Strukturen der Komposition herstellen lassen.

Beispiel 2:

K.L. 2: „Dann haben wir die Titel von den Stücken genommen, die sehr kryptisch auch gewesen sind, [...] diese Titel hießen dann ‚Ein kleiner Junge sucht seine Stimme‘ oder [...] ‚Mein seidenes Herz ist von Licht erfüllt‘. Dann haben wir einfach diesen Titel als Kompositionsauftrag an die Kinder gegeben und die haben sich dazu was ausgedacht. [...] Die haben eine Melodie erfunden, die sehr tonal war, (singt:) ‚Mein goldenes Herz ist mit Licht erfüllt, mein seidenes Herz ist mit Licht erfüllt.‘ (lacht) Das haben wir eingefügt, natürlich. [...] Wir haben besprochen, was ist denn Seide überhaupt und wie kann denn ein seidenes Herz von Licht erfüllt sein. Und dann hat ein Kind immer gesagt: Ich höre da so eine Melodie. Dann haben wir gesagt: Sing doch mal vor. [...] Dann kriegte das so mehrere Strophen und dazu aber so experimentelle Instrumentalklänge und das war aber lustig. Ich fand das super, das haben wir auf jeden Fall genommen! Der Crumb ist ja manchmal auch ein bisschen tonal, da sind ja auch so Einschübe. Es passte alles!“

In diesem Beispiel wurde eine klischeehafte tonale Melodie in eine Komposition integriert, die sich ansonsten durch eine zeitgenössische Klangsprache auszeichnet. Für die Entscheidung, die Melodie dennoch zu integrieren, lassen sich unterschiedliche Gründe rekonstruieren: Zum einen stellt die Melodie das Ergebnis einer ernsthaften Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit dem vorgegebenen Thema dar. Zum anderen weist die künstlerische Leiterin auf Bezüge zum Referenzwerk hin, durch welche die Einbeziehung der tonalen Melodie für sie gerechtfertigt zu sein scheint. Die Vorgehensweise, die Melodie nicht einfach einzufügen, sondern mit „experimentellen Instrumentalklängen“ zu

kombinieren und sie somit ästhetisch zu verfremden, kann als Ausdruck dieses doppelten Begründungsansatzes gedeutet werden: Es wurde der Versuch unternommen, die musikalischen Einfälle der Kinder ernst zu nehmen und gleichzeitig sicherzustellen, dass Bezüge zum Referenzwerk deutlich werden.

Beispiel 3:

K.L. 3: „Wenn jemand tatsächlich anfängt, dort von vornherein C-Dur-Dreiklänge zu spielen und die dann mit E-Dur-Dreiklängen gebrochenen Akkorden kombiniert, dann weise ich ihn schon drauf hin, dass es nicht um einen Popsong geht, sondern ein Experiment, bei dem man auch forscht und sucht und vielleicht über das Spielen etwas findet, was man vorher nicht kennt. Ein Begriff, der uns immer wieder verfolgt, ist ‚So noch nicht gehörte Musik‘. Also Neue Musik ist ja so determiniert, ist auch so festgelegt, aber wenn man den Schülern einer fünften Klasse sagt, sie sollen eine Musik machen, die so noch nicht gehört wurde, dann verstehen die das, dann wissen sie, dass sie Dinge tun können, die jetzt nicht schön sind. Und dass sie etwas probieren können und etwas versuchen können, dann werden sie freier.“

Während in den ersten beiden Beispielen die Bezüge innerhalb der kompositorischen Struktur bzw. zu einem konkreten Referenzwerk hervorgehoben wurden, steht hier der Bezug zur Praxis der Neuen Musik an sich im Fokus. Dieser äußert sich in einer forschenden Grundhaltung und dem Anspruch, etwas Neuartiges, „so noch nicht Gehörtes“ durch Experimentieren zu erfinden. Das Hinzuziehen klischeehafter Einfälle oder präexistierender Musikstücke erscheint in diesem Kontext problematisch, da dies mit der für die Neue Musik als charakteristisch wahrgenommenen forschenden Grundhaltung schwer zu vereinbaren wäre.

Grundsätzlich zeichnen sich also vier unterschiedliche Kriterien ab, die in den untersuchten Fällen bei der Auswahl von musikalischen Einfällen Anwendung finden:

1. Wird der musikalische Einfall als stimmig innerhalb der kompositorischen Struktur wahrgenommen?
2. Handelt es sich um das Ergebnis einer ernsthaften inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema?
3. Entspringt der Einfall einer der Neuen Musik angemessenen, forschenden Grundhaltung?
4. Lassen sich Bezüge zum jeweiligen Referenzwerk herstellen?

Einordnung in den Kontext bestehender Theorien und Erfahrungsberichte

Christopher Wallbaum hat darauf hingewiesen, dass die Frage, wie in produktionsdidaktischen Unterrichtsvorhaben im Bereich Neue Musik mit stilfremden musikalischen Einfällen der Schülerinnen und Schüler umzugehen sei, je nach Perspektive anders beantwortet werden kann:

„Von der Sache her gedacht – also von den kulturellen Kompositions- und Wahrnehmungstechniken her – sollten wir auf ‚Stilreinheit‘ beharren. Denn wie anders sollen die Schüler einmal eine unverfälschte Kenntnis von der speziellen ästhetischen Praxis ‚Neue Musik‘ erlangen? Auch wenn diese von den Schülern noch nicht nachvollzogen werden sollte, könnten die Schüler doch später darauf zurückgreifen. Vom Kinde her bzw. aus allgemein bildungstheoretischer Perspektive sollten wir [...] vor allem darauf achten, dass während des Herstellungsprozesses der ästhetische Streit nicht zum Stillstand kommt, der einschließt, dass die Schüler immer wieder Vollzüge in imaginativ-ästhetischer Einstellung unternehmen.“³⁷

Wallbaum selbst kommt zu dem Schluss, dass im Sinne einer „Neuen SchulMusik“, die das Ziel verfolgt, Schülerinnen und Schüler für ästhetische Praxis zu gewinnen, das Projekt ggf. auch unter Einbeziehung von stilfremden Elementen „zu einem für die Schüler attraktiven Ergebnis gebracht werden“³⁸ sollte. Mit Blick auf die Äußerungen der künstlerischen Leiterinnen und Leiter im Rahmen der empirischen Untersuchung ist jedoch festzustellen, dass das mehr oder weniger stark ausgeprägte Beharren auf einer zeitgenössischen Klangsprache nicht nur aus der Motivation heraus erfolgt, maximale Stilreinheit anzustreben, sondern im Einzelfall unterschiedliche Gründe haben kann. Auch das Provozieren ästhetischer Parallelen zum Referenzwerk erfolgt bei Projekten, die – wie oben erwähnt – eine „spätere ästhetische Erfahrungen (mit Kunstwerken) vorbereiten“³⁹, ja in der Regel nicht als Selbstzweck, sondern um beim Hören des Referenzwerks ästhetische Erfahrungsräume zu öffnen und ein Aha-Erlebnis auszulösen.

Es erscheint freilich mehr als fraglich, ob Stilreinheit als Kriterium für Schülerkompositionen Anwendung finden kann und sollte, zumal die Verwendung einer zeitgenössischen Klangsprache ja keineswegs automatisch zu überzeugenden Kompositionen führt. Auch musikalische Einfälle, die in der Praxis der Neuen Musik verhaftet sind, können klischeehaft sein und den Bezug zum Thema oder zur kompositorischen Struktur vermissen lassen. Als Beispiel sei der Bericht des Komponisten Helmut Lachenmann von einem – aus seiner Sicht – gescheiterten Projekt zitiert:

³⁷ Wallbaum: Neue Schulmusik, S. 322.

³⁸ Ebd., S. 324.

³⁹ Wallbaum: Produktionsdidaktik, S. 28.

„Ich habe die Schüler viermal besucht, und es herrschte immer eine freundliche Atmosphäre, aber ich habe nicht erlebt, dass jemand von einer klanglichen Idee besessen gewesen wäre. Nach meinem Eindruck ist dieses Projekt auf eine äußerst lehrreiche Weise gescheitert, nennen wir es heroisch. Weil bei allen Versuchen eben nicht die Freiheit der Phantasie sich durchgesetzt hat, sondern, wie ich finde, eher eine Art von Unfreiheit der Vorstellungen, so sei sogenannte ‚Neue Musik‘.“⁴⁰

Der Einsatz zeitgenössischer Spieltechniken, in diesem Fall insbesondere geräuschhafter Klänge, geschah nach Beobachtung Lachenmanns eben nicht aus einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit einem Thema heraus oder aufgrund klarer klanglicher Vorstellungen oder strukturell-kompositorischer Überlegungen, sondern als bloßes Imitieren einer Klanglichkeit, die als „typisch Neue Musik“ wahrgenommen wurde. Der Leiter der Projekts, Matthias Handschick, teilte Lachenmanns Einschätzung in Bezug auf das Scheitern des Projekts zwar nicht uneingeschränkt, räumte jedoch ein, dass die Gefahr, klangliche Klischees von Neuer Musik im Rahmen solcher Projekte zu vermitteln, durchaus besteht:

„Natürlich wurde bei diesen Workshops auch ein bestimmtes Klischee von Neuer Musik vermittelt. Wenn Orchestermusiker ihre Instrumente im Zusammenhang mit Neuer Musik vorstellen, machen sie diese ganzen Spieltechniken und Geräusche. Insofern kann ich meinen Schülern gar nicht verübeln, dass sie genau das aufgegriffen haben.“⁴¹

Der so oft im Zusammenhang mit pädagogischen Kontexten zitierte Vorteil Neuer Musik, dass sie aufgrund der Auflösung tonaler Bindungen und eines Hanges zu experimentellen, teils geräuschhaften Klängen gerade auch Kindern ohne musikalische Vorkenntnisse ein niedrigschwelliges Musizieren, Improvisieren und Komponieren ermöglichen könne, erweist sich hier als trügerisch: Ein bloßes Aneinanderreihen möglichst origineller Sound-Effekte reicht eben nicht aus, um ein intersubjektiv überzeugendes zeitgenössisches Werk zu komponieren. Es zeigt sich, dass es sich bei dem Kriterium „Lassen sich Bezüge zum jeweiligen Referenzwerk herstellen?“ nicht um ein hinreichendes handelt und dass Kompositionsprozesse nicht zu befriedigenden Ergebnissen führen, wenn die anderen Kriterien – die Stimmigkeit der kompositorischen Struktur, die forschende Grundhaltung und die ernsthafte Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema – außer Acht gelassen werden.

Zusammenfassung und Ausblick

Die heutige Vielfalt konzertpädagogischer Angebote für Kinder ist Ausdruck eines gewandelten Verständnisses von Konzertveranstaltern, für die Kinder nicht mehr nur im Sinne des Audience Development als „Konzertpublikum von morgen“, sondern als wichtige

⁴⁰ Lachenmann/Schneider/Handschick: Schön schrill, S. 187.

⁴¹ Ebd., S. 187.

Zielgruppe von heute bedeutsam sind. Entsprechend geht es nicht mehr nur darum, Kinder an die tradierte gesellschaftliche Praxis des Konzerts heranzuführen, sondern zur Entwicklung einer neuen, konzertpädagogisch motivierten Praxis des Konzerts beizutragen, die die Bedürfnisse des jungen Publikums gezielt in den Blick nimmt. So versuchen spezielle Konzertformate für Kinder durch eine ausgefeilte Konzertdramaturgie, die bewusste Gestaltung des zeitlichen und räumlichen Rahmens sowie ggf. die Hinzunahme narrativer oder szenischer Elemente den Hörgewohnheiten von Kindern entgegenzukommen und ihrem Bedürfnis nach aktiver Beteiligung durch partizipative Elemente, Interaktionsmöglichkeiten mit den Musikerinnen und Musikern und flankierende Workshop-Angebote Rechnung zu tragen.

Der gestiegene Anteil von Werken Neuer Musik in Kinderkonzerten kann – unter anderem aufgrund des explorativen und involvierenden Charakters mancher zeitgenössischer Werke – eine Chance für die Anschlussfähigkeit des im Konzert Erlebten an die eigene musikalische Gebrauchspraxis der Kinder bieten. Zu den inzwischen etablierten konzertbegleitenden Formaten im Bereich Neue Musik zählen Response-Projekte, in denen Kinder und Jugendliche in Anlehnung an ein Referenzwerk eigene Stücke komponieren. Aufgrund der doppelten Zielsetzung solcher Projekte, in denen Kinder nicht nur eigene künstlerische Ausdrucksmöglichkeiten entwickeln, sondern auch an eine zeitgenössische Klangsprache (bzw. ausgewählte Referenzwerke) herangeführt werden sollen, stellt sich die Frage, wie mit musikalischen Einfällen umgegangen werden soll, die nicht der Praxis der Neuen Musik entsprechen. An den in einer empirischen Studie rekonstruierten Kriterien von Komponistinnen und Komponisten zur Auswahl musikalischer Einfälle – die Stimmigkeit innerhalb der kompositorischen Struktur, die ernsthafte Auseinandersetzung mit einem Thema, die forschende Grundhaltung und mögliche Bezüge zum jeweiligen Referenzwerk – wird deutlich, dass der einzelne musikalische Einfall nicht isoliert aufgrund seiner ästhetischen Eigenschaften beurteilt wird, sondern in seiner Eingebundenheit in die jeweilige Komposition und den kompositorischen Prozess. So können stilfremde (z. B. aus dem Bereich der Popmusik entlehnte) Elemente unter Umständen durchaus ihren berechtigten Platz in Schülerkompositionen haben. Umgekehrt ist die Orientierung an einer zeitgenössischen Klangsprache kein Garant dafür, dass eine intersubjektiv überzeugende zeitgenössische Komposition entsteht. Bei genauer Betrachtung scheinen das von Komponistinnen und Komponisten geschilderte Einbeziehen klischeehaft-tonaler Elemente und das unhinterfragte Übernehmen von für die Neue Musik als typisch empfundenen Spieltechniken Ausdruck des gleichen Grundproblems zu sein, dass sich Kinder in einer musikalischen Praxis zu bewegen versuchen, in der sie sich nicht heimisch fühlen. Dies birgt

die Gefahr, dass die entstehenden Kompositionen weder in der Praxis der Neuen Musik noch in der musikalischen Praxis der Kinder beheimatet sind.

Eine produktionsorientierte Konzertpädagogik, die auf eine Erweiterung der musikalischen Praxen von Kindern zielt, ist demnach gut beraten, nicht auf Stilreinheit zu pochen. Sie sollte vielmehr Räume schaffen, in denen sich die Praxis der Neuen Musik mit den musikalischen Praxen der Kinder verbinden kann. Nur wenn der Bezug zur Praxis der Neuen Musik sich nicht auf ein Imitieren ästhetischer Eigenheiten beschränkt, sondern Kindern einen Anlass bietet, aus der ernsthaften Auseinandersetzung mit einem (ggf. auch selbstgewählten) Thema heraus ein eigenes kompositorisches Anliegen zu entwickeln, können diese ein Gespür für die Poetik des Komponierens entwickeln. Gelingt dies, so sind die Weichen gestellt, dass beim abschließenden Konzertbesuch das bei Response-Projekten intendierte Aha-Erlebnis sich nicht auf das bloße Wiedererkennen klanglicher Details beschränkt, sondern dass die (in vielen Fällen erste) Begegnung mit Neuer Musik zu einer intensiven ästhetischen Erfahrung führen kann.

Literatur

Auhagen, Wolfgang/Bullerjahn, Claudia/Georgi, Richard von (Hrsg.) (2014): Offenohrigkeit. Ein Postulat im Fokus, Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie (Bd. 24), Göttingen u. a.

Bernhofer, Andreas (2017): (Erst-) Begegnungen mit klassischer Musik. Schülerinnen und Schüler im Konzert, in: Martin Losert (Hrsg.): Quellen des Musizierens. Das wechselseitige Verhältnis von Musik und Pädagogik, Mainz, S. 153–163.

Danuser, Hermann (1984): Die Musik des 20. Jahrhunderts, Neues Handbuch der Musikwissenschaft (Bd. 7), Laaber.

Dartsch, Michael/Schäfer, Gerd/Stiller, Barbara (2012): Avantgarde im Kindergarten? Phänomenologisch-ethnographisch orientierte Beobachtung von Vermittlungsprojekten mit Neuer Musik, in: Michael Dartsch/Sigrid Konrad/Christian Rolle (Hrsg.): neues hören und sehen ... und vermitteln, Regensburg, S. 145–154.

Deutsches Musikinformationszentrum (Hrsg.) (2017): Veranstaltungen der öffentlich finanzierten Orchester und Rundfunkensembles, online unter: <http://www.miz.org/downloads/statistik/78/statistik78.pdf> (zuletzt besucht: 20.11.2017).

Eberwein, Anke (1998): Konzertpädagogik. Konzeptionen von Konzerten für Kinder und Jugendliche, Hildesheim.

- Elliott, David J. (1995): *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*, New York.
- Hargreaves, David (1996): The development of artistic and musical competence, in: Irene Deliège/John Sloboda (Hrsg.): *Musical beginnings. Origins and development of musical competence*, Oxford, S. 145–170.
- Jank, Werner (2013): *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, 5. überarb. Neuaufl., Berlin.
- Kaiser, Hermann J. (1995): Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung, in: *Musikforum* 83/1995, S. 17–26.
- Kaiser, Hermann J. (2010): Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens, in: *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, hrsg. v. Jürgen Vogt, online unter: <http://www.zfkm.org/10-kaiser.pdf> (zuletzt besucht: 20.11.2017).
- Konjetzky, Klaus (2010): Literarisches Staccato mit Gustav Mahler, in: Renate Ulm (Hrsg.): *Gustav Mahlers Symphonien*, 5. Aufl., Kassel, S. 11–22.
- Lachenmann, Helmut/Schneider, Hans/Handsick, Matthias (2012): „Schön schrill“ – Warum zeitgenössische Musik bei Jugendlichen so gut ankommt, in: Michael Dartsch/Sigrid Konrad/Christian Rolle (Hrsg.): *neues hören und sehen ... und vermitteln. Pädagogische Modelle und Reflexionen zur Neuen Musik*, Regensburg, S. 183–196.
- Lemmermann, Heinz (1977): *Musikunterricht. Hinweise – Bemerkungen – Erfahrungen – Anregungen*, Bad Heilbrunn/Obb.
- Meyer, Claudia (2003): Response – Quo vadis?, in: Matthias Kruse/Reinhard Schneider (Hrsg.): *Musikpädagogik als Aufgabe. Festschrift zum 65. Geburtstag von Siegmund Helms*, S. 225–248.
- Paynter, John/Aston, Peter (1970): *Sound and Silence. Classroom Projects in Creative Music*, London.
- Rora, Constanze (2017): Musik als Praxis aus dem Blickwinkel einer Phänomenologie der Partizipation, in: Alexander J. Cvetko/Christian Rolle (Hrsg.): *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft*, Münster, S. 165–180.
- Schneider, Ernst Klaus/Stiller, Barbara/Wimmer, Constanze (2011): Ein weites Feld: Neue Musik in Konzerten für Kinder. Vier Praxisberichte, in: Dies. (Hrsg.): *Hörräume öffnen – Spielräume gestalten. Konzerte für Kinder*, Regensburg, S. 107–116.
- Schröder, Julia H. (2014): Zur Position der Musikhörenden. Konzeptionen ästhetischer Erfahrung im Konzert, Hofheim.

Small, Christopher (1999): Musicking – the meanings of performing and listening. A lecture, in: Music Education Research, Bd. 1, Nr. 1, S. 9–21.

Stiller, Barbara (2008): Erlebnisraum Konzert. Prozesse der Musikvermittlung in Konzerten für Kinder, Regensburg.

Voit, Johannes (2014): Klingende Raumkunst. Imaginäre, reale und virtuelle Räumlichkeit in der Neuen Musik nach 1950, Dresdner Schriften zur Musik (Bd. 2), Marburg.

Voit, Johannes (2018): Response – Ergebnisse einer Studie über musikalische Bezüge in Kompositionsprojekten an der Schnittstelle von Schule und Konzertbetrieb, in: Johannes Voit (Hrsg.): Zusammenspiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen, Diskussion Musikpädagogik (Sonderheft 9), S. 151–165.

Wallbaum, Christopher (2000): Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen, Kassel.

Wallbaum, Christopher (2005): Neue Schulmusik: Ästhetische Praxis oder Enkulturation? Die musikdidaktische Beleuchtung einer exemplarischen Problemsituation im Licht pragmatischer Ästhetik, in: Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt (Hrsg.): Hören und Sehen – Musik audiovisuell, Mainz, S. 313–325.

Wimmer, Constanze (2011): Konzerte für Kinder gestern & heute. Perspektiven der historischen und aktuellen Praxis in der Musikvermittlung, in: Ernst Klaus Schneider/Barbara Stiller/Constanze Wimmer (Hrsg.): Hörräume öffnen – Spielräume gestalten. Konzerte für Kinder, Regensburg, S. 9–20.

Johannes Voit studierte Schulmusik, Komposition sowie Anglistik/Amerikanistik in Dresden und Norwich (England) und promovierte in Musikwissenschaft. Nach mehrjähriger Tätigkeit als Musikvermittler für die Kölner Philharmonie hatte er von 2015 bis 2018 eine Juniorprofessur für Musikvermittlung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe inne. 2018 wurde er auf die Professur für Musikpädagogik an der Universität Bielefeld berufen.