



## **„Werkbetrachtung“ als Gegenstand von Musikvermittlung - Problematisierung und Beispiel**

*Constanze Rora*

An das Motto der Tagung bzw. der vorliegenden ZÄB-Ausgabe angelehnt, soll der Vermittlungsbegriff hier im Zusammenhang mit dem musikdidaktischen Genre der ‚Werkbetrachtung‘<sup>1</sup> thematisiert werden. Es geht also nicht darum, alle Gegenstandsbereiche, die mit dem Begriff der Musikvermittlung konnotiert sind, in den Blick zu nehmen, sondern um seine Anwendung auf Situationen der Anleitung zur Rezeption. Jeder Begriff bettet die Sache, auf die er angewendet wird, in einen Kontext, nimmt Setzungen vor und bestimmt einen Fragehorizont. Die Fragestellung lautet daher, wie das Werk-Rezipienten-Verhältnis im Licht des Vermittlungsbegriffs erscheint. Anhand einer dokumentierten Musikstunde, die eine Werkinterpretation zum Gegenstand hat, wird ein Vermittlungsprozess exemplarisch dargestellt und auf seine Wirksamkeit hin untersucht.

### **Vermittlung setzt Trennung voraus**

In alltagssprachlichen Zusammenhängen ist von Vermittlung die Rede, wenn es um Auseinandersetzungen geht, die eine Schlichtung unter Hinzuziehung eines unparteiischen Dritten erfordern. Auch der Gebrauch des Wortes im Zusammenhang mit dienstleistenden Einrichtungen wie einer Heiratsvermittlung setzt eine dreigliedrige Konstellation voraus, bei der zwischen zwei Komponenten unter Mitwirkung einer dritten Kontakt hergestellt wird. Von der Dreigliedrigkeit scheinbar abweichend findet sich der Gebrauch des Wortes ‚Vermittlung‘ auch in der Weise, dass jemand von sich selbst einen Eindruck vermittelt. Doch auch hier handelt es sich um eine, wenn auch etwas anders zusammengesetzte, dreigliedrige Konstellation. Ihre drei Komponenten bestehen aus demjenigen, der den Eindruck vermittelt bekommt, demjenigen, der ihn vermittelt und dem Eindruck selbst als Gegenstand der Vermittlung. Es scheint sinnvoll und dem allgemeinen Wortgebrauch entsprechend zwischen zwei Varianten der Vermittlung zu unterscheiden: dem Vermitteln einer Sache (‚jemandem Englischkenntnisse oder eine Stelle vermitteln‘) und der Vermittlung zwischen Personen oder Instanzen (s.o.).<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Alternativ zu der Bezeichnung Werkbetrachtung könnte auch der Begriff Werkinterpretation verwendet werden. Da aber ‚Interpretation‘ eine Spezialform von ‚Rezeption‘ darstellt, ist hier der unbestimmte Begriff der Werkbetrachtung gewählt.

<sup>2</sup> Für Rebecca Hüttnanns Argumentation ist diese Unterscheidung grundlegend. Vgl. Hüttnann: Wege der Vermittlung von Musik, S. 31 f

Mit dem Begriff der Vermittlung erscheint als Gegenbegriff das ‚Unmittelbare‘ - das, was nicht vermittelt werden muss oder kann. In Gegenüberstellung zum ‚Unmittelbaren‘ setzt Vermittlung Trennung voraus. Auf diesen Aspekt, bezogen auf die musikalische Werkrezeption, soll nun etwas näher eingegangen werden.

### **Werkautonomie und Musikvermittlung**

In musikpädagogischen Kontexten hat sich der Begriff der Vermittlung besonders im Bereich der Konzertpädagogik eingebürgert. Der Impuls, Konzerte pädagogisch zu begleiten, lässt sich darauf zurückführen, dass zwischen dem im Konzert erklingenden Werk und dem Publikum eine Distanz vermutet wird. Diese soll mithilfe pädagogischer Vermittlung überbrückt werden. Schwierigkeiten textlose und nicht in einen funktionalen Kontext eingebundener Musik angemessen zu hören, haben ihren Ursprung im späten 18. Jahrhundert, als sich der Gedanke der absoluten Musik „als tragende Idee des klassisch-romantischen Zeitalters in der Musikästhetik“<sup>3</sup> durchzusetzen beginnt. Mit ihm entstand die Unterscheidung sinnlich passiven Hörens von aktiv reflektierendem Hören und damit eine Aufmerksamkeit für die Aufgabe des Rezipienten. Sein Hören braucht ein ‚geistiges Moment‘, wie Eduard Hanslick betont, und nicht nur sinnliche Hingabe. Das Verlangen nach einer unmittelbaren Wirkung der Musik auf das Gefühl ist im autonomieästhetischen Verständnis Kennzeichen des Laien. „Der Laie fühlt bei Musik am meisten, der gebildete Künstler am wenigsten“ sagt Hanslick.<sup>4</sup> Idealerweise (im autonomieästhetischen Sinn) wird Musik kontemplativ gehört. „Ruhig, freudigen Geistes, in affectlosem, doch innig-hingebendem Genießen sehen wir das Kunstwerk an uns vorüberziehen [...]. Das Sich-Erfreuen mit wachem Geiste ist die würdigste, heilvollste und nicht die leichteste Art, Musik zu hören.“<sup>5</sup>

Musikhören wird in dieser Auffassung als „Kunst“<sup>6</sup> exponiert und damit mit einem Anspruch versehen, dem Laien kaum standhalten können. Zugleich ist mit der Entstehung professioneller Musikerberufe sowie der zunehmenden Historizität des Konzertrepertoires im Verlauf des 19. Jahrhunderts eine solche Ausdifferenzierung der Musik entstanden, dass auch darum an das Hören hohe Anforderungen gestellt waren. Es ist daher sicher kein Zufall, dass die Geschichte der Konzertpädagogik in der Mitte des 19. Jahrhunderts beginnt.<sup>7</sup>

Eine frühe Strategie bei der Vermittlung autonomer Musik liegt darin, ihr eine programmatische Deutung hinzu zu fügen. Bekanntes Beispiel dafür bildet Richard Wagners Deutung der 9. Sinfonie von Beethoven von 1846 unter Hinzuziehung von Textauszügen aus

<sup>3</sup> Dahlhaus: Die Idee der absoluten Musik, S. 8

<sup>4</sup> Hanslick: Vom Musikalisch-Schönen, S. 80

<sup>5</sup> Hanslick S. 78

<sup>6</sup> Hanslick S. 79

<sup>7</sup> Wimmer: Historische Aspekte – Gegenwärtige Situation, S.23

Goethes Faust. Er nimmt diese Deutung vor, um das Publikum auf eine Aufführung des als unaufführbar geltenden Werkes vorzubereiten und einzustimmen.<sup>8</sup>

Wagners inhaltlich-programmatische Deutung wird von Schönberg 66 Jahre später (1912) als *Rezeptionsstrategie* verworfen – denn eine solche muss sich auf „das Wesentliche“, auf die im Werk offenbarte, der Vernunft nicht zugängliche „Sprache der Welt“ richten.<sup>9</sup> Als *Vermittlungsstrategie* lässt Schönberg Wagners Textunterlegung hingegen aus zweierlei Gründen gelten. Zum einen erhält sie ihre Berechtigung aus der Überlegung heraus, dass es nur wenig Menschen gibt, „die imstande sind, rein musikalisch zu verstehen, was Musik zu sagen hat“<sup>10</sup> und Wagner mit seiner Textunterlegung „dem Durchschnittsmenschen“<sup>11</sup> einen mittelbaren Begriff von der Musik geben will. Zum anderen ist das Verfahren für Schönberg auch deshalb legitim, weil Wagner als Künstler agiert, der zu seinen Programmunterlegungen weniger durch Übersetzung als durch „dichterische Nachschöpfung“ gelangt:

„(Der) durch die Musik empfangene Eindruck ‚vom Wesen der Welt‘ wird in ihm produktiv und regt eine Nachdichtung im Material einer andern Kunst an. Aber die Vorgänge und Gefühle, die in dieser Dichtung vorkommen, waren nicht in der Musik enthalten, sondern sind bloß das Baumaterial, dessen sich der Dichter nur darum bedient, weil der noch ans Stoffliche gebundenen Dichtkunst eine so unmittelbare, durch nichts getrübte, reine Aussprache (wie sie der Musik gegeben ist, CR) versagt ist.“<sup>12</sup>

Bei Schönberg erscheint das musikalische Werk selbst als eine vermittelnde Instanz, die Einblick in „das Wesen der Welt“<sup>13</sup> ermöglicht. Wagner als Vermittler stellt sich für ihn als jemand dar, der die in der Musik enthaltene Wahrheit vereinfacht, fasslicher macht, indem er sie in dem leichter zugänglichen Medium der Sprache ‚nachschofft‘. In diesem Hinweis auf Wagner als Dichter manifestiert sich zugleich ein Anspruch an die Instanz des Musikvermittlers: Wagners schöpferische Nachdichtung von Beethovens Sinfonien legitimiert sich aus seiner Autorität als Musiker, der dazu fähig ist, das – mit Schopenhauer gesprochen – ‚innere Wesen der Welt‘ im Musikwerk Beethovens zu erschauen. Der Rezeptionsprozess

---

<sup>8</sup> „Zuerst entwarf ich nun in Form eines Programmes, wozu mir das nach Gewohnheit zu bestellende Textbuch zum Gesang der Chöre einen schicklichen Anlaß gab, eine Anleitung zum gemächlichen Verständniß des Werkes, um damit – nicht auf die kritische Beurtheilung – sondern rein auf das Gefühl der Zuhörer zu wirken. Dieses Programm, für welches mir Hauptstellen des Goethe'schen »Faust« eine über Alles wirksame Hülfe leisteten, fand nicht nur zu jener Zeit in Dresden, sondern auch späterhin an anderen Orten erfreuliche Beachtung.“ Wagner: Bericht über die Aufführung der neunten Symphonie von Beethoven im Jahre 1846 in Dresden, S.52

<sup>9</sup> Schönberg: Das Verhältnis zum Text

<sup>10</sup> Schönberg S. 60

<sup>11</sup> Ebd.

<sup>12</sup> Schönberg S. 62

<sup>13</sup> Ebd.

erscheint damit als ein „passiver Akt des Empfangens“<sup>14</sup> eines „autoritativ vorgegebenen“<sup>15</sup> Sinns.

Die Praxis der ersten Volksschülerkonzerte in Deutschland, die vom Hamburger Lehrer-Gesangsverein zu Beginn des 20. Jahrhunderts durchgeführt wurden, lässt sich mit diesem Verständnis der Rolle des Musikvermittlers in Verbindung bringen. Die Konzerte wurden durch Einführungsvorträge vorbereitet, die ihr Veranstalter Richard Barth folgendermaßen begründet: „Man frage sich nur einmal, ob es richtig wäre, die Kinder in ein fremdes schönes Land zu führen und in fremden Zungen auf sie einreden zu lassen, ohne ihnen zu übersetzen, was man zu ihnen gesprochen; ob es wirklich genügen würde, ihnen Kompositionen, die nach Art und Beschaffenheit, Struktur und Ausdehnung ihnen durchaus fremd sind und unverständlich sein müssen, einfach vorzuführen, ohne sie ihnen, so weit das möglich, zu erklären?“<sup>16</sup>

### **Der Interpret als Vermittler**

Die inhaltsästhetisch orientierte Vermittlung musikalischer Gehalte mit der Wagner zur Rezeption anleitet, stellt aber – auch Mitte des 19. Jahrhunderts – nur eine Facette musikalischer Vermittlungsbemühungen dar. Eine andere lässt sich mit Entstehung des doppeldeutigen Begriffs der Interpretation – als performative und als rezeptive Praxis – in Verbindung bringen. Mit der Entwicklung der Autonomieästhetik um 1800 wurde die Grundlage für eine Form der Rezeption geschaffen, die sich als Interpretation versteht.<sup>17</sup> Durch die im Begriff manifestierte Verbindung zwischen beiden Praxen wird auf die aktive Rolle des interpretierenden Rezipienten verwiesen. Auch dieser geht nicht nur mit einem auditiven Faktum um, sondern bringt Vorwissen mit, schaut in die Partitur, vergegenwärtigt sich – je nach Können – mehr oder weniger behelfsmäßig das Stück am Klavier. Bezogen auf diese Praxis aktiver Rezeption wird im 19. Jahrhundert mit Vermittlungsstrategien gearbeitet, die darin bestehen, Teile eines Werkes vor der öffentlichen Aufführung dem Publikum zu Gehör zu bringen. Danuser nennt als Beispiel den Dirigenten Ferdinand Löwe, der zur Vorbereitung der Uraufführung von Bruckners Neunter Symphonie das Werk „am Vorabend in einer Klavierbearbeitung einer interessierten Hörerschaft vortrug“<sup>18</sup> und damit vermutlich den überwältigenden Erfolg der Aufführung entscheidend unterstützte.

Weiterhin kann sogar die Bearbeitung eines Werkes selbst – seine Kürzung oder Uminstrumentierung im Sinne einer Anpassung „an spezifische Auffassungs- und

---

<sup>14</sup> Jauß: Rückschau auf die Rezeptionstheorie, S. 17

<sup>15</sup> Ebd.

<sup>16</sup> Seippel: Richard Barth und die künstlerische musikalische Volksbildung, S. 173-209

<sup>17</sup> Danuser: Uir Interdependenz von Interpretation und Rezeption in der Musik, S. 168

<sup>18</sup> Danuser S. 166

Verstehensmöglichkeiten einer jeweiligen Gegenwart<sup>19</sup> – als Vermittlungsbemühung aufgefasst werden.

Strategien der Vermittlung liegen also auch im 19. Jahrhundert, das noch ganz im Zeichen autonomieästhetischen Denkens steht, nicht etwa nur in der Übersetzung des musikalischen Gehalts, sondern auch in einer – im weitesten Sinne – strukturellen Betrachtung der Musik. Die Praxis der Vermittlung weist darauf, dass nicht mit einem unmittelbaren Verständnis gerechnet wird, sondern sich der Rezipient um das Werk bemühen muss, um es zu verstehen. Der Vermittler hat dabei aufgrund seines musikalischen Genies oder bescheidener: seiner musikalischen Bildung unmittelbaren Zugang zu der Wahrheit der musikalischen Aussage und übersetzt, erklärt oder zeigt diese dem Laien.

### **Rezeptionsästhetische Wende**

Mit der rezeptionsästhetischen Wende Ende der 1960er Jahre gerät die Selbstständigkeit des Rezipienten stärker in den Blick. Anstelle der Hinnahme eines ‚autoritativ vorgegebenen Sinns‘ wird ihm eine das Werk konstituierende Rolle zugeordnet. Mit dieser Aufwertung des Rezipienten, die mit der Auffassung einhergeht, dass das Werk erst im Vorgang der Rezeption und im Zusammenspiel mit dem Rezipienten entsteht, stellt sich die Frage nach der Adäquatheit des Hörens neu. Hatten zuvor musikalische Autoritäten vorgeben können, was ein Werk aussagt, ist nun der Rezipient darauf verwiesen in einen Dialog mit dem Werk zu treten und dabei eine angemessene Rolle zu finden. Für die Literaturrezeption entwickelt Wolfgang Iser das Konstrukt des ‚impliziten Lesers‘, der in der Struktur des Textes verankert ist und dem Leser Hinweise zur Realisierung seiner Rolle gibt.

Iser's Formulierung bildet den Anstoß für den Musikwissenschaftler Rainer Cadenbach die Frage nach der Rolle des Hörers im Dialog mit dem musikalischen Werk zu stellen. Dies führt ihn zunächst zu dem Unterschied zwischen Musik und Literatur, der vor allem darin liegt, dass der Musik die für Sprache spezifische Sinnstruktur und damit Zeichencharakter fehlt. Somit bildet sie einen Gegenstandsbereich aus, „der, pointiert gesagt, ‚nur‘ der ästhetischen Rezeption gegeben ist“<sup>20</sup>. Erlebnis- und Gegenstandsbestimmtheit fallen in der musikalischen Rezeption zusammen; bereits in der vorästhetischen, beiläufigen Wahrnehmung von Musik ist der Hörer impliziert, indem er schon hier zwischen Musik und Alltagsgeräuschen unterscheidet. Dies bedingt zugleich die Möglichkeit unmittelbarer Verständigung durch Musik<sup>21</sup>. Musik wirkt auf uns, auch ohne dass wir sie uns aktiv vergegenwärtigen müssen. Daraus entsteht die Frage, wie die Interpretation auf höherer Ebene, ein Erschließen des „authentischen Gehalts“ (Adorno) möglich wird. Denn aufgrund des sich aus ihrer ‚puren Materialität‘ ergebenden ‚transitorischen Charakters‘ von Musik

---

<sup>19</sup> Danuser S. 174

<sup>20</sup> Cadenbach: Der implizite Hörer?, S. 140

<sup>21</sup> Cadenbach S. 140

sowie der Doppeltheit des Werks als Partitur und Aufführung entsteht das Problem, „inwieweit [...] Zeugnisse persönlichen, ja privaten Umgangs mit Musik von denen unterschieden werden können, die Wesentliches etwa über den ‚Bewußtseinsstand einer Epoche‘ aussagen.“<sup>22</sup>

Mit dem Modell eines ‚impliziten Hörers‘ entsteht scheinbar die Möglichkeit, ein adäquates Hören festzuschreiben zu können, indem von einem Rezeptionsinteresse des Autors und Hörers ausgegangen werden kann, das durch historisch-rekonstruierende und analysierend-interpretierende Arbeit herauszufinden ist. Cadenbach gibt aber mit Blick auf die Rezeptionsgeschichte zu bedenken, dass dieses Rezeptionsinteresse nur im Hinblick eines spezifischen historischen Standortes und einer jeweils spezifischen Ausrichtung Gültigkeit beanspruchen kann. In dieser Ausrichtung kann es durch wissenschaftliche Forschung ergründet werden – aber eine Vorgabe für ‚adäquate Rezeption‘ und ihre Vermittlung kann daraus nicht abgeleitet werden. Das Wissen des Hörers spielt bei der Vervollständigung des Werkes im Hören eine große Rolle, es lässt sich aber nicht normativ bestimmen, welche: „Die Entscheidung des rezipierenden Subjekts, inwieweit es – und ob es überhaupt – seinem Wissensstand über die geschichtliche Beschaffenheit der Werke auf seine ästhetische Rezeption Einfluß gewährt, ob es sich, grob gesprochen, von seinem kunstwissenschaftlichen Erkenntnisstand im ästhetischen Erlebnis befördern oder behindern läßt, unterliegt der abschließenden Verantwortung des Rezipienten. Von einem Zwang zur Wahrheit [...] wissen die Künste nichts“.<sup>23</sup>

Aus der Freiheit des Rezipienten, sein Wissen in den Rezeptionsprozess einzubringen oder sich meditativ der Musik hinzugeben, die Partitur zu studieren oder spontanen Hörerlebnis zu suchen usw. lässt sich als musikpädagogische Aufgabe ableiten, auf diese Freiheit vorzubereiten und auf sie aufmerksam zu machen. Eine rezeptionsästhetisch orientierte Vermittlung von Musik stellt die Rolle des Hörers in den Mittelpunkt. Angesichts der unbestimmten Position des Rezipienten zwischen spontanem Erleben und rekonstruierendem, interpretierendem Verstehen geht es ihr darum, ihn auf die Gestaltungsmöglichkeiten seiner Rolle aufmerksam zu machen, d.h. ihm zu ermöglichen:

- a) seinen eigenen Anteil am Rezeptionsprozess zu vergegenwärtigen
- b) eine aktive und vielfältige Gestaltung dieses Anteils zu praktizieren
- c) Zugangs- und Hörweisen anderer, auch historischer Rezipienten kennenzulernen
- d) die kulturhistorische Bedingtheit von Rezeptionsweisen zu erkennen

Das erste Ziel (a) stellt die Selbstwahrnehmung in der Begegnung mit Musik in den Vordergrund. Der Hörer soll auf die Möglichkeit aufmerksam werden, eine Rückkopplung vornehmen zu können, zwischen der verspürten Wirkung und dem aufgenommenen

---

<sup>22</sup> Cadenbach S. 151

<sup>23</sup> Cadenbach S. 157

Höreindruck, zwischen dem Empfundene und dem Beobachteten, aber auch zwischen der interpretierend erschlossenen Aussage und deren Relevanz für die eigene Person. Zur Selbstwahrnehmung in der Begegnung mit Musik kann auch die Vergegenwärtigung der Rezeptionssituation und ihres Einflusses auf die Wahrnehmung gehören.

Das zweite Ziel (b) richtet sich darauf, die eigene Hörweise gestaltend zu manifestieren. Dies kann durch verbale Vergegenwärtigung geschehen – in eher subjektiver oder eher objektiver Ausprägung – aber auch durch andere mediale Formen der Vergegenwärtigung, wie z.B. Malen oder Tanzen.

Das Kennenlernen von Hörweisen anderer (c) kann anhand von Texten geschehen, aber auch im mündlichen Austausch über Musik.

Die kulturhistorische Bedingtheit von Rezeptionsweisen (d) wird in der Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Dokumenten sowie kulturhistorischen Theorien sichtbar.

### **Rekonstruktion einer Vermittlungssituation**

Jugendlichen Schülern sind die rezeptiven Anforderungen im Umgang mit musikalischen Werken eher fremd. Das liegt zum einen an ihren Hörgewohnheiten, die sowohl was die Musikauswahl als auch die Gestaltung alltäglicher Hörsituationen und ihr Hörinteresse angeht, denkbar weit von dem entfernt sind, was im Bereich ,Werkbetrachtung' verhandelt wird. Im Unterschied zu Erwachsenen, die vor ihrem Abonnementkonzert eine Werkeinführung besuchen, sind Schüler im Musikunterricht oft nicht dazu motiviert, Musik zum Gegenstand zu machen. Es ist daher durchaus strittig, ob eher die Erlebnis- oder die Gegenstandsbestimmtheit von Musik im Mittelpunkt der Vermittlungssituation stehen sollte. Eine zusätzliche Schwierigkeit für die musikpädagogische Vermittlung entsteht daraus, dass die genannten vier Bereiche ineinander verschränkt sind, Vermittlungssituationen wie Musikunterricht aber eine Struktur haben, in der die Aufteilung der verfügbaren Zeit wenigstens wöchentliche Zwischenräume vorsieht. Die Verbindung von Prozessen, die auf das Erleben zielen und Prozessen der Wissensaneignung ist durch die zeitliche Distanz gefährdet.

Wie kann mit den rezeptionsästhetischen Ansprüchen an die Werkbetrachtung im Musikunterricht konkret umgegangen werden? Hierzu wird ein Unterrichtsverlauf beschrieben, der eine Werkbetrachtung zum Gegenstand hat. Es handelt sich um eine Musikstunde in einer 10. Gymnasialklasse, die auf Video festgehalten wurde. Da neben einem Verbaltranskript auch Gruppeninterviews mit allen Schülern im Anschluss an die Stunde und ausführliche Interviews mit dem Lehrer vor und nach der Stunde durchgeführt wurden, ist diese Unter-

richtsstunde reichhaltig dokumentiert.<sup>24</sup> Sie bildet daher eine gute Grundlage für die Frage, wie in einer konkreten Vermittlungssituation mit den Anforderungen an die Anleitung zur Rezeption umgegangen wird und wie die Schüler darauf reagieren.

## Beschreibung des Stundenverlaufs

I

Zu Beginn der Stunde in einer 10. Gymnasialklasse wird der Anfang des Stückes *Spiegel im Spiegel* von Arvo Pärt vorgespielt (ca 3Min von ca 8 Min insgesamt; CD). Weder der Titel noch der Komponist werden genannt. Lehrerimpuls: „Wir wollen uns heute mit einem Musikstück beschäftigen und ich möchte, dass ihr euch dieses Musikstück erst einmal anhört.“<sup>25</sup> Während die Musik läuft, wird – unkommentiert - eine Porträtaufnahme Arvo Pärts an die Wand projiziert. Auch zu diesem Bild erhalten die Schüler keine Informationen. Anschließend werden sie gebeten, Eindrücke zu äußern. Sie tun dies, indem sie auf Stimmung, Charakter, Besetzung und Struktur der Musik Bezug nehmen. Dann fragt der Lehrer nach dem Bild und stimmt der Vermutung eines Schülers zu, dass es sich um ein Porträt des Komponisten handelt. Bei der Beschreibung des Bildes gehen die Schüler besonders auf den melancholischen Gesichtsausdruck, die Richtung des Blickes sowie auch auf die Kleidung ein. Ein Schüler spricht die Wirkung an, die die Musik auf die gleichzeitige Betrachtung des Bildes hat: „Mir kommt es so vor mit der Musik im Hintergrund, dass er so ein bisschen trauert vielleicht“. An diese Äußerung knüpft der Lehrer an und fordert dazu auf, der Beziehung zwischen Bild und Musik weiter nachzugehen. Die Schüler stellen eine Verbindung zwischen der Ruhe und Melancholie der Musik und der des Bildes her.

II

Nun leitet der Lehrer eine neue Phase der Stunde ein, indem er Arbeitsblätter verteilt, die einen kurzen informierenden Text zur Biografie des Komponisten und einen weiteren zu Arvo Pärts „Tintinnabuli-Stil“ enthalten. Die Texte werden vorgelesen, wobei zum biographischen Text ein neues Bild von Pärt projiziert wird, auf dem er ein Glöckchen in der Hand hält (Tintinnabuli=Glöckchen). Im Anschluss an das Lesen spielt der Lehrer noch einmal die Musik vor. Dabei kündigt er die Fragestellung an, um die es im anschließenden Gespräch gehen soll: Die Schüler sollen im Anschluss an die Textlektüre und das zweite Hören der Musik Ursachen für Pärts Personalstil finden: „Warum schreibt der so? So einfach?“. Die Schüler versuchen die Beantwortung der Frage aus dem zweiten Text heraus zu geben, indem sie die Gründe, die sich aus Arvo Pärts Äußerungen herauslesen lassen, paraphra-

<sup>24</sup> Die Dokumentation entstand im Rahmen einer Masterarbeit im Studiengang Lehramt Gymnasium Musik an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig. Kaminski: Videoanalyse von Aspekten guten Musikunterrichts.

<sup>25</sup> Um eine gute Lesbarkeit zu erreichen, werden Auslassungen und Kürzungen in den Zitaten aus den Interviews nicht kenntlich gemacht.



sieren. So äußert ein Schüler: „Wie er in dem Text auch sagt: dass auch ein einzelner Ton, der schön gespielt wird, eine ganze Melodie sein kann.“

### III

Der Lehrer fordert die Schüler auf, über die Paraphrasierung des Textes hinaus zu gehen: „Ihr seid jetzt gut auf den Text eingegangen, aber wie kommt er jetzt zu so einer Haltung? Warum sucht er das Einfache, warum sucht er das Schlichte.“

Die Antworten der Schüler befriedigen ihn immer noch nicht und er weist auf den Inhalt des ersten Textes: „Vielleicht denkt ihr auch noch mal an die biografische Situation“.

Ein Schüler vermutet, dass Arvo Pärt „keine Lust auf die protzige Musik damals“ hatte. Der Lehrer schließt an diese Antwort an und fragt allgemeiner nach den Vorkenntnissen der Schüler: „Wisst ihr was über die Kultur in der Sowjetunion, in der Zeit, in der Stalin gelebt hat?“ Die Schüler bringen daraufhin ihr Wissen um die kulturpolitischen Zwänge in der Sowjetunion ein. Ein Schüler merkt an, dass sich Arvo Pärt mit dem einfachen Stil konträr zu den politisch gewünschten Stilen seiner Gegenwart verhält.

Als der nächste Schülerbeitrag sich wieder von dieser politischen Sicht entfernt und Mutmaßungen über die Religiosität Arvo Pärts äußert, gibt der Lehrer seine Interpretation vor: Arvo Pärt zieht sich aufgrund der kulturpolitischen Lage im russisch besetzten Estland zurück; und diese innere Emigration findet ihren Ausdruck in der Schlichtheit seiner Musik: „Könnt ihr denn diese Haltung nachvollziehen? Diese Reaktion? Also er wohnt ja nicht in Russland, er wohnt in Estland. Estland ist aber russisch besetzt, gehört ja zur Sowjetunion und er schreibt jetzt ganz anders als das, was von ihm als Komponist eigentlich erwartet wird und zieht sich so ein bisschen in sich zurück, wie wir es auch gesehen haben. Dieser Blick nach innen ist ja charakteristisch auch für diese Musik. Könnt ihr das nachvollziehen so eine Haltung?“

### IV

Nachdem einige Schüler die Nachvollziehbarkeit der These des Lehrers bestätigt haben, gibt dieser dem Gespräch eine neue Richtung, indem er die Schüler dazu auffordert, das bisher erörterte Verhältnis von Musik und biografischer Situation auf sich selbst zu beziehen: „Kennt ihr das bei Euch auch, dass es so Zeiten gibt, wo ihr sagt: ‚So, ich brauch jetzt nicht viel, ich muss mich in mich versenken?‘“ Die Schüler reagieren lebhaft auf diese Frage, beschreiben unterschiedliche Stimmungszustände, die sie mit oder auch ohne Musik durchleben und reflektieren, ob und wann das Bedürfnis nach Rückzug bei ihnen besteht.

### V

Der Lehrer lässt alle zu Wort kommen und leitet dann zu einem neuen Unterrichtsschritt über: „Ich spiele jetzt nochmal einen etwas längeren Ausschnitt und dann reden wir mal über

die Musik selbst, nachdem wir jetzt verstanden haben, warum der eigentlich so schlicht schreibt.“ Während die Musik läuft, projiziert der Lehrer eine Folie mit den Tönen, die von der Geige gespielt werden. Im Anschluss an das Hören äußern sich die Schüler zu strukturellen Aspekten der Musik, die sie aus dem Notenbild und aus dem Mitlesen der Noten beim Erklingen der Musik erschließen. Sie erhalten die Aufgabe, in Partnerarbeit das Konstruktionsprinzip, nach dem die Töne geordnet sind, herauszufinden: „Wir haben ja schon bei Rzewski festgestellt, da ist so ein ordnender Geist dahinter, der alles schön sortiert, der sich etwas dabei überlegt. Versucht mal herauszufinden, nach welchen Prinzipien die Töne aufgebaut sind.“ Nachdem diese Aufgabe ausgewertet ist, was einige Zeit in Anspruch nimmt, bekommen die Schüler die Hausaufgabe über den Titel des Stückes nachzudenken: „Bringe den Titel ‚Spiegel im Spiegel‘ mit der Struktur der Musik in Verbindung.“ Zum Abschluss der Stunde wird erneut der erste Teil des Stückes vorgespielt.

### **Kommentar**

#### *Affektive Erstbegegnung (I)*

Die Gestaltung der Erstbegegnung mit der Musik ist durch zwei Aspekte gekennzeichnet: den Verzicht auf Informationen zum Stück und die Hinzufügung eines visuellen Reizes. Beide Aspekte lassen sich mit dem Ziel, einen erlebnishaften, affektiven Zugang zur Musik zu ermöglichen, in Verbindung bringen. Der Lehrer hebt im Interview die Emotionalität der Musik und ihre damit verbundene Zugänglichkeit für die Schüler hervor. Wichtig ist ihm die Länge des Musikbeispiels als Voraussetzung dafür, dass die Schüler die Ruhe des Stückes erfahren.

Ungeachtet des Verzichts auf Angaben zu dem Stück und auf eine Höraufgabe erfolgt das Hören aber nicht voraussetzungslos. Vielmehr zeigen die Äußerungen der Schüler, dass sie in der Beschreibung von Höreindrücken geübt sind, indem sie nacheinander ohne einander zu wiederholen verschiedene Ebenen der Musik und auch ihre Wirkung ansprechen.

Sie betreffen

- das Verhältnis der Stimmen zueinander: „*als wäre das Klavier die Hauptperson*“
- die Stimmung: „*das war ein ruhiges Stück...Ich habe an ein Schlaflied gedacht*“
- die Struktur: „*das Klavier hat hauptsächlich drei Töne gespielt und wiederholt*“
- die situative Wirkung der Musik: „*Ich fand das sehr beruhigend. Irgendwie wollte man dann auch nichts sagen zum Nachbarn, weil man eigentlich nur zuhören wollte.*“

Dem projizierten Bild schenken sie entgegen der im Interview geäußerten Erwartung des Lehrers zunächst keine Aufmerksamkeit. Möglicherweise hängt dies damit zusammen, dass die Schüler geübt sind, sich auf Musik als Gegenstand zu beziehen. Musikhören heißt für sie – jedenfalls im Musikunterricht – der Musik zuzuhören und nicht, sich einer Atmosphäre

hinzugeben. Die Schülerinterviews zeigen allerdings, dass die Atmosphäre für die Schüler dennoch eine große Rolle spielt, denn mehrfach wird als positive performative Qualität der Stunde, ihre beruhigende, entspannende gemütliche Stimmung angesprochen und auf die Musik zurückgeführt.

### *Kennenlernen von Zugangsweisen (II)*

Über die Textlektüre kommen die Schüler in Kontakt mit einer anderen Rezeptionsweise als ihrer eigenen. Die Äußerung Arvo Pärts darüber, was er mit seiner Musik ausdrücken will, scheint die Schüler zu faszinieren – auf sie beziehen sie sich auch dort noch, wo der Lehrer eigentlich den zweiten, biografischen Text thematisieren will. Das Kennenlernen anderer Zugangsweisen könnte ein Weg sein, um die Perspektivität des eigenen Hörens zu verstehen. In den Schüleräußerungen der Interviews wird allerdings eher auf den Wissenszuwachs Bezug genommen, der sie zu einer anderen Wahrnehmung der Musik führt:

*„Am Anfang habe ich gedacht, dass das eher ein trauriges Stück sein soll und dann haben wir aber später erörtert, dass das einen ganz anderen Sinn hat“*

Bezogen auf die Frage nach dem, was die Stunde ihm gebracht hat, antwortet ein Schüler:

*„Dass man sich doch nicht so auf den ersten Eindruck verlassen sollte, weil man doch schon gesehen hat, dass das Lied einen tieferen Sinn hat, wie die Lieder davor auch“*

*„Ich denke, man hat einen neuen Stil, wie man komponieren kann, gesehen bzw. gelernt und halt eine neue Weise, wie man etwas strukturieren kann“*

In den Schüler Interviews werden die Wissensanteile, die ihnen der Unterricht bei dem Lehrer bietet, mehrfach positiv hervorgehoben. Sie korrespondieren den Interessen, die sie bezogen auf den Musikunterricht in den Interviews äußern:

*„Generell ist es halt auch interessant zu sehen, wie sich neue Stile entwickeln, finde ich persönlich“*

*„Ich fand die Stunde sehr interessant, weil wir im Moment viel über verschiedene Musiktypen machen“*

### *Erkennen der kulturhistorischen Bedingtheit von Rezeptionsweisen (III)*

Auch der Erwerb von Wissen über den soziokulturellen Hintergrund eines musikalischen Werkes wird von Schülern in den Interviews positiv vermerkt. In der Stunde hat es den Anschein, als läge in diesem Punkt die größte Schwierigkeit für die Schüler. Mehrmals ‚bohrt‘ der Lehrer nach, um sie dahin zu bringen, die kulturhistorische Bedingtheit des Tintinnabuli-Stils zu reflektieren. Hier scheint das Prinzip des Bereitstellens von Material, aus dem heraus Schüler Fragen und Antworten generieren, an seine Grenze zu kommen. Obwohl die Texte des Arbeitsblattes Material zur Spekulation über diese Frage bietet, bedarf es letztlich der Formulierung der Antwort durch den Lehrer. Es ist seine Interpretation, die er den Schülern

zum Nachvollzug anbietet. Folgt man einer Äußerung aus den Interviews, ist dieses Vorgehen einem Lernzuwachs aber nicht abträglich:

*„Ich finde es wichtig, dass man das irgendwie selbst herausfindet.*

*Also ein bisschen auch selbst drauf kommt, aber wenn es zu lange dauert oder stockt, dass der Lehrer das dann auch ergänzt. Dass man dann schlussendlich auch was lernt.“*

#### *Den eigenen Anteil am Rezeptionsprozess vergegenwärtigen (IV)*

Eine wichtige Aufgabe sieht der Lehrer darin, von den Schülern eine Verbindung zwischen Arvo Pärts musikalischer Aussage und ihrer eigenen Erfahrung herstellen zu lassen. Als Anknüpfungspunkt – der Lehrer nennt es in Anlehnung an die Didaktische Interpretation ‚Treffpunkt‘ – dient ihm der Aspekt der Versenkung oder Weltabkehr, der in seiner Interpretation des Stückes eine wichtige Rolle spielt (s. III). Die Schüler widmen sich dieser Frage ausführlich und intensiv. Der Lehrer hebt im Interview die Offenheit der Schüler im Gespräch über ihren privaten Umgang mit Gefühlen und der Rolle, die Musik bei ihrer ‚Regulierung‘ spielt. Die Ausführlichkeit, mit der die Schüler auf diesen Aspekt eingehen deutet darauf, dass hier tatsächlich ein für die Schüler relevante Frage angesprochen wurde. Inwieweit daraus für sie die Erkenntnis entsteht, dass ihr jeweiliges Bedürfnis den Rezeptionsprozess beeinflusst, lässt sich aus dem vorliegenden Material nicht beantworten. Die Äußerungen im Unterricht fassen eher die umgekehrte Frage in den Blick, wie nämlich Musik auf den eigenen Stimmungszustand positiv wirken kann:

*„Wenn ich wirklich traurig bin, dann will ich auch meine Ruhe haben und eine ruhige Musik, die mich halt zum Nachdenken bringt“*

*„Bei mir ist es eher so, wenn ich wütend bin, dass ich Musik höre, die mich abregt. Beim Traurigsein höre ich eigentlich keine Musik.“*

#### *Aktiver Nachvollzug der Struktur (V)*

Neben dem ersten Abschnitt der Stunde, in dem die Schüler ihrer Zugangsweise zur Musik durch Verbalisierung spontaner Höreindrücke Raum geben, lässt sich auch der letzte Abschnitt, die Aufgabe das Ordnungsprinzip der Melodietöne zu entdecken, als Gelegenheit auffassen, eine aktive Zugangsweise zu praktizieren. Allerdings geht es hier nicht um die Entfaltung jeweils eigener, subjektiver Zugänge, sondern eher darum, ‚etwas herauszufinden‘. Die Schüler machen das augenscheinlich gern und ihren Interviewäußerungen ist mehrfach Befriedigung darüber anzumerken, dass ‚etwas dahintersteckt‘:

*„Man muss halt genau überlegen, welche Struktur dahinter steckt, und ich finde das immer ganz interessant.“*

Diese Reaktion scheint vor dem Hintergrund befremdlich, dass gerade die Musikanalyse als wenig beliebter Bereich von Musikunterricht gilt. Andererseits lässt sich die Befriedigung über

die Ordnung, die in der Musik vorgefunden wird, mit dem Bedürfnis nach Orientierung, festumrissenen Gegenständen und Sinnhaftigkeit in Verbindung bringen.

### Fazit

Die Stunde und auch die dazugehörigen Interviews mit Schülern und Lehrer erwecken den Eindruck einer guten Passung zwischen dem Angebot des Lehrers und den Bedürfnissen der Schüler. Einen gewissen Anteil hat daran, dass der Lehrer Wissen über das Stück vermittelt und klar umrissene strukturelle Eigenschaften des Stückes ‚herausfinden‘ lässt. Für die Schüler entsteht damit der Eindruck eines ertragreichen Unterrichts. Doch auch für problematisierende Perspektiven gibt es Raum und die Schüleräußerungen in den Interviews machen deutlich, dass die Schüler den Unterricht als Gewinn betrachten, weil er ihnen eine Horizonterweiterung bietet. Gerade die Auseinandersetzung mit Musik, die sie ihrer eigenen Aussage sonst nie hören würden – auf die sie auch gar nicht kommen würden, wie ein Schüler anmerkt – wird als Bereicherung erfahren.

Die Geschmacksurteile über das Stück von Pärt gehen auseinander. Bei der Nachfrage, wie ihnen die Musik gefällt, reagieren die Schüler mehrfach in der Weise, dass sie zwischen ihrer Gebrauchsmusik und der Musik im Musikunterricht unterscheiden. So ganz unabhängig voneinander sind diese Rezeptionssphären allerdings nicht; wiederkehrend sprechen die Schüler die entspannende Wirkung der Musik von Pärt an. Und in einer Schülergruppe entspinnt sich ein Gespräch über die Frage, ob so ein Stück aus dem Unterricht heraus den Weg in die eigene Musikpraxis finden könnte:

*S1: „Also nach bestimmten Musikunterrichten, wo wir auch solche Musik behandelt haben, hab ich gleichmal ins Internet geguckt, ob ich die Musik finde. Das war auch so, als wir das Thema klassische Musik hatten. Das ist wirklich Musik, wie sie auch wirklich gemacht werden sollte und nicht nur so Electronic oder so. Die lernt man dann auch zu schätzen und das hat mich dann auch interessiert. Von selber würde man da gar nicht drauf kommen.“*

*S2: „Also ich würde das jetzt nicht nochmal nachschauen im Internet, aber ich würde mich nicht beschweren, wenn ich sowas hören müsste oder höre. Das wäre mir schon lieber als gar nichts zu hören.“*

*S3: „Es ist jetzt auch nicht so mein Musikstil. Also wenn ich jetzt zuhause sitze und Musik nebenbei hören möchte, dann höre ich auch lieber etwas anderes, aber wenn ich jetzt zum Beispiel schreibe oder einfach nur nachdenken will, dann wäre das eine Musik, die ich anmachen würde – aber auch nur, wenn man sich wirklich darauf konzentrieren kann.“*

Ein Anstoß, die eigene Rezeptionspraxis zu reflektieren und aktiv zu gestalten, scheint damit immerhin gegeben. Dass dies nicht das Werk einer einzelnen Unterrichtsstunde ist, sondern das Ergebnis wiederkehrender Werkbetrachtungen im Unterricht sowie der von den Schülern positiv erlebten Unterrichtsqualität insgesamt, sei auch hervorgehoben.

## Literatur

Cadenbach, Rainer: Der implizite Hörer? Zum Begriff einer ‚Rezeptionsästhetik‘ als musikwissenschaftliche Disziplin. In: Danuser, Hermann u.a. (Hg.): Rezeptionsästhetik und Rezeptionsgeschichte in der Musikwissenschaft. Laaber: Laaber 1991.

Dahlhaus, Carl: Die Idee der absoluten Musik. Kassel: Bärenreiter 1987

Danuser, Hermann: Zur Interdependenz von Interpretation und Rezeption in der Musik. In: Ders. u.a. (Hg.): Rezeptionsästhetik und Rezeptionsgeschichte in der Musikwissenschaft. Laaber: Laaber 1991, S. 165-178.

Hanslick, Eduard: Vom Musikalisch-Schönen. (1854) Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1991

Hüttmann, Rebecca: Wege der Vermittlung von Musik. Ein Konzept auf der Grundlage allgemeiner Gestaltungsprinzipien. Augsburg: Wißner 2009

Kaminski, Christof: Videoanalyse von Aspekten guten Musikunterrichts – Eine explorative Fallstudie über die Sicht der Beteiligten auf ihre ‚Niedersachsen-Stunde‘ und guten Musikunterricht. Leipzig: Hochschule für Musik und Theater 2011 (Masterarbeit)

Jauß, Hans Robert: Rückschau auf die Rezeptionstheorie. Ad usum Scientiae. In: Danuser, Hermann u.a. (Hg.): Rezeptionsästhetik und Rezeptionsgeschichte in der Musikwissenschaft. Laaber: Laaber 1991, S. 13-36

Schönberg, Arnold: Das Verhältnis zum Text. In: Kandinsky, Wassily u.a.: Der blaue Reiter. München: Piper 1985, S. 61

Seippel, Elisabeth: «Wie dem Volke und den Volksschülern durch die Kunst am besten zu dienen sei». Richard Barth und die künstlerische musikalische Volksbildung. In: Hörmann, Stefan u.a. (Hg.): In Sachen Musikpädagogik: Aspekte und Positionen. Festschrift für Eckhard Nolte zum 60. Geburtstag. Frankfurt: Peter Lang 2004, S. 173-209.

Wagner, Richard: Bericht über die Aufführung der neunten Symphonie von Beethoven im Jahre 1846 in Dresden. Gesammelte Schriften und Dichtungen Bd. 2. Leipzig 1907, S. 50-64.

Wimmer, Constanze: Historische Aspekte – Gegenwärtige Situation. Konzerte für Kinder haben eine Geschichte. In: Stiller, Barbara u.a.: Spielräume Musikvermittlung. Konzerte für Kinder. Regensburg 2002. S. 23-33.

*Dr. Constanze Rora, Professorin für Musikpädagogik und -didaktik an der Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig, Forschungsschwerpunkte in den Bereichen Ästhetische Grundlagen des Musikunterrichts und Qualitative Forschung in der Musikpädagogik*