

die Mitverursacher einer evidenten „Kulturermüdung“, die durch unzählige solcher überflüssig gehogter „Mumien“ entsteht? Hinzu treten die (kommerziell gesteuerte) Sammelwut von eigentlich Totem und das unreflektierte, ungefilterte Angebot von Un-„Wahrem“. Dies überfordere den Laienrezipienten und mache die Einebnung dieser und anderer „Grabmäler“ umso notwendiger. Heute gebühre allein jener Musik der Erhalt, die uns noch etwas zu sagen habe, die „sprechende“ Musik sei. So ist z. B. die „Kunst der Fuge“ trotz ihrer zeitlichen und stilistischen Distanz nicht als „Grabstein“ zu bezeichnen, sondern als „Musik der Gegenwart“; denn „unsere Zeit ist darin, so unverwechselbar für andere Zeiten, daß bei uns die Vergangenheit wirklich aktuelle Gegenwart werden kann“.

Aufgabe des ausübenden Künstlers ist dabei das Aufspüren der „Aura“ eines Werkes, die weit über die materiale Ebene (wie das Schablonen-Denken oder der Drang zum Perfektionismus) hinausgreift. Gerade Routine und Virtuosität um ihrer selbst willen gefährden diese metasprachliche Dimension, blockieren die Kommunikation zwischen Hörer und Werk und verhindern die De-Chiffrierung des spezifischen Ausdrucksgehaltes der Musik. Sie verstärken somit die angesprochene „Kulturermüdung“ unserer Generation. Eine der Hauptaufgaben unserer Kunsthochschulen — und in diesem Punkt waren sich alle Diskussionsteilnehmer einig — muß folglich darin bestehen, dieses Erfassen des „Unaussprechlichen“ zu vermitteln.

Hermann Müllich

Musikpädagogik und Musik des 20. Jahrhunderts: Auswertungen spezifischer Untersuchungsergebnisse

Basierend auf einer Differenzierung in zwei Teile werden in einem 1. Komplex relevante Aspekte zum Problem „Musikpädagogik und Musik des 20. Jahrhunderts“ in theoretisch-orientierter Reflexion aufgezeigt, mit der Maßgabe, Zentralthesen zu formulieren, die es gilt im 2., praktisch-orientierten Teil durch entsprechende eigene Untersuchungsergebnisse im Bereich Rezeption und Analyse zu belegen, ja zu untermauern.

Besondere Bezugsbasis sind die Untersuchungen, die ich von 1974 bis 1989 in Kooperation mit zahlreichen Mitarbeitern durchgeführt habe. Die von mir entwickelten Konzepte wurden vielfach erprobt, im besonderen an allgemeinbildenden Schulen, u. a. an Gymnasien in den Jahrgangsstufen 7 bis 13.

Teiluntersuchungen fanden statt in sechs Bundesländern und nach dem Europäischen Kongreß 1985 in Gorizia (Italien) und ISME-Weltkongreß 1986 auch im Ausland.

1. Theoretisch-orientierter Teil

1.1 Musik des 20. Jahrhunderts¹ und Motivation Jugendlicher

Zur Definition des Begriffsfeldes „Motivation“

Heckhausen versteht unter „Motivation“ die „momentane Bereitschaft eines Individuums, seine sensorischen, kognitiven und motorischen Funktionen auf die Erreichung eines künftigen Zielzustandes zu richten“.

Dabei beschreibt er Motivation als ein Produkt der Wechselwirkung von Schülermotiven und situativen Anregungsvariablen der Unterrichtsführung.²

Daß die Motivierung der Schüler ein Wesenspostulat an jeden Pädagogen sein sollte, darüber besteht wohl einhellig Konsens. Daß der Motivierung der Schüler gerade in einem Fach wie Musik, namentlich ab 7./8. Jahrgangsstufe bis einschließlich 11. Klasse, wesentlicher Stellenwert zukommt, bedarf wohl ebenfalls keiner Beweisführung.

Und in der Kollegstufe . . . Hier liegen die Motivationsverhältnisse a priori anders als in den vorhergehenden Klassen, da dem Fach Musik in Grund- und Leistungskurs notenspezifische Bedeutung zukommt. — Keine Motivationsprobleme! Oder? Diesbezüglich Befragungsergebnisse aus den Jahren 1980—87 bezogen auf 231 ehemalige Leistungskurs-Teilnehmer, zum anderen bezogen auf 21 Kursleiter: Etwa zwei Drittel der Kursleiter stellten spätestens im 3. Semester, namentlich

bei der Behandlung der Musik des 20. Jahrhunderts, Motivationsprobleme fest, die sich gerade in Schüler-Forderungen nach anderen Unterrichtsverfahren äußerten. Das im CuI.p expressis verbis ausgewiesene Projekt, in verschiedenen Bundesländern als „kompositorisches Projekt“, bundesweit gesehen schwerpunktmäßig im Leistungskurs, aber auch wiederholt im Grundkurs bezogen auf Musik unserer Zeit, wurde etwa von der Hälfte der Lehrkräfte nicht entsprechend/spricht unzureichend angegangen, verschiedentlich ganz ausgeklammert.

Ehrliche Begründungen der Kursleiter: Ratlosigkeit/Überforderung.

Bezogen auf die 231 befragten ehemaligen Kollegiaten:

Über die Hälfte äußerte sich zu „Musik des 20. Jahrhunderts und Motivation“ wenig positiv: „Motivation, das waren die Klausuren!“ und — besonders deutlich — „Die Motivation hielt ungefähr zwei Semester, dann wurde es immer unerträglicher, das ewige Analysieren nach Einheitsschema! Mit der Musik des 20. Jahrhunderts konnte unser Kursleiter selbst nichts anfangen. Soll ich ausführen, wie der Unterricht war?! . . .“ Drei Punkte für die Äußerung, die ich aus Höflichkeitsgründen vorenthalten möchte. Am direktesten die für fast 25 % symptomatische Bemerkung: „Ich habe es bedauert, Musik gewählt zu haben! Am liebsten wäre ich bei der ‚Mißhandlung‘ der Neuen Musik ausgestiegen!“ In der Tat eine wenig ermutigende Bilanz!

Nein, auch positive Aspekte von bemerkenswerter musikpädagogischer Tragweite, von Kollegiaten hervorgehoben und für wichtig befunden:

- Gerade für die Musik des 20. Jahrhunderts braucht der Kursleiter ein fundiertes und umfangreiches Wissen.
- Über Dreiviertel der Befragten fordert das Engagement des Kursleiters, gerade bezogen auf Neue Musik.
- Für notwendig wird erachtet der ideen- und abwechslungsreiche Unterricht.
- Bei geschickter Unterrichtsgestaltung/Methodik kann viel an Interesse/Motivation bezüglich Neuer Musik erreicht werden.

Gerade der letzte Aspekt der Befragten sieht die Unterrichtsmethoden im Zusammenhang mit der Motivierung der Schüler bei der Behandlung Neuer Musik.

Damit wäre in meiner theoretisch-orientierten Reflexion angesprochen:

1.2 Beziehung zwischen Motivation — Methode — Lerninhalt bezüglich Musik des 20. Jahrhunderts

In Erweiterung der zuletzt wiedergegebenen Feststellung ließe sich thesenhaft formulieren: Gerade in bezug auf Musik des 20. Jahrhunderts/Neue Musik

kann Motivation vor allem durch stoffadäquate Methoden erzielt werden. Motivationseffizienz ist letztlich primär von der Methode, erst sekundär vom Unterrichtsgegenstand abhängig.

Damit sei, um nicht mißverstanden zu werden, dem Lerninhalt in keiner Weise die Bedeutung bezüglich Motivation abgesprochen. Ich brauche nur zu verweisen auf so wesentliche Bedingungsvariablen wie „Reiz der Neuheit“, „Exemplarizität“, „Aktualitätsgehalt“.

Nur meine ich, selbst bei interessantestem Lerninhalt kann durch unzureichende Darstellung die ursprünglich existente Motivation so beeinträchtigt werden, daß mitunter Motivationsineffizienz intendiert wird.

Im umgekehrten Falle aber besteht die Möglichkeit, durch geschickte unterrichtliche Verfahrensweisen einen a priori uninteressanten Lerninhalt, gerade aus dem Bereich Neuer Musik, so aufzubereiten, daß Motivationseffizienz erreicht wird.

2. Praktisch-orientierter Teil

Damit diese thesenhaften Formulierungen nicht nur theoretische Spekulationen bleiben, will ich im 2., entscheidenden Teil entsprechende Untersuchungsergebnisse anhand spezifischer Unterrichtssituationen aufzeigen, die diese thesenhaften Formulierungen belegen, ja untermauern. Bezugsbasis sind die eingangs zitierten Untersuchungen von 1974 bis 1989, bezogen auf verschiedene Lernfelder.

Ausgewählt seien nun die Bereiche „Rezeption und Analyse“.

Zur „Rezeption“: „Die Ausbildung der Fähigkeiten zum verstehenden Hören von Musik . . . hat im schulischen Musikunterricht der Gegenwart besonders hohe Bedeutung erlangt. Dieses Ziel ist historisch das jüngste und methodisch das ärmste.“³ „ . . . methodisch das ärmste“, diese These Abel-Struths mag durchaus für so manchen Unterricht zutreffen, generell jedoch will ich diese These in Frage stellen und widerlegen. Dabei sei auch lehrplanbezogen und stufen- bzw. jahrgangsspezifisch der Motivationseffekt der Analyse-Methoden aufgezeigt, gegenübergestellt und speziell bewertet.

2.1 Untersuchungsbezug: Arthur Honegger, Pacific 231 (1923)

In verschiedenen bundesdeutschen Lehrplänen ist dieses Werk wörtlich ausgewiesener Lerninhalt der 9. Jahrgangsstufe (u. a. „Programm Musik des 20. Jahrhunderts“, „Musik und Technik“), in der Kollegstufe z. B. im Rahmen der Werkanalyse.

Untersuchungsergebnisse zum Erfassen der programmatischen Konzeption, bezogen auf die 9. Klasse.

Verkürzt zwei Einstiegsmöglichkeiten:

(1) Ganzheitlich-deduktives Verfahren, d. h. Vorspielen des gesamten Werkes, verbunden mit der Aufgabe an die Schüler, schriftlich das außermusikalische Programm zu beschreiben und nach Möglichkeit einen Titel dafür ausfindig zu machen.

Ergebnis in allen Klassen: Von einigen wenigen brauchbaren Antworten abgesehen, völlig unbefriedigende Lösungen, vom „lautlosen Mörder“ bis zum „Ehestreit“.

Wertung des methodischen Ansatzes (Ich verwende bewußt die Bezeichnung „deduktives“ bzw. hier „ganzheitlich-deduktives“ Verfahren; der in der Literatur des öfteren übliche Terminus „analytisches Verfahren“ ist mir aufgrund der Allgemeinbasis „Analyse“ aus musikalischer Betrachtungsweise unscharf, unzutreffend, revisionsbedürftig).

Durch die im Grunde über das deduktive Verfahren von Honeggers Intention wegführenden Schülerantworten wird ein sinnvoller Einstieg wesentlich erschwert, des weiteren sind die Jugendlichen, zumal sie das Werk schon ganz hörten, wenig motiviert, sich mit einer genaueren Weiterbehandlung zu befassen, dazu ein drittes: „Pacific 231“ wirkt als Unterrichtsgegenstand in seiner musikalischen Aussage bei erstmaligem ganzheitlichen Hören erhebliche Probleme auf, insofern, als dieses Werk bei Jugendlichen im Alter von 14—16 Jahren größtenteils auf Ablehnung stößt.

Bei einer Befragung bezogen auf 678 Schüler im Alter von 14—16 Jahren lehnten 65,4 % diese Musik rundweg ab, 23,7 % drückten ein befriedigendes bis tragbares Empfinden aus, und nur 10,9 % fanden Gefallen an Honeggers Komposition.

Behalten wir diese Zahlen im Auge, ich will darauf aus anderer Perspektive noch einmal zurückkommen.

Die Begründung für die im Grunde unzureichenden Schülerantworten hinsichtlich des Erfassens der programmatischen Konzeption ist vor allem darin zu sehen, daß Schüler bei einer Spieldauer von 6'15" (in der Interpretation von E. Ansermet) und aufgrund der kompositorischen Mittel schlichtweg überfordert sind, objektadäquate Äußerungen bei einmaligem Hören des gesamten Werkes zu tätigen. Welches Verfahren dann?

(2) Wenn unbedingt das höranalytische Verfahren angewandt werden soll, empfiehlt sich der Weg zunächst über die T. 12—27, mit der Aufgabe für die Schüler, ein außermusikalisches Bild zu assoziieren.

Ergebnis: Die Antworten divergierten zwischen „Verfolgungsjagd“ und „Anfahrt eines Zuges“. Wichtig erscheint dabei die Klärung der Frage nach den musikalischen Komponenten zur Vermittlung des Höreindrucks.

Details* siehe Skizze S. 50!

— Zur Erfassung der rhythmischen Gesamtkonzeption Vorspiel der T. 203ff. bis Schluß und Beschreibung.

In Analogie zum Beschleunigungsprozeß über Notenwertverkürzung von



jetzt Notenwertverlängerung von bis .

Als günstigstes methodisches Verfahren erwies sich in unseren Untersuchungen das „Produktionsverfahren“: Zur bekanntgegebenen programmatischen Idee versuchten die Schüler der 9. Klasse eine eigene Komposition, jeweils mit den in der Klasse zur Verfügung stehenden Mitteln (von Körperinstrumenten bis hin zu Synthesizer).

Hier die entscheidenden Phasen:

— Kognitive Phase: Überlegungen zum Instrumentarium, zur Kompositionstechnik u. a.

— Experimentelle Phase: in Gruppenarbeit wurden verschiedene Möglichkeiten/Lösungen ausprobiert, die dann dem Klassenplenum zur Diskussion vorgeführt wurden — streckenweise mit dem Ergebnis, weiter daran zu arbeiten, zu verbessern

Neuexperimente

Tonbandmitschnitte

— Ausarbeitungsphase: über Klassenabstimmung Einigung auf eine Klassenlösung

Bandaufnahme

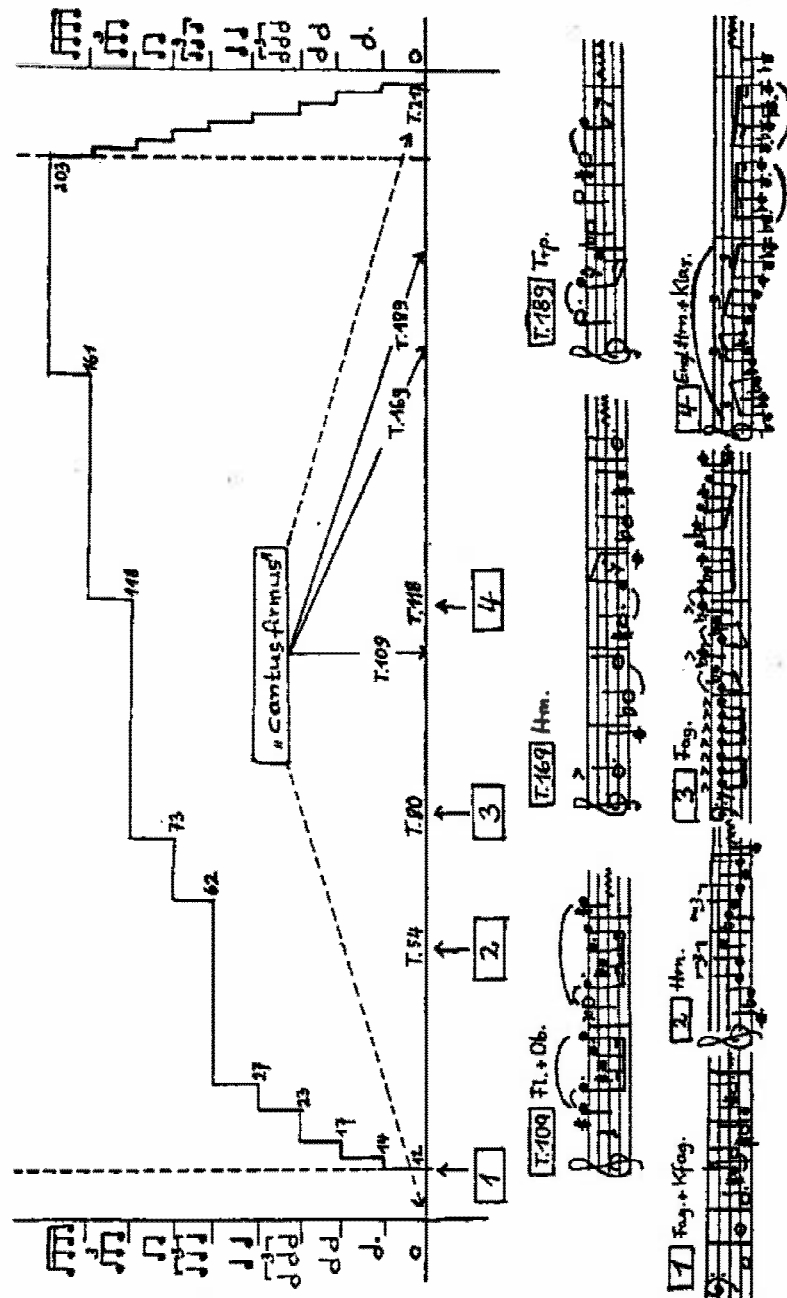
— Vergleich: Schülerfassung — Honeggers Komposition

Ergebnisse: Aus der Gesamtsicht der Untersuchungen streckenweise recht unterschiedlicher Eigenproduktionen ist besonders hervorzuheben, daß Schüler, die vorher ihre Aversion gegen Neue oder Neuere Musik, ja überhaupt gegen Werkbehandlung, sehr eindeutig zum Ausdruck brachten, zumindest bereit waren, ja in manchen Fällen „richtig gespannt“ waren auf ihre Eigenproduktion in der Bandaufnahme und dann auf die Lösung Honeggers. Motivationseffizient und lernzielspezifisch die fachlich oft frappierenden Vergleichs- und vor allem Kritikpunkte. „Das hätte man noch viel besser machen können.“

Wie schon angekündigt, sei noch einmal auf die Schülerreaktionen nach erstmaligem Hören der Honegger-Komposition zurückgegriffen.

Genau die gleiche Frage — nach ausgesprochen motivierender unterrichtlicher Behandlung — wurde fast in umgekehrtem Verhältnis beantwortet:

Jetzt 66,3 % absolute Zustimmung und nur 2,3% bedingungslose Ablehnung. Nun könnte man diesbezüglich den Einwand bringen, daß diese gravierende Änderung der Schülereinstellung auf das Phänomen des Bekanntheitsgrades



Graphische („mathematische Beschleunigung“) Gestaltung der
 --- rhythmischen/formgebenden Komponenten

zurückzuführen sei, bezog sich doch die erste Befragung auf ein völlig unbekanntes Stück.

Demgegenüber: Dieselbe Befragung nach unterrichtlicher Behandlung, in der bewußt kein Wert auf motivierende Methodik gelegt wurde, brachte bei weitem nicht die Zustimmung der Schüler wie nach unterrichtlicher Darbietung über ausgesprochen motivierende Methodik. Immerhin lehnten 42 % das Werk (vorher 65,4 %) weiter ab.

Besonders deutlich unterstreicht das folgende Ergebnis die Möglichkeit unterrichtlicher Beeinflussung Jugendlicher in ihrer Einstellung zu Neuerer Musik: In drei 9. Klassen lehnten bis zu 75 % nach unzureichender unterrichtlicher Behandlung „Pacific 231“ ab. Symptomatisch die Schüler-Äußerung: „Das Stück ist genauso wie der Unterricht: Katastrophe!“.

Im Klartext: durch den unzureichenden Unterricht Steigerung der Negativeinstellung zu einem Werk Neuerer Musik. Fatal, wenn damit die Grundeinstellung zu Neuer Musik negativer, aversiver würde!

Und noch ein festhaltenswertes Ergebnis: In vier 9. Klassen wurde Honeggers Werk aus untersuchungsbezogenem Grund abschnittsweise mehrmals und schließlich noch einmal ganz wiederholt, ohne den Schülern dabei Informationen zu geben, ohne jegliche Besprechung.

Ergebnis: In allen vier Klassen lehnten über 10 % mehr als bei der ersten Befragung das Werk ab.

Das heißt doch: Am negativsten in der Einstellung der Jugendlichen wirkt sich das wiederholte/mehrfache Vorspiel Neuerer/Neuer Musik ohne Information, ohne jegliche Besprechung aus.

Untersuchungsergebnisse bezogen auf die Kollegstufe:

Die Kollegiaten hatten zu „Pacific 231“ ein viel positiveres Verhältnis als die Schüler der 9./10. Klasse. Eine spontane Ablehnung überhaupt nicht, wohl aber 20 bis 25 % Skepsis bzw. Zurückhaltung.

Kurz skizziert methodische Verfahren, die sich in der Kollegstufe bewährt haben:

- Notenanalyse in Gruppenarbeit mit verschiedenen Aufträgen inklusive Zuordnungsverfahren: die zwei bekannten Honegger-Äußerungen⁵ zu seinem Werk und dazu ein Zitat aus den futuristischen (Musik-) Manifesten⁶ über Partiturausschnitt, ggf. Bandaufnahme (Kopfhörer), entsprechende Analyse
- Tendenz-Analyse
 v. a. bezogen auf Stilkriterien, stilistische Einordnung
- Parameterbezogene Analyse oder Kategorien-Analyse

Aus der Gesamtsicht der Untersuchungen zwei Aspekte:

— Diskussion über Honeggers Äußerungen

— Streitgespräche tonal- und nicht-tonal-orientiert

„Pacific 231“ ist tonal-orientiert mit klar ausgewiesenen Tonalitätsebenen, ja sogar mit „Zentraltonalität“: stark erweitertes cis-Moll, z. B. genau in der Mitte des Werkes c.f., in der Einleitung verschleiert, deutlich in der Coda mit Abschluß Doppelintervall $\overset{5>}{\text{Gis}}$ und unisono cis!

2.2 Untersuchungsbezug: Dieter Acker „... wie eine Äolsharfe im Wind“ aus dem Klavierzyklus „Happenings“ (1972)

Befragung von 240 Kollegiaten zu ihrer Einstellung nach einmaligem ganzheitlichem Hören: Keiner der Befragten lehnte das Klavierstück rundweg ab. Allerdings wenig spontanes Gefallen! „Ein interessantes Stück“, andererseits „ein eigenartiges, befremdendes Stück“. Zu etwa 2/3 im Grundkurs und fast 90 % im Leistungskurs Motivation, die Komposition im Unterricht näher kennenzulernen.

Bei einem Wertungsvergleich bezogen auf 131 Lehramtsstudierende, die Honeggers „Pacific 231“ und „... wie eine Äolsharfe“ nicht kannten, entschieden sich etwa 60 % für Honeggers Komposition (v.a. wegen der farbigen Instrumentation und Melodiebildungen!) im Sinne absolut positiver Zustimmung. In keinem Falle wurde eines der beiden Werke abgelehnt.

Weitgehende Meinung: „bei Ackers Stück ist unbedingt das Notenmaterial zum Verständnis nötig!“

Notenausschnitte siehe S. 53!

Auswahlweise einige Verfahren, die sich im Kursunterricht der Kollegstufe bewährt haben:

— Zuordnungsverfahren

z. B. — drei Titel sind vorgegeben: „Stampf-Tanz“ — „Tanz der Grashalme“ — „... wie eine Äolsharfe im Wind“ — Ackers Komposition ist der zutreffende Titel mit Begründung zuzuordnen.

— Vorgegeben ist der Titel „... wie eine Äolsharfe im Wind“

Zuordnung einer der drei Stücke: Bartók, „Stampf-Tanz“ (Mikrokosmos Nr. 128/Bd. V)⁸, Kelemen, „Tanz der Grashalme“ aus „Der Esel geht am Meer spazieren“ (9 Stücke für Klavier 1961)⁹ — Diskussion

Relevantes Untersuchungsergebnis: Besonders motivierend sind Verfahrensweisen mit Diskussionsmöglichkeiten — wie hier angedeutet — gerade in Hinblick auf das Werturteil Jugendlicher über Neue Musik.

Es besteht selbstverständlich die Möglichkeit, Analyse-Verfahren miteinander zu koppeln, z. B.

Zeichenerklärung:
OO taktfreies Spiel
— Crescendo

System 1

Musical notation for System 1, showing a piano piece with dynamic markings *p* and *f*, and a crescendo line.

aus System 3

Musical notation for System 3, showing a piano piece with dynamic markings *più f*.

System 4

Musical notation for System 4, showing a piano piece with dynamic markings *più f*.

System 5

Musical notation for System 5, showing a piano piece with dynamic markings *più f*.

Dieter Acker: „... wie eine Äolsharfe im Wind“ für Klavier (1972) — Ausschnitte

Kategorien-Analyse und Detailanalyse

Als Beispiel das 1. System

Kategorie/Parameter: Harmonik und diesbezügliche Detailanalyse

$$\bullet \rightarrow \overset{x}{F}/\overset{x}{F}: \overset{x}{G} \left[= \overset{2}{Fis} \overset{2}{Fis} \overset{2}{Fis} \overset{3}{F} \right] \overset{3}{F}$$

Klangwertung: Dz 3 ————— kz ———

Die Darstellung in entsprechender Fixierung basiert auf dem von mir entwickelten KLANG-SYSTEM¹⁰.

Erläuterung und Verbalisierung der Kurs-Lösung:

Ausgehend vom Einzelton $\overset{x}{G}$ entwickelt sich über $2^{\overline{}}$ = Kleinsekund $\overset{2}{Fis}$ der chromatische Dreiton-Cluster $\overset{2}{Fis}$

Die eckige Klammer \square , weil die Zusammenklänge über Pedalisierung entstehen.

Der Dreiton-Cluster entwickelt sich weiter zum chromatischen Cluster $\overset{3}{F}$, der sich schließlich reduziert zur Terz $\overset{3}{F}$

Klangwertung: Dz 3 (Dissonanz 3. Grades), kz (Kleinschreibung, da Intervall [konsonant])

Tonal-orientiert: Zentraltönigkeit/Grundtonbezogenheit

$$\overset{x}{F}$$
$$\text{Zentralklang: } f-a = \overset{3}{F}$$

(Erfahrungswert aus der Gesamtsicht der Untersuchungen: Erstaunlich, wie geschickt Kollegiaten mit diesem neuen System umgehen und sich auch damit identifizieren konnten.)

2.3 Untersuchungsbezug: Bertold Hummel, *Visionen für großes Orchester* op. 73 (1980)¹¹

Reaktion der befragten Jugendlichen nach erstmaligem Hören des gesamten 21minütigen Werkes:

- 60 % fanden keinen Zugang zur Komposition
Grund: „langweilig“, „symphonische Längen ohne Transferwert“
- ca. 10 % waren indifferent;
- ca. 30 % bewerteten Hummels Werk streckenweise sehr positiv

Symptomatische Meinung: „... der Einführungstext (vom Komponisten) gibt

— von einer Stelle abgesehen — keinerlei(!) Aufschluß über das Musikalische“

Nachfolgend der Einführungstext von Hummel (1) und ein Ausschnitt aus der *Apokalypse* des Evangelisten Johannes (2):

(1) „Die Symbolkraft der Bilder, die uns in den Offenbarungen des Johannes vorgestellt werden, hat immer wieder die schöpferischen Kräfte angeregt.

Zahlreiche Werke, die in den letzten Jahrzehnten entstanden sind, zeigen an, daß gerade die Künstler unserer Zeit eine besondere Affinität zu der in der Apokalypse aufscheinenden Bilder haben. Hierfür mag ein Grund sein, daß es nahe liegt, die großen Kriege und Menschheitsnöte unseres Jahrhunderts in direktem Bezug zu den Verheißungen des Johannes zu bringen.

Die Frage des kritischen Menschen unserer Tage liegt nahe: Sind diese Gesichte des Evangelisten Halluzinationen eines Schizophrenen, gequälte Wunschträume eines Gefangenen und Gehetzten? Vernahm doch Johannes offenbar Stimmen, sah Gestalten, hörte Gesang, Posaunenklang und Donnerschläge, ließ sich befehlen und führte aus. Alles Anzeichen für eine psychiatrische Diagnose auf ‚Geistige Umnachtung‘.

Dem gegenüber steht der Wert des Ausgesagten, der Wahrheitsgehalt der Gesichte. In einer Vielzahl von Bildern wird Kampf und Sieg des Lichtes über die Finsternis ausgedrückt. In archetypischer Weise wird in der Apokalypse das Welt- und Menschheitsdrama dargestellt und ist daher ‚zeitlos‘. Sind nicht die Schicksale des Einzelnen sowie die ganzer Völker mitunter dramatische Antizipationen einer Endzeit, auf welche unsere Welt unabänderlich zugeht?

Schon lange Zeit, bevor ich im November 1979 mit der Komposition meiner ‚Visionen‘ begann, hatte ich mich mit dem faszinierenden ‚Buch der Sieben Siegel‘ beschäftigt. Zahlreiche bildnerische Interpretationen dieser Entzeitschau haben mich tief bewegt. Besonders nachhaltige Eindrücke empfing ich durch Olivier Messiaens ‚Quatuor pour la fin du temps‘, das der Komponist 1940 in deutscher Kriegsgefangenschaft schrieb und das seitdem ein Schlüsselwerk in seinem Schaffen darstellt.

Es sind nicht nur die dramatischen Stationen des Weltgerichts, die mich als Musiker anregten, sondern auch vor allem die geheimnisvolle Zahlensymbolik der Apokalypse, die sich einer abstrakten textlosen Deutung besonders anbietet.

Es würde zu weit führen, eine umfassende tiefenpsychologische Interpretation zu versuchen. Hier seien nur einige Zahlen und ihre Bedeutung angeführt, die in meiner Komposition eine Rolle spielen.

Die Zahl sieben (sieben Sterne, sieben Leuchter, sieben Siegel etc.) ist mythologisch die der Wandlung, die zur Vollendung führt. Sie deutet auf ein Ganzes hin, das sich in einzelnen Auswirkungen und Gestaltungen vollendet.

Die Zahl sechs zeigt uns das Verhaftetsein mit der Materie an. Die Zahl vier und ihre Vervielfachung, besonders 12, 24 und 144 ist der Ausdruck einer endgültigen Vollkommenheit, wenn sie auf ein Fünftes (oder ein Dreizehntes) bezogen ist.

Ausgehend von der hebräischen Zahlenmystik schreibt F. Weinreb: '12 ohne das Dreizehnte ist ein Zustand des Kampfes, in dem Gott mit Göttern kämpft, wie es in der Bibel heißt, ein Zustand fortwährender, ruheloser Bewegung. Aus dem Dreizehnten kommt die Erlösung.'

Aus dem oben Angeführten ist zu entnehmen, daß sich mein musikalischer Deutungsversuch nicht nur mit der Nachzeichnung einzelner dramatischer Szenen begnügt, sondern auch die Welt der Bilder mit ihren Siegeln mit einbezieht. So findet beispielsweise der Hinweis auf das himmlische Jerusalem — die ewige Gottesstadt — mit ihren 4 x 3 Toren am Ende des 2sätzigen Werkes seine musikalische Umsetzung wie folgt:

Vier Dreiklänge werden allmählich übereinandergeschichtet zu einem Klang, der alle 12 Töne umfaßt.

Das zweisätzige Werk entstand auf Anregung der Berliner Philharmoniker in den Monaten November 79 bis April 80, es wurde von diesen unter der Leitung von Aldo Ceccato am 7. April 1980 in der Berliner Philharmonie uraufgeführt.

Mit Sicherheit bin ich der Gefahr nicht entgangen, auch bekenntnishafte Züge in meine 'Visionen' mit einzubringen.“¹²

(2) „Ich bin das A und das Ω, der Anfang und das Ende, spricht Gott der Herr, der da ist und der da war und der da kommt, der Allmächtige.

Ich war im Geist und hörte hinter mir eine große Stimme wie einer Posaune. . .

Und ich sah, und siehe, ein weißes Pferd. Und der daraufsaß, hatte einen Bogen; und ihm ward gegeben eine Krone und er zog aus sieghaft, und daß er siegte.

Und es ging heraus ein anderes Pferd, das war rot.

Und dem, der daraufsaß, ward gegeben, den Frieden zu nehmen von der Erde . . .

Und ich sah, und siehe, ein schwarzes Pferd. Und der daraufsaß, hatte eine Waage in seiner Hand.

Und ich sah, und siehe, ein fahles Pferd. Und der daraufsaß, des Name hieß Tod.“

Die Zahlensymbolik, die Hummel in seiner Einführung als bedeutend in seiner Komposition bezeichnet, sollte in der Analyse schülerwunschgemäß im Vordergrund stehen.

Einige Bezugspunkte aus dem Einführungstext und die kompositorische Umsetzung:

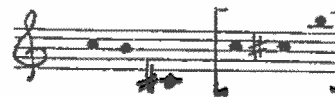
— Das zweisätzige Orchesterwerk basiert auf obiger Textvorlage.

„Es sind nicht nur die dramatischen Stationen des Weltgerichtes, die mich als Musiker anregen, sondern auch vor allem die geheimnisvolle Zahlensymbolik der Apokalypse . . .“

Dazu einige Auswahl-Belege:

— Die Zahl 3 = Symbol der Trinität

diesbezüglich das Dreiton-Motiv, dreimal erklingt es im „ff“



Am Ende des 1. Teiles zieht sich der Ton 1 über zwei Takte, während Ton 2 und 3 zu Achteln verkürzt sind.

— „Die Zahl vier und ihre Vervielfachung . . . ist der Ausdruck einer endgültigen Vollkommenheit, wenn sie auf ein Fünftes . . . bezogen ist.“

Vierton-Motiv Fünf
Horn in F 1. Solo



Vierton-Motiv im Horn/Bezugston 5 in den Trompeten.

Auch Gegenüberstellung von Vierton- und Dreiton-Motiv im 1. Teil in Originalgestalt und gleichzeitig in Umkehrung.

Am Ende des 1. Satzes behält das Irdische noch die Macht: Abschluß mit dem Vierton-Motiv.

Die Zahl 3 und 4 in nachfolgender Zwölftonreihe:



Das Vierton-Motiv zu Beginn des 2. Satzes: jeder Ton steht für einen der apokalyptischen Reiter

- | | |
|-------------------|---------------------|
| — weißes Pferd | = der Sieger |
| — rotes Pferd | = der Kriegsbringer |
| — schwarzes Pferd | = der Hungerbringer |
| — fahles Pferd | = der Todbringer |



Ausschnitt aus dem rechten Seitenflügel des Johannes-Altars (1479) von Hans Memling/Brügger St. Johannes-spital

Von Bedeutung der Reiter-Rhythmus im 5/4-Takt



12 Impulse



Aufschlußreich ist das Skizzenblatt des Komponisten (s. S. 60)

Modifiziert verwendet Hummel in „*Visionen*“ das gregorianische „*Te Deum laudamus*“. Am Schluß ordnet er jedem Ton aus dem Eingangsmotiv von Satz II („die vier Reiter“) einen Dur- bzw. Mollakkord zu, d. h. jeder Ton ist einmal in einem der vier Akkorde enthalten:

Ton 2 g im C-Dur-Dreiklang (weite Lage) Quintton

Ton 1 fis Grundton im fis-Moll-Akkord

Ton 4 es bzw. dis Quintton im gis-Moll-Dreiklang

Ton 3 d im d-Moll-Dreiklang Grundton

Die vier Dreiklänge werden übereinandergeschichtet zu einem Klang, der alle 12 Töne umfaßt — im Skizzenblatt von Hummel „Paradise-Sound“ bezeichnet. In diesem „kosmischen“ Klang verlieren sich symbolisch die irdische Macht und die irdischen Plagen, der Übergang zum himmlischen Jerusalem wird vollzogen.

Über eine methodisch geschickt aufgebaute Analyse wurde es möglich, selbst die größten Skeptiker, die das Werk zuvor als viel zu langatmig und aussage-schwach bezeichneten, von der kompositorischen Substanz und Aussagekraft Hummels zu überzeugen.

„Beeindruckend, was der Komponist so alles hineingeheimnist, nein, an kompositorischen Ideen entwickelt!“

„Die Klangsprache gefällt mir zwar nach wie vor nicht, aber durch die interessante Analyse und die Verdeutlichung der Klangmittel würde ich Hummels ‚Visionen‘ auf keinen Fall mehr entschieden ablehnen! Ich würde dieses Stück sogar ein zweites Mal und öfter anhören.“ „Nachdem ich über die Analyse gute Infos erhalten habe, stehe ich ganz anders zu dieser Musik. Ich würde mir sogar eine Aufnahme kaufen!“

Generell zur Rezeption, zum Höranalytischen: Bemühen der Schüler, Hummels kompositorische Mittel erfassen zu können; aufgrund der nicht einfachen, wiederholt verschlüsselten Form über mehrmaliges Vorspiel bzw. Hören spezifischer Stellen wie Zusammenhänge.

Die Untersuchungen ergaben eindeutig, daß gerade das Visuelle wesentliche Perspektiven der Rezeption eröffnen, und die Einstellung der Jugendlichen in nachdrücklicher Weise beeinflussen kann.

Beispiel Hummel: „VISIONEN“ op. 73 f. f. Orch

Motivierend war innerhalb unserer Erprobungen für Kursleiter und Kollegiaten, sich in die Lage eines Kritikers zu versetzen und die „Visionen“ zu rezensieren.

- Aktionsphasen, aufschlußreich die Rezensionsergebnisse
- Anschließend Vergleich Schülerrezension — Besprechung arrivierter Kritiker
- Diskussion über Sinn/Bedeutung von Rezensionen, Erkenntnis der Subjektivität und damit Problematik einer Rezension, vor allem dann, wenn Kritiker unfehlbare „Objektiv-Ansprüche“ geltend machen!

In der Kritik auch der Einführungstext zu Hummels „Visionen“: „Einführung mißglückt. Zahlensymbolik sowieso kaum live hörbar!“ „Wieso schreibt man einen solchen Text? Traut Hummel seiner Musik nicht genug zu?!“

2.4 Untersuchungsbezug: Neue Musik in Eigenproduktion durch Schüler¹³

Das nachfolgende Projekt wurde innerhalb unserer Untersuchungen¹⁴ erprobt in den Jahrgangsstufen 10 bis 13.

Kurzskizzierung der Produktionsphasen und Ergebnisse aus der Arbeit eines Grundkurses (Projekttag der Kollegstufe 1989):¹⁵

Kognitive Phase

In Kooperation Kollegiaten — Lehrkraft wurden u. a. folgende Verbindlichkeiten festgelegt:

Kompositionsprinzip „multifunktionaler Kontrast“
drei Haupt-Akkordkategorien des 20. Jahrhunderts

- (1) Akkorde in traditioneller Terzschichtung
- (2) Akkorde mit bestimmtem Aufbauprinzip ohne traditionelle Terzschichtung:
Quartenakkord, Quintenakkord, Cluster
- (3) Freie Akkorde (kein bestimmtes Aufbauprinzip)

Jeder Klang sollte im Kontrast zum anderen stehen auch hinsichtlich Lage, Dauer, Rhythmik, Artikulation, Dynamik, Stimmigkeit.

Experimentierphase

Aus der Gesamtsicht der Untersuchungen: In manchen Klassen/Kursen zunächst erhebliche Schwierigkeiten. Gefordert waren Initiative, Hilfestellung durch die Lehrkraft; oberster Grundsatz sollte jedoch sein: möglichst eigen-schöpferische Tätigkeit der Schüler. Experimente mit klanglichen Erprobun-

gen, Produktionsexperimente über Improvisation und Notationsvorschläge der Schüler mit entsprechender Klangerprobung — Arbeitsgruppen.
Diskussion der jeweiligen Lösungen — ggf. Verbesserungen, Koordination verschiedener Ergebnisse.

Ausarbeitungsphase

Diskussion der über Kurs-/Klassenabstimmung akzeptierten Lösungen, Notation und Endfassung (Die Notation warf in einigen Klassen erhebliche Probleme auf).

Anmerkungen zur Endfassung des obengenannten Gk 12 (siehe Notenbeleg S. 16):

- Jede Zeile in unterschiedlicher Sekundendauer 5 4 3 2 1
- Klanggegensätze: chromatischer Cluster A_4^1 , Nonenakkord G^9 , Durdreiklang, freier Akkord B_2^5 , Intervalle H/\bar{A}
- Gegensätzliche Klangwertung: Dz 3, Pz 2, Kz, Az 1 und dz¹⁶
- Von Notensystem zu Notensystem Reduzierung von Sechsstimmigkeit bis zum Intervall (2st.).
- Jedes Klanggebilde in eigener Lage.

Spezifika: In manchen Kursen Klangverfremdung durch präparierte Seiten, synthetische Klänge, differenzierte Besetzung.

Erweiterung: Wiederholung des Stückes als Krebs, Wiederholung mit Parameteränderung, jedoch dem Titel entsprechend „*gegensätzlich . . .*“

Multifunktional: punktuell-pantomimische Umsetzung durch Kursteilnehmer, die nicht musikalisch in Aktion traten.

Die Gesamt-Aktionen ein beachtlicher Beitrag im öffentlichen Kollegiaten-Konzert!

Aus der Gesamtsicht der Untersuchungen:

Über eigenschöpferische Tätigkeit der Schüler, über Produktionen, ist bei geschickter Unterrichtsführung eine intensive Auseinandersetzung mit den jeweiligen Lerninhalten möglich, unter besonderer Berücksichtigung vielschichtiger Lernziele.

Besonders wertvoll werden Produktionsverfahren, wenn über sie der Zugang zu Bereichen und Inhalten eröffnet wird, die für Schüler große Probleme aufwerfen, die auf Ablehnung stoßen, zu denen Jugendliche allzuoft ein aversives Verhältnis haben. Über Produktionen wurde es in unseren Untersuchungen möglich, Desinteresse abzubauen; es gelang, Schülern Interesse an der Neuen Musik, auch über den Unterricht hinaus, zu vermitteln.

"gegensätzlich"
in 5→1-1→5 sec.

Zusammenfassung

Abschließend soll die Auswahl an Methoden bezüglich Unterrichtsbehandlung Neuer Musik zusammengefaßt werden, die wir in unseren Untersuchungen motivationsspezifisch angewandt haben, gerade in Hinblick auf Möglichkeiten von Beeinflussungen der Einstellung Jugendlicher zur Musik des 20. Jahrhunderts. Weit mehr Verfahren haben wir erprobt.

Die eingangs zitierte These Abel-Struths dürfte schon durch die kleine Methoden-Auswahl (zusammengefaßt auf S. 64) widerlegt sein.

Abschließend, auf S. 64, sind einige relevante Untersuchungsergebnisse zu „Musikpädagogik und Musik des 20. Jahrhunderts“ zusammengestellt.

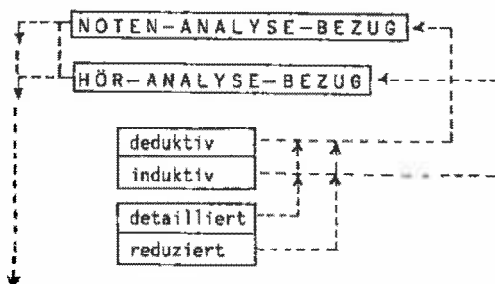
METHODEN im Lernbereich „Rezeption und Analyse“ — AUSWAHL

Je nach Intention der L (Lehrkraft), Individuallage der Sch (Schüler/innen), Unterrichtssituation u. a. ist eine Werkbehandlung

- notenbezogen oder nur hörbezogen oder noten- und hörbezogen
- deduktiv (vom Ganzen ausgehend) oder induktiv (Teil für Teil zusammenfügend) oder teils deduktiv und teils induktiv
- detailliert (in Einzelheiten gehend) oder reduziert (großflächig, auf das Wesentliche ausgerichtet) oder teils detailliert und teils reduziert.

Entsprechende Wechselwirkungen verdeutlicht das folgende

WERK-METHODEN-MODELL



Informationsverfahren	Empfehlenswert: interessante Darstellung/motivierendes Zusatzmaterial/Einbeziehung von Medien Information durch L, Sch (ggf. Referat), Kooperation L/Sch Förderung des Verständnisses über geschichtlichen Abriß, ggf. Einbringen wesentlicher, aktueller Aspekte
Erprobungsverfahren	Handlungsorientiert. Ausfindigmachen eines Sachverhaltes → Veranschaulichung, Vertiefung, z. B. über Sch-Vorspiel Kompositionscharakteristika, Interpretationskriterien
Analogie-Verfahren	Analog einer (L-)Vorgabe Weiterentwicklung/Transfer nur durch Sch
Verfremdungsverfahren	Im Bandzuschnitt Einbezug eines Fremdzitats/gechickte Koppelung/Integration mit dem Original Ausfindigmachen des Fremdzitats durch Sch/Sch Äußerungen/Vermutungen/Begründungen (Klangerwartungsverfahren) hinsichtlich Original
Graphische Skizzierung	v.a. bezogen auf Wesenskomponenten — graphische Formskizze, ggf. mit Notationsteilen — graphische Aktionsskizze
Klangerwartungsverfahren	— Vorgabe eines Textes: Aufbau von Klangerwartungen, Verbalisierung, schriftliche Fixierung (ggf. tabellarische Bezugspunkte) — Vorgabe eines Titels: Sch überlegen Kompositionsmittel zur Verklangerlichung des Titels

Zuordnungsverfahren

- Videoaufnahme ohne Ton: Aufbau von Klangerwartungen durch Sch, vermeintliche musikalische Mittel/Wirkung
- Notenvorgabe ohne Klangbeispiel: Aufbau von Klangerwartungen, Verbalisierung, schriftliche Fixierung
- Verschiedene Zuordnungsmöglichkeiten, z. B.
 - Klang-Zuordnung zu Titel, Programm usw. (Auswahl aus mehreren Klangbsp., empfehlenswert bei Programm-Musik, textgebundener Musik)
 - Zitatzuordnung (Auswahl aus z. B. drei Zitaten) zu Kompositionsausschnitt(en)
 - Bild-Zuordnung aufgrund des Höreindrucks (Auswahl aus mehreren Bildern)

Tendenz-Analyse

- Ausfindigmachen einer Tendenz, z. B.
- bezüglich Stilrichtung/vermeintlicher Komponist
 - wesentliche Stilmerkmale

Kategorien-Analyse

- Analyse der (einzelnen) Kategorien (Parameter)
z. B. Melodik, Harmonik

Vergleichsanalyse

- Vergleich bezogen auf
- zwei oder mehrere Stücke desselben Komponisten
 - zwei Stücke von verschiedenen Komponisten
 - zwei (mehrere) Teile in der gleichen Komposition
 - Interpretationsvergleich

Falsifikation

- Über bewußte Falsch-Darstellung durch L (Klangbeleg und/oder Notentext) Motivierung zur Stellungnahme und Verifizierung durch Sch (Diskussion)

Diskussion

- Vielschichtig auswertbar/schüleraktivierend: Sch-Diskussion über z. B. „subjektive“ Bezugspunkte (etwa Bewertung von Komposition, Interpretation, Vergleich)

(Teil-) Reproduktion

- Wiedergabe der Komposition bzw. eines Ausschnittes
- durch Sch (ggf. gesamte Klasse)
 - Sch/L
 - L

(Teil-) Produktion

- eigenschöpferische Tätigkeit der Sch
Produktion über Improvisation
Produktion über Notenvorschläge der Sch
Phasen:
- kognitive Phase: Vorüberlegungen/Aufbau von Klangerwartungen/Verbalisierungen
schriftliche Fixierung (ggf. Bezugspunkte/tabellar. Auflistung)
 - Experimentierphase: praktische Umsetzung der Klangerwartungen bzw. der in der kognitiven Phase festgelegten Kriterien, Erprobungen
 - Ausarbeitung: ggf. notationsmäßige Fixierung (ggf. graph. Aktionsskizze, ggf. reale Notation)
 - Vergleich: Sch-Lösung-Fassung
(→ Diskussion)

Detaillierte Ausführungen zur Methodik siehe Werk-Methoden-Katalog in „Klang-System“ 10 E2-4 und „Vom Rag zum Rock“ 17 S. 84ff.

Insgesamt betrachtet lassen sich Analyse-/Werkbehandlungsmethoden in drei Gruppen einteilen:

1. Verfahren zur Erfassung struktureller Zusammenhänge von Musik (und Text), z. B. Analyse von Form, Melodik, Harmonik, Instrumentation, Wort-Ton, tänzerische Umsetzung musikalischer Verläufe, Pantomime
2. Verfahren zur Erfassung von Wirkungen klingender Musik (inklusive Text), z. B. Untersuchungen von Zusammenhängen zwischen Struktur und Wirkung, Auswertung spontaner, freier Äußerungen zur gehörten Musik, Erläuterungen zu Schüler-Bild-Gestaltungen/Musikmalen, zu tänzerischer Umsetzung
3. Verfahren zur Erschließung des Umfeldes eines Musikstückes, aber auch des Schüler-Umfeldes z. B. Einbeziehung von Information durch verschiedene Medien (u. a. spezielle Literatur, Zeitschriften, Plattencover, Rundfunk-, Fernsehsendungen, (Schüler-) Befragungen, Aussagen-Vergleiche

● ausschließlich im Musikunterricht ● integrativ/fach/fächerübergreifend

Zusammenstellung relevanter Untersuchungsergebnisse:

- Das Werturteil Jugendlicher über Neue Musik ist zunächst abhängig vom musikalischen Bildungsstand. Je besser der allgemeine musikalische Bildungsstand des Jugendlichen ist, umso positiver wird die Einstellung zu Neuer Musik im allgemeinen sein.
 - Die Einschätzung der Musikbeispiele ist umso positiver, je mehr sich der Jugendliche mit Neuer Musik befaßt. Wirksam sind motivierende Verfahren mit Diskussionsmöglichkeiten.
 - Die Wissensvermittlung, die Behandlung Neuer Musik erfolgt in erster Linie im Musikunterricht allgemeinbildender Schulen.
 - Die Wissensvermittlung/Behandlung Neuer Musik bedarf des engagierten, fachlich kompetenten Musikerziehers. Sie sollte typisch werkbezogen, aber auch kulturell- und außermusikalisch-hintergrundbezogen sein.
 - Die Behandlung der Musik des 20. Jahrhunderts bedarf im besonderen, gerade in Hinblick auf Bereitschaft zur Annahme durch die Jugendlichen, der fachdidaktischen Kompetenz der Lehrkraft, stoffadäquater, abwechslungsreicher, motivationseffizienter Methoden.
- Unzureichender Unterricht kann die Negativ-Einstellung der Schüler zu Neuer Musik verstärken, ja sogar expandieren.
- Am negativsten wirkt das wiederholte/mehrfache Vorspiel ohne Information, ohne Besprechung.
- Am effektivsten sind durchwegs Produktionen mit Schülern (ggf. interdisziplinär/fächerübergreifend), inklusive Reproduktion, durch die sich die **Jugendli-**

chen am direktesten mit der neuen/neuartigen Materie auseinandersetzen können, zum einen in eigenschöpferischer Tätigkeit und in Vergleichs-, respektive Kritik-Funktion, zum anderen in reproduktiv-interpretierender Funktion, Positionen von intensivprägender Stellung zur Musik des 20. Jahrhunderts, aber auch retrospektiv in Hinblick auf ein Musikverständnis generell.

Anmerkungen

- 1 Musik des 20. Jahrhunderts soll in diesem Beitrag — schon allein aus Gründen eines bestimmten Seiten-Limits — Jazz, Pop, Rock . . . ausklammern. Diesbezüglich weiterführend sei auf „Vom Rag zum Rock“ unter ¹⁷ hingewiesen.
- 2 Heinz Heckhausen, Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten, in: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4: Begabung und Lernen, hg. von H. Roth, Stuttgart 1970.
- 3 Sigrid Abel-Struth, Methodik des Musikunterrichts — Geschichte, Begriffsfeld und Theorie, in: Methoden des Musikunterrichts, hg. v. Wolfgang Schmidt-Brunner, Mainz 1982, S. 34.
- 4 Vgl. auch Eugen Mayer-Rosa, Musik und Technik, Wolfenbüttel und Zürich 1974.
- 5 1. Äußerung Honeggers 1924 dem Genfer Musikkritiker R. Aloys Mooser gegenüber: „Das Werk geht von der sachlichen Beobachtung aus, das ruhige Atemschöpfen der Maschine im Stillstehen, die Anstrengung beim Anziehen, das allmähliche Anwachsen der Schnelligkeit —, bis sie einen lyrischen Hochstand erreicht, die Pathetik eines Zuges von 300 Tonnen, der mit 120 km pro Stunde durch die tiefe Nacht stürmt. — Der Gegenstand meiner Komposition war eine Lokomotive vom Typus Pacific Marke 231 für Gütereilzüge.“
2. Äußerung Honeggers 1952: „In Wirklichkeit bin ich einer sehr abstrakten, reinen Idee gefolgt, durch die ich das Gefühl einer mathematischen Beschleunigung des Rhythmus geben wollte . . .“ (Arthur Honegger, Ich bin Komponist, Zürich 1952).
- 6 „Die futuristische Musik erreicht völlige Freiheit des Rhythmus, indem sie ihrer expressiven Phase die mannigfaltige Verschiedenheit und individuelle Unabhängigkeit gestattet, die der freie Rhythmus beim Wort gefunden hat . . . Wir Futuristen begründen die neue Ordnung der Unordnung.“ (Balilla Pratella in seinen futuristischen Manifesten 1912).
- 7 Dieter Acker, . . . wie eine Äolsharfe im Wind, in: Happenings für Klavier (1972), Köln 1976/Wiesbaden 1980.
- 8 Béla Bartók, Stampf-Tanz, Mikrokosmos Nr. 128 (Band V), London 1940.
- 9 Milko Kelemen, Tanz der Grashalme, in: Der Esel geht am Meer spazieren (1961), Frankfurt 1963.
- 10 Siehe Hermann Müllich, Klang-System — Neue Methoden der harmonischen Analyse, I Theoretischer Teil, II Übungsteil, 3. erw. Auflage, (MusiCassette), Berlin 1990.
- 11 Bertold Hummel, Visionen für großes Orchester, op. 73 (1980), Partitur, Mainz 1980.
- 12 Hummels Einführungstext zu „Visionen“
- 13 Vgl. H. Müllich, Spiel, Spaß, Spannung — Erfolgreicher Musikunterricht durch originelle Projekte (Lehrbuch, Schülerband, Hörbeispiel- und Videokassette), Regensburg 1988.
- 14 H. Müllich, Neue Modelle der Improvisation: Klassen-Improvisation, in: NMZ Aug./Sept. Regensburg 1988, S. 26f., siehe auch „Progetti originali di produzione e riproduzione nel campo dell'insegnamento: analisi degli attuali risultati della ricerca“, Vortrag beim Europäischen Kongreß für Musikpädagogik 1985 in Gorizia/Italien, Gorizia 1987.

- 15 H. Müllich, Neue Klassen-Produktionen: Auswertung aktueller Untersuchungsergebnisse, Mainz 1990.
 16 Klang-System, a.a.O., I S. 38ff.
 17 Details mit Notenbelegen in: H. Müllich, Vom Rag zum Rock, Band I: Neue Kompositionen, Band II: Lehr- und Lernbuch (MusiCassette), Regensburg 1991.

Diether de la Motte

Kein Ding sei wo das Wort gebricht

Jede Epoche bildet für künstlerische Produkte eigene Wertkriterien und Wertmaßstäbe aus und formuliert ihre eigene Legitimation künstlerischen Schaffens. So mag es denn sein, daß ein Jüngerer schon nicht mehr den Sternen folgt, die noch meinem Weg die Richtung weisen, meine eigene künstlerische Arbeit und meine Kunstauffassung bestimmen: Stefan George, Rainer Maria Rilke, Gottfried Benn. Der Künstler, so sagt es Stefan George mehrfach und bringt es im folgenden Gedicht so wunderbar ins Bild, benennt nicht etwas, was auch du und ich empfinden, meinen, glauben und denken können, nur mit schöneren Worten; er formuliert nicht brillant, was ich notfalls auch kümmerlich, aber eben noch verstehbar mitteilen könnte. Nein: Er stellt etwas her, was ohne sein Tun nicht existieren würde, er benennt nicht, er erschafft.

Stefan George Das Wort

Wunder von ferne oder traum
 Bracht ich an meines landes saum

Und harrte bis die graue norn
 Den namen fand in ihrem born —

Drauf konnt ichs greifen dicht und stark
 Nun blüht und glänzt es durch die mark. . .

Einst langt ich an nach guter fahrt
 Mit einem kleinod reich und zart

Sie suchte lang und gab mir kund:
 „So schläft hier nichts auf tiefem grund“

Worauf es meiner hand entrann
 Und nie mein land den schatz gewann. . .

So lernt ich traurig den verzicht:
 Kein ding sei wo das wort gebricht

Die Barriere, die in jedem Kunstschaffen zu überwinden ist, ist in diesem Gedicht ins Bild gebracht als die graue Norn. Ihr legt der Künstler seine Funde vor — „Wunder von ferne oder Traum“ oder nachher „Kleinod reich und zart“ — und sie schaut nach auf tiefem Grund, ob dorten etwas Derartiges schläft und im dichte-