

- 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 harrete 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-

rischen Wort erwachen kann. Und natürlich ist der Dichter selbst diese Norm, schafft er „das Wort“ nicht, entrinnt seiner Hand der mitgebrachte Schatz, löst sich auf in nichts. „So lernst du traurig den Verzicht: Kein Ding sei, wo das Wort gebriert“: Das meint ja nicht Wort im Sinne von Etikett, treffliche Benennung, glänzende Formulierung. Nein. „Das Wort“ ist das Gedicht, das Kunstwerk, „das Ding“. „Wunder von ferne oder Traum“, so nennt George das Kleinod, das als Ding erschaffen werden kann, wenn es dem Dichter gelingt. Nicht Dichters Idee also steht am Anfang. Bescheidenheit ist geboten. „Einst langst du an nach guter Fahrt mit einem Kleinod reich und zart“, das als „Wunder von ferne“ oder als „Traum“ empfangen wurde. Kein dichterisches ‚Sich mal etwas ausdenken‘, sondern dies: Dem Empfangenen, dem Gefundenen die Geburt zum Ding, die Geburt im dichterischen Wort ermöglichen.

Welten also trennen diese Kunstauffassung von etwa folgender: Wenn unsägliches Leid in allen Herzen emporwallt, Trauer die Menschen darniederwirft, dann ruft solches die Dichter auf, derart übermächtige Empfindungen dichterisch zu gestalten, auf daß ein jeder, diese Gedichte annehmend, sprechend, singend, die Last des Erlebnisdruckes loswerden kann.

Ganz anders geht es zu, meiner Kunstauffassung gemäß, in die ich durch George und Rilke hineingewachsen bin: Ich nehme das Gedicht an, lese es immer wieder, (viele Gedichte natürlich auch sogleich überblättern, wenn nichts gefunkt hat), lerne es auswendig, sage es mir oft vor, und ich wachse in seinem Erlebnisraum, bis an die Grenze erlebend, was ich ohne dieses Gedicht nie hätte erleben können. Das Ding ist da, das Gedicht, und dem, der es annimmt, wachsen ungeahnte Erlebnisse zu. Ein Beispiel eigener Gedicht-Erfahrung will ich geben. Ein Gedicht Rilkes aus nordwestdeutscher Heide-Landschaft; herbstliche Verlorenheit, kein Lebenskampf, sondern ein nicht Aufhaltbares, ein Entschwinden des Lebens.

Rainer Maria Rilke

Im flachen Land war ein Erwarten  
nach einem Gast, der niemals kam.  
Noch einmal fragt der bange Garten,  
dann wird sein Lächeln langsam lahm.

Und in den müßigen Morästen  
verarmt im Abend die Allee.  
Die Äpfel ängsten in den Ästen,  
und jeder Wind tut ihnen weh.

Dieses dichterische Ding hat mich eine mir bis dahin ganz unvorstellbare Empfindung erleben lassen. „Die Äpfel ängsten in den Ästen, und jeder Wind tut ihnen

weh“: Ich hatte ja keine Ahnung, daß dergleichen empfunden werden kann. Oder sagen wir es so: Ein bis dahin von mir unbenutzter Seelenraum (ich wußte ja nicht, daß da noch ein Raum ist, und hätte ich gewußt, ich hätte nicht den Schlüssel zu ihm gehabt) ist mir geöffnet worden und wird seitdem immer wieder betreten als zur Wohnung gehörig und als gern mitbewohnter Bestandteil von ihr.

Spätestens jetzt ist also klar, daß ich eine krasse Fehlbesetzung in diesem Symposium bin, kann ich doch vom kulturpädagogischen Auftrag von Kunst nicht sprechen. Einen Auftrag formuliert man präzise, genau wissend, was da fehlt, was da zu bestellen ist, und das in Auftrag gegebene Werk wird man an seinem Auftrag kritisch messen, als die Erwartung erfüllend gern annehmen oder rügend zurückweisen, Auftrag verfehlt. Erneuter Auftrag an einen anderen, von dem eine zufriedenstellendere Lieferung erhofft und erwartet werden kann.

Ich habe im Gegensatz dazu nur die Möglichkeit, gespannt und immer empfangsbereit entgegenzunehmen, aber ich kann noch nicht einmal entgegenlaufen, die Hände sehnsuchtsvoll entgegenstrecken, kann ich doch nicht wissen, von wo es kommt. Empfängnisbereitschaft, aber keine zielgerichtete Erwartung.

Es wurden nun im Referat etliche Gedichte aus den letzten 25 Jahren daraufhin befragt, was für ein „Ding“ sie jeweils an Land bringen. Sie können hier nicht abgedruckt werden; deshalb in Stichworten soviel:

*Sabine Techel, UNSÄGLICHES* (Es kündigt sich an, Suhrkamp 1986).

Die Schwierigkeit des Sagens im schönsten Liebesgedicht, das ich kenne. Das Gedicht greift ans Herz als Weg des Verstummens. Und ist es nicht vielleicht so, daß das Nichtsagen-können noch größere Meisterschaft des Dichters herausfordert als das Sagen? *Ernst Jandl, OHNE FREMDE HILFE* (Der gelbe Hund, Luchterhand 1979)

Vereiste Verben lassen sich nicht mehr konjugieren. Und Nominativ, Dativ und Akkusativ vertauschen sich, allem verzweifelt dichterischen Mühen zum Trotz. Hilflös klappern die Finger auf der Schreibmaschine herum.

*Paul Wühr, LÜGE ICH* (Grüß Gott, ihr Mütter . . ., Hanser 1976)

Gleichsam das allererste Gedicht, das erst alle späteren ermöglichen wird. Dreifache Ratlosigkeit und Frage: Lüge ich, wenn ich . . ., hätte ich gelogen, wenn ich nicht . . . oder log ich als . . .

Drei Gedichte also des sprechenden Verschweigens. Aber es gibt noch ein ganz anderes Nicht-sagen: Das „Nichtssagende“; Gedichte, die wie ohne Verfasser, ohne Spuren von Fingerabdrücken, ohne vernehmbaren Herzschlag dastehen. Was also wollen sie? Sie wollen nichts.

*Rose Ausländer, DIE ZEIT I*, 1976, im fruchtbarsten Jahr der damals schon uralten, wenige Jahre darauf verstorbenen Dichterin geschrieben.

(Im Aschenregen, S. Fischer 1976). Und Ratlosigkeit im Umgang mit sich selbst in einem weiteren Gedicht von *Paul Wühr*. Oder besser so gesagt: Der Verfasser selbst ist gar nicht mehr im Spiel. Sprachspiel.

Für mich aber gibt es keinen größeren Gegensatz als Spiel und Spielerei. Spiel ist menschliches Tun vollkommener Hingabe, wie sie nur Kinder fertigbringen. Der Erwachsene ist nur halb bei der Sache und das nennt man bekanntlich arbeiten. Und das Halb-bei-der-Sache-sein des Erwachsenen, der doch einmal spielt, nennt man zu Recht Spielerei. Mozart aber spielt man und auch *FAUST I* wird gespielt. Nur in der Kunst hat der aus dem Paradies herausgeworfene Erwachsene noch Anteil am Spiel sowie in der gottesdienstlichen Liturgie, die ein Weiser einmal als ein Spielen vor Gott bezeichnet hat, was ich wunderbar finde.

Arbeiten kann jeder, aber eine Partitur oder ein Gedicht aufs Papier zu spielen gelingt nur wenigen zu guter Stunde und mit hilfreicher grauer Norm. Und hier ist die Zuordnung der Töne und Takte, der Laute, Worte und Sätze und der Sprachlänge die Sache selbst, ist der Ausdruck gesteigerten menschlichen Vermögens, das Freiheit erleben läßt, das menschlich-irdische Misere übersteigt. Auch wenns einmal dabei so irrsinnig zugeht wie bei dem Berliner Matthias Koeppel, der die Sprache Starckdeutsch erfunden hat und in ihr 1979 einen ganzen Band herausgegeben hat mit Gedichten, die man natürlich selber lesen muß, um vollen Genuß zu haben. (Und man muß dieses Lesen erst üben!) Laut Vorwort wird das Starckdeutsche das heruntergekommene Neuschwachhochdeutsche ablösen und es laufen Verhandlungen mit anderen Ländern zur Sprachübernahme gegen gutes Geld.

Letztes Angebot (immer noch laut Vorwort) aus China: Pauschale Übernahme, pro Chinese eine Mark.

(Matthias Koeppel, *STARCKDEUTSCH*. Edition Naturbs Berlin, 1979).

Im Folgenden wurden noch Gedichte von Wolf Biermann und nochmals Rose Ausländer besprochen und Ernst Jandls vielbejubeltes *CHANSON* wurde analysiert als Sprachballett. Deutsch, Englisch und Französisch tanzen hier fröhlich miteinander. (Ernst Jandl *CHANSON* aus Laut und Luise, Walter-Druck, 1966).

Und nun also doch ein Auftrag, aber nicht an den Komponisten oder Dichter, sondern an den Kunstpädagogen. „Jenes tief Erregende in Maß und Klang“ hat Stefan George einmal den wahren Wert der Dichtung genannt, und in den rührenden Briefen Rilkes an einen jungen Dichter — oder sagen wir lieber an einen verliebten jungen Mann, der nie ein Dichter werden sollte — gibt Rilke zwar zu, daß es hier und da im Kunstwerk „leidenschaftliche Spuren von Fingerabdrücken“ gebe, daß es aber viel erstrebenswerter sei, es so machen zu können „wie niemand“. Und das wie von niemand gemachte Kunstwerk schreit weder seine sogenannte Aussage noch seine Sprachqualität in die Welt hinaus, in der doch soviel Geschrei ist. Man muß schon selbst zu ihm gehen können, und den jungen Menschen auf solchen Weg zu bringen, verlangt vom Kunstpädagogen ein hohes Maß an Kunstverstand. Geschrei, sagte ich. Aber ihr lieben Pädagogen, bitte nicht wieder gegen die Werbung wettern. Nichts ist doch köstlicher als die Sprüche guter Werbetexter, und in porentief, april-frisch, kuschelweich steckt viel Witz und Phantasie. Aber kaum ein Jüngerer lernt

noch Gedichte auswendig wie ich und lebt aus ihnen. Müdes Aufseufzen, wenn man Jüngere auf Gedichte anspricht. Nur Bruchstücke einer endlosen Ballade, die für den Deutschunterricht gelernt werden mußte, fallen ihnen ein. Die Deutschlehrer also machen etwas falsch und vielleicht die Musiklehrer auch. Nicht was der Dichter meint, soll dem jungen Menschen eingeredet werden, nicht wie er Sprache „verwendet“, sondern wie er Sprache erschafft, soll gezeigt werden. Denn ohne das vom Dichter verrichtete Aufstoßen immer neuer Quellen wäre Sprache alsbald ein trübes Wasser, das keiner mehr trinken möchte und in dem das Sprechen verkommt. Sprachkunstwerk als immer neues Sprach-Erschaffen: Das würde ich meinen Musikschülern am liebsten an Gedichten klarmachen: im Bereich der Musik kann man ja viel leichter der trivialen Meinung verfallen, neue Noten seien schon immer auch neue Musiksprache.

Nun gibt es aber einen entscheidenden Unterschied zwischen Wortkunst und Tonkunst. Dem 50Jährigen, der nie in der Sprache über Geschäftsbrief und Zeitung hinausgekommen ist, steht immer noch der Weg zu Schauspiel, Novelle und Gedicht offen, aber nur noch in Ausnahmefällen schafft ein 50Jähriger die enorme Leistung musikalischer Spracherlernung, die dem Jugendlichen wenig Mühe abverlangt. Und so phantasielos und unoriginell nun auch ist, was ich sage: Eine allgemeine Musikerziehung sollte jedermann soweit bilden, daß er eine Melodie, die er kennt, in Noten verstehend mitlesen kann. Allgemeines vom Blatt singen können: Das muß und kann nicht sein. Aber lange, kurze, punktierte Note, Sekundschritt und Quinte aufwärts, Dissonanz und Konsonanz, Dur und Moll, das erste Fis, also Mudulation, und einige mehr — das wäre immerhin schon ein Einstieg in Musik als Sprache, die es dem Eingestiegenen ermöglicht, Gehörtes elementar zu benennen und in ein Categoriesystem einzuordnen. Nur so kann auch Kritikfähigkeit erwachsen. Wer also zur Musik kommen möchte, dem sollte in der Jugend diese Tür geöffnet werden, die jedem, der zur Literatur kommen möchte, ohnehin offen steht. Also sollte Musikerziehung keine Zeit mehr damit vertun, das unterschiedliche Pfeifen von kochendem Wasserkessel und D-Zug, unterschiedliches Zerbrechgeräusch von Holzbrett, Eierschale und Plastikbecher semesterlang zu „erarbeiten“.

Natürlich bleibt ein Seufzer: Zum Sich-Einlassen auf Musik locken könnte man doch leichter, wenn Bach soeben seine *KLEINEN PRÄLUDIEN* vorgelegt hätte, wenn von Mozart neue Menuette, von Schumann das *ALBUM FÜR DIE JUGEND* als Neuerscheinung begrüßt werden könnte. Leider aber ist die Musik seitdem sehr schwierig geworden und das überzeugende „leicht“, das Hindemith und Bartók glücklich war, ist nicht fortsetzbar. Aber es gibt so manchen Hoffnungsschimmer, wenn man an Kompositionen von Peter Michael Hamel, Arvo Pärt, Friedrich Cerha, Violeta Dinescu denkt. Warum sollten da die Musikerzieher nicht ein wenig nachhelfen dürfen, indem sie Komponisten ihrer Nachbarschaft zu einer Probe ihres Ensembles einladen: „Da hör, was meine Mannschaft kann und noch nicht

kann. Und schreib uns etwas; ein klein wenig schwerer darf es schon sein, wir wollen ja weiter“ ...

## 2. Diskussionsrunde

Ausgehend von Kants Ausspruch, die Kunst bewege sich im Dreieck Empfinden, Glauben und Spielen kreiste die Diskussion anfangs um das „Spiel“, das einen wesentlichen Bestandteil unserer Kultur ausmacht (homo ludens). Die künstlerische Äußerung läßt sich bis zum Rokoko als „Spiel“ definieren — so de la Motte, aber „ihr wird spätestens im 19. Jahrhundert der Ernst entgegengesetzt“. Dabei stellt sich die Frage, ob in unserem Jahrhundert, nach den Erschütterungen der beiden Weltkriege, noch zweckfreies Tun — eben das „Spiel“ — möglich ist. Die schon von Heinrich von Kleist in seinem Essay über das Marionettentheater negierte Synthese von Empfindung und Verstand ist — auch im 20. Jahrhundert — nicht erreichbar. Denn „unsere Ästhetik ist keine Ästhetik des Schönen mehr, aus der wir das Spiel schöpfen“. In diesem Zusammenhang ist scharf zwischen dem „reinen Spiel“ und der unlauteren „Spielerei“ zu unterscheiden. Im zweckfreien „ästhetischen Tun“ erscheint — nach Schopenhauer — die Welt noch einmal, aber ohne Schwere, ohne die Zwänge der Realität, welche sich vielleicht — bei einer stärkeren Betonung des Spiels — verlieren würden.

Der zweite Teil der Diskussion beschäftigte sich hauptsächlich mit den Thesen von Müllich. De la Motte beanstandete dessen unterrichtliches Vorgehen, das die außermusikalische Assoziation zu stark gewichte und einen Zugang zu Werken der absoluten Musik verhindere. Für Müllich hingegen erleichtert gerade dieser „assoziative Reichtum“ das Werkverständnis Neuer Musik: er wecke die Phantasie und fördere die Motivationsbereitschaft. Müllich betont — gerade bei der Methodik der Besprechung moderner Musik im Unterricht — die besondere Bedeutung des Einstiegs, der Anfangsmotivation. Die von ihm vorgetragene Wege der Werkbetrachtung bergen jedoch — nach Auffassung einiger Diskussionsteilnehmer — die Gefahr der Langeweile (Papierarbeit) und verbauen eher den intendierten assoziativen Zugang. Nach Uhde verfällt der Unterrichtende unter Umständen zu leicht dazu, bei den „reinen Assoziationen haltzumachen, so daß man meint, Musik sei eine übersetzbare Sprache. Das ist sie aber nicht. Musik ist eine Sprache, die unübersetzbar und unglaublich präzise etwas sagt, was keine andere Sprache der Welt sagen kann“. Die gleiche Gefahr, „zu früh“ stehenzubleiben und das Zentrum zu verfehlen, besteht übrigens auch bei anderen analytischen Verfahren, denkt man nur an die hermeneutische Richtung der Musikwissenschaft um die Jahrhundertwende.

Viehauser, verantwortlicher Seminarlehrer für die Ausbildung von Studienreferendaren, weist zurecht darauf hin, daß sich die Gedankengänge der Diskussion auf unrealistisch hohem Niveau — gemessen an der Schule — bewegen, da man zunächst einmal vom völligen Desinteresse der Schüler an den für sie wertfreien Lerngegenständen ausgehen muß. Um eine positive Haltung aufzubauen, kann es unter Umständen notwendig sein, ein gewähltes Konzept im Augenblick fallen zu lassen