

Frauke Heß

Nicht alles ist gleich gut! Ästhetische Qualitätsansprüche von Kindern in Gestaltungsprozessen entwickeln

I. Gestalterisches Arbeiten muss nicht auf pädagogische Musik abzielen

Wie soll man Musik erfinden oder gar komponieren, ohne über musikalische Ausdrucksformen sowie instrumentale Fertigkeiten zu verfügen? Wie soll man mit Kindern ohne musikalische Vorbildung gestalterisch arbeiten, ohne dabei ästhetische Qualitätsansprüche aufzugeben? Und daraus folgernd: Müssen Kompositionsversuche mit Kindern nicht zwangsläufig naiv bleiben?

Diese Fragen wurden und werden in der Musikpädagogik immer wieder kontrovers diskutiert: Bereits 1936, auf dem *1. Internationalen Kongress für Musikerziehung*, qualifizierte der Komponist Ernst Krenek Gemeinschaftsmusik als „Bastelei“ ab (vgl. Heß 2006). Fand diese Kritik zunächst kaum Widerhall, so stieß Adorno durch seine Nachkriegskritik am „Musikanten“ und an der „Jugendmusik“ eine bis heute währende Kritik an pädagogischer Musik an. Erst kürzlich warnte der kroatische Musikpädagoge Pavel Rojko vor der Überbetonung der Praxis im Musikunterricht. Gestalterische Arbeit verliere, so Rojko, den Bildungsanspruch aus dem Auge und leiste einen Beitrag zu einem musikdidaktischen „Von-allem-ein-wenig-Modell“. Rojko führt aus:

„Das aktive Musizieren in der Schule von heute (mit einer oder zwei Stunden pro Woche) zu propagieren und dabei auf wirkliche Musik-, also Kunsterziehung Anspruch zu erheben, ist [...] absurd [...]. Der Natur der Sache nach war das eigene Musizieren in allgemein bildenden Schulen schon immer auf einem niederen, künstlerisch ganz unbedeutenden Niveau. Das Spielen in der Klasse ist nichts anderes als eine schwache Imitation des (künstlerischen)

Spielens, ebenso wie die sog. Improvisation – sie wird manchmal selbstgefällig als Komponieren bezeichnet – nur eine sehr schlechte Imitation des künstlerischen Schaffens ist. Beide Tätigkeiten kann man eventuell psychologisch gelten lassen – weil die Schüler angeblich gerne spielen und komponieren –, aber man kann sie musikästhetisch nicht ernst nehmen.“ (Rojko 2008, S. 21).

Für Rojko kündigt Musikunterricht, der das Selbstgestalten der Schülerinnen und Schüler betont, von einem *pädozentrischen* Denken, das Kinder *überschätzt* und den Kunstanspruch der Musik *unterschätzt*. Der Fehler dieser Argumentation ist, dass der ästhetische Wert als dem Werk inhärent beschrieben wird und nicht als ästhetische Qualität der Wahrnehmung begriffen wird.

Bevor ich diese andere Sicht auf ästhetische Qualität anhand eines Beispiels ausführe, soll Rojko noch einmal zu Wort kommen. In dem genannten Artikel spitzt der kroatische Musikpädagoge seine Position so weit zu, wie es in der deutschsprachigen musikpädagogischen Diskussion eher unüblich geworden ist.

„Es ist klar, dass es in solch einem ‚Konzept‘ keinen Platz gibt für echte Musik, weil sie zu schwierig für die Ausführung, aber auch für das Hören ist. Leider wird aber jede Art ‚kollektiver Improvisation‘, die mit bizarrsten Klangquellen realisiert wird, wie z.B. mit Plastikkanistern, Blechkannen, Wasserkannen, Zimmermannssägen [...] u. ä., übrigens auch mit Orff’schen Schlaginstrumenten –, also diese Art des Improvisierens wird für eine ‚vorzüglichen Weg in die Neue Musik‘ gehalten. [...] Den kritischen Musikpädagogen und den Lehrern in der Praxis ist es ganz klar, dass die Effekte dieser Tätigkeit kaum die Grenze des Kinderspiels überschreiten und dass sie nur als solche eingeschätzt werden können: als periodisches Spiel und als Rekreation also, die praktisch keinen musikerzieherischen und keinen bildenden Effekt hat.“ (Rojko 2008, S. 23).

Richtig ist an Rojkos Argumentation, dass das Spielen ausdifferenzierter Werke der abendländischen Kunstmusik aufwändig erworbener Fertigkeiten bedarf, die nicht in der allgemein bildenden Schule vermittelt werden können – und müssen. Auch ist richtig, dass das Spielen nicht notwendig auf das Hören von Kunstmusik vorbereitet (vgl. Heß 2007). Aber: Es dürfte wichtiger sein, eine ästhetische Wahrnehmungseinstellung von Kindern zu entwickeln, als ihnen die häufig fremd gewordene „Klassische Musik“ vorzusetzen und dann lakonisch zu konstatieren, dass Kinder und Jugendliche auch in anderen Fächern nicht „begeistert“ sind von den Lerngegenständen, mit denen sie sich im Unterricht beschäftigen (vgl. Rojko 2008, S. 23). Ästhetische Erfahrungen oder Kunst-erfahrungen kann ein Mensch nur machen, wenn er Phänomenen in einer entsprechenden Einstellung begegnet. Anders lautende Argumentationen – die den Kunstwert an die Eigenschaften des Objekts koppeln – hängen einem ontologischen Essentialismus an, der in der Kunstphilosophie vielfach argumentativ widerlegt ist. Beispielhaft sei hier Martin Seel zitiert:

„Wir können auf alles und jedes, das irgendwie sinnlich gegenwärtig ist, ästhetisch reagieren – oder auch nicht. Es gibt Orte, an denen es schwerfällt, sich *nicht* ästhetisch zu verhalten (je nach Neigung eher im Wald oder im Garten, im Autosalon oder im Museum, in der Konzerthalle oder in der Sportarena), ebenso wie es Orte gibt, an denen das eher schwerfällt (beim Behördengang, in Parkhäusern, während einer Prüfung, beim Zahnarzt oder bei Aldi).“ (Seel 2000, S. 64).

Eine Aufgabe des schulischen Musikunterrichts muss es sein, ästhetische Wahrnehmungseinstellungen einzuüben – und das gleichermaßen in rezeptiven sowie gestalterischen Arbeitskontexten. Eine Vielzahl von Projekten zum kreativen musikalischen Gestalten zeigen, dass solche Kontexte bildende Funktion haben (so z. B. die österreichischen *Klangnetze* oder das Projekt *Response* – vgl. stellvertretend für viele andere die Beiträge von Albert Kaul und Hans Schneider in diesem Band).

Anhand eines eigenen Projektes möchte ich zeigen, wie sich in gestalterischen Projekten die ästhetische Wahrnehmung von Kindern entwickeln lässt.

II. Eine Projektskizze: Komposition für Streichquartett und Geräuschorchester

Seit 2005 finden in Kassel jährlich die *Nordhessischen Kindermusiktage* statt (siehe: www.kindermusiktage.org). Für die Dauer von 5 Tagen kommt das renommierte Vogler Quartett (Streichquartett) in die Stadt, um dort gemeinsam mit Grundschulklassen zu proben, zu musizieren und schließlich aufzutreten. Bei den erarbeiteten Werken handelt es sich um Kompositionen der Kinder selbst sowie um Stücke, die Studierende oder Oberstufenschüler für Grundschüler erdacht haben. Grundüberzeugung der *Nordhessischen Kindermusiktage* ist, dass der aktive Kontakt mit bekannten Musikern nachhaltigere Wirkung für eine musikalische Breitenbildung haben dürfte als konzertpädagogische Ansätze, die zwar kindgerechte Vermittlungsformen entwickeln, die jungen Zuhörerinnen und Zuhörer jedoch lediglich als Rezipienten ansprechen.

In diesem Kontext entwickelte ich gemeinsam mit dem Komponisten Reinhard Karger ein Projekt für Studierende und Grundschul Kinder einer 4. Klasse. Am Ende des Arbeitsprozesses stand die Gemeinschaftskomposition *Musik für Streichquartett und Geräuschorchester*. (Die Filmbeispiele auf der CD-ROM geben Einblicke in die Entstehung.) Für die Durchführung des Projektes nahmen wir uns fast ein Jahr Zeit. Meine folgende Projektbeschreibung zeichnet unser Vorgehen nach, indem sie Spots auf die vielfältigen Dimensionen der bereits ausgeführten Thematik *Voraussetzungslosigkeit* und *Progression* bzw. *Qualität* wirft. Anhand eines Beispiels werden somit grundlegende Fragen zum *Erfinden von Musik* thematisiert.

Spot 1 – Struktur statt Programmatik

Nicht selten bildet in der musikalischen Arbeit mit Kindern assoziatives und programmatisches Denken den Ausgangspunkt für kreative Prozesse: Da gilt es zum Beispiel Geschichten oder Gedichte zu vertonen, Bewegungsphänomene zu verklanglichen oder passende Themen für Tiere oder Personen zu finden. Das ist ein Weg, der Musik zur Veranschaulichung außermusikalischer Phänomene nutzt. Es ist allerdings *ein* Weg und keineswegs der Königsweg innerhalb musikbezogener Bildungsprozesse. Um die „ästhetische Intelligenz“ (vgl. Selle 1998) anzusprechen, ist es nicht notwendig, Gestaltungsfragen über den „Verschiebebahnhof“ des assoziativen Denkens zu leiten. Eine Konzentration auf das klingende Phänomen wäre hier naheliegender. Da es in unserem Projekt um innermusikalisches Denken und Klangforschung gehen sollte, standen strukturelle Fragen am Anfang. Kreatives Arbeiten – das ist eine Binsenweisheit – braucht eine Rahmung, es bedarf klarer Begrenzungen und interessanter Anstöße. Diese Rahmung bildete in unserem Projekt das Gestaltungsprinzip *Wiederholung und Kontrast*.

Um strukturelles Denken, das notwendig abstrakt ist, anzustoßen, experimentierten die Kinder zunächst mit Material, das ihnen nahe ist: ihre eigenen Vornamen. Die 25 Schülerinnen und Schüler einer 4. Klasse untersuchten die Abfolge von Konsonanten und Vokalen, fragten nach Wiederholungen, Symmetrien oder gar Spiegelachsen in ihren Namen (so etwa bei *Hannah*). Der Untersuchungsphase folgte eine Transformationsphase, in der die erkannten Strukturen in ein Bild und in Klang überführt wurden.



Abb. 1

Hannahs Name erwies sich natürlich als besonders dankbar für strukturelle Experimente. Da es sich um ein Palindrom handelt, ist er zwangsläufig symmetrisch gebaut und hat eine zentrale Spiegelachse. Hannah findet für diese Erkenntnis unterschiedliche Darstellungen: Das symmetrische Haus, das die Struktur des Namens und in den Turmspitzen sogar die Oberlängen des großen und kleinen Buchstabens *h* abbildet. Hannah spiegelt in ihren spielerischen Untersuchungen ihren Namen aber nicht nur an der Spiegelachse, sondern als Gesamtphänomen auch horizontal und vertikal.

Wie Hannah, so beschäftigt sich auch Caroline in ihrem Bild mit der Frage nach der Verteilung von Konsonanten und Vokalen. Ergebnis ist ein regelmäßiges Muster, das sie durch entsprechende Zeichen veranschaulicht:

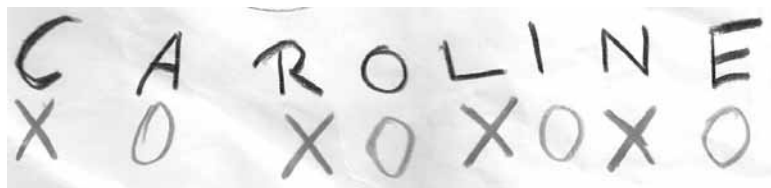


Abb. 2

Die Kinder bleiben jedoch nicht nur bei den beschreibbaren Strukturen stehen, sondern suchen auch nach Formen und Farben, die dem Namen (in Klang und Struktur) entsprechen. Caroline findet diese Form, die die Sonderstellung des Buchstabens *i* veranschaulicht. Und auch Marlena spürt in ihrem Bild der Sprachmelodie nach:

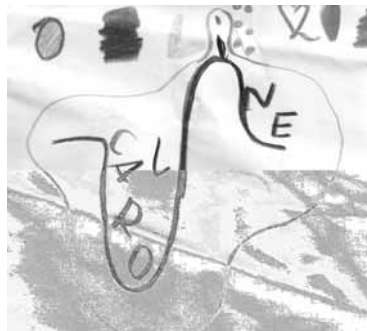


Abb. 3 und 4

Wie auch alle anderen Kinder dieser Klasse sucht Jonas im Experimentieren mit seinem Namen nach einer angemessenen Verklanglichung. Er entwickelt auf der Grundlage der ‚Vokal-Konsonant-Analyse‘ folgende Spielpartitur:



Abb. 5

Für die *Vokale o* und *a* sieht er die Aktion „auf den Tisch hauen“ vor, die Anfangs- und Endkonsonanten *j* und *s* sollen durch ein Klatschen repräsentiert werden und der mittlere Buchstabe, das *n*, durch ein Aneinanderreiben der Hände. Die drei perkussiven Aktionen sollen nach der Vorstellung des Neunjährigen von fünf unterschiedlichen Sprechsilben begleitet werden: *Bumm-Puff-Miau-Bä-Wuff* ordnet er den fünf Buchstaben seines Namens zu.

Jonas' Spielanweisungen mögen simpel wirken, dennoch können sie eine Art *Wirkungsdiskurs* in Gang setzen. Denn, so lässt sich berechtigt fragen, hat er Gründe dafür, dass er für gleiche Klanggesten unterschiedliche Sprechsilben wählt? Gibt es Alternativen? Mit der gesamten Klasse sollte ausprobiert werden, wie Jonas' Lösung wirkt, wenn er Perkussion und Sprechen parallelführt.

Dann würde dem Klatschen einerseits sowie dem Auf-den-Tisch-Hauen andererseits jeweils eine Sprechsilbe zugeordnet, sodass den drei perkussiven Elementen drei Silben entsprächen.

Diese beiden unterschiedlichen Möglichkeiten berühren zentrale Gestaltungsfragen, die auch für komplexe Kompositionen eine Rolle spielen: Wo verstärken sich unterschiedliche Elemente? Wo wirken sie kontrastierend aufeinander? Wo gibt es Überinformationen, die die Wirkung eines Werkes beeinträchtigen? Um solche Fragen beantworten zu können, ist differenziertes Hören, strukturelles Denken und ein begründetes Urteilen Voraussetzung bzw. innerhalb des Projektes auch Lernziel. All das lernen die Kinder in den Struktorexperimenten mit ihren Namen.

Die Kinder werden im Gestalten und Reflektieren der eigenen und fremden Werke zu „ästhetischen Subjekten“, wie der Kunstpädagogin Gert Selle diese besondere Konstitution nennt:

„Ich setze somit drei ausgeprägte Eigenschaften voraus, die das Subjekt zu einem ästhetischen machen: Es muß in besonderem Maße wahrnehmungsaktiv und in seiner Wahrnehmung anwesend, das heißt konzentriert bei sich und bei seiner Sache sein, um sich selbst im Doppelakt des Wahrnehmens, das heißt sich und die Situation wahrnehmend, als Subjekt produzieren zu können. Es muß in besonderem Maße eigensinnig darauf beharren, alles Wahrgenommene und sich selbst im Wahrnehmungsakt als Subjekt im Werden zu interpretieren, um gleichsam mit sich darüber und über sich selbst zu kommunizieren. Und es muß in der Lage sein, in jedem Akt der bewussten Wahrnehmung den Wechsel von der Ebene der Sinnesarbeit auf die Ebene der Sinnarbeit zu vollziehen.“ (Selle 2003, S. 112f.)

Spot 2 – „Subkutane“ Qualität

Die Komposition der *Musik für Streichquartett und Geräuschorchester* ist geleitet von der Überzeugung, dass strukturelle Konzeptionen zwar den Erfindungsprozess steuern, für den Hörer aber nicht zwingend wahrnehmbar sein *müssen*.

Ausgehend von den Kinderbildern komponierten in einem zweiten Schritt die Studierenden kleine Klanggesten. Die studentischen Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer hatten bis auf eine Ausnahme keine Erfahrung mit dem Komponieren und trauten sich zunächst nur wenig zu. *Ich habe keine Ideen* hörten wir zu Beginn häufig. Die Ausdruckskraft der Kinderbilder sowie die darin aufgearbeiteten Strukturelemente sollten Abhilfe schaffen, indem sie auch hier die Funktion der Rahmung eines kreativen Prozesses hatten. Die Studierenden setzten sich mit den Bildern auseinander und arbeiteten zunächst mit einfachen Kompositionsprinzipien: Sie übersetzen Buchstaben in Töne, arbeiteten mit dem Zahlenalphabet, nutzen Symmetrieverhältnis etc. Auch versuchten sie, die Farbwahl und bildliche Gestaltung der Kinder zu berücksichtigen. Auf diese Weise entstanden ersten Themen und kurze Musiksegmente für die Gemeinschaftskomposition. Ein Beispiel:

Die Arbeit mit den Bildern von Caroline, Jonas und Marlena veranlasste eine Studentin, zunächst das Tonmaterial für ihre Komposition zu begrenzen: Sie beschränkte sich auf die Buchstaben aus den Namen, welche Tonnamen entsprachen. So entstanden als Ausgangsmaterial für ihr Stück drei Tonfolgen: *c-a-e* (aus Caroline), *a-as-es* (aus Jonas) und *a-e-a* (aus Marlena). Der Gestaltung der Kinderbilder entsprechend nutzte sie Kompositionstechniken wie Umkehrung, Krebs und rhythmische Augmentation. Die Bewegungsrichtung der Töne orientierte sie an den Klangvorstellungen, die die Kinder zu ihren Namen entwickelt hatten. Ergebnis dieses mehrstufigen Kompositionsprozesses war ein Fugato für Streichquartett, dessen Anfang so aussah:

The image shows a musical score for a string quartet. The staves are labeled Violine I, Violine II, Viola, and Violoncello. The time signature is 4/4. The Violoncello part is highlighted with three boxes, each containing a name: 'CARolinE', 'JonAS', and 'MARlEnA'. The names are written in a stylized font with mixed case letters.

Abb. 6

Auch im Arbeitsprozess der Studierenden gab es somit Material, das das Komponieren *strukturell* anregte. Die abstrakt entwickelten Prinzipien erleichterten das Beginnen, und ein zusätzlicher ästhetischer Maßstab für die Stücke war für die meisten Studierenden die klingende Komposition. Hier wurden zunächst gefundene Modelle erweitert und auch verworfen – ein Schritt, in dem sich Ästhetik und Aisthetik oder auch Sinnarbeit und Sinnesarbeit miteinander verschränken.

Spot 3 – Klang als Qualitätsmaßstab

Aber es ist nicht nur das vorgängig strukturelle Denken, das zu begründeten Werturteilen führt. Auch klangimmanentes Arbeiten kann und muss Qualitätsmaßstäben gehorchen.

Während die Studierenden in der bereits beschriebenen Art kleine Stücke für das Vogler Quartett, also die Profimusiker komponierten, beschäftigten sich die Kinder mit dem Thema Streichinstrumente. Sie schauten und hörten sich Geige und Cello an und überlegten, welche Klänge diese Instrumente hervorbringen können. Den folgenden Klangkatalog erarbeiteten sie (natürlich in umgangssprachlicher Beschreibung):

Arco, Pizzicato, Spiccato, Col legno, Flageolett und sul ponti cello (knarrende Geräusche durch das Spielen unter dem Steg). Danach suchten die Kinder Materialien, die es erlaubten, die Klangqualitäten sowie die Spielgesten zu imitieren. Nach intensiver Materialerkundung entstanden schließlich vier Materialgruppen, die mit Glas, Papier, Bürsten sowie Tischtennisbällen arbeiteten. Diese Phase dokumentieren Videomitschnitte, die sich auf der CD-ROM befinden (Ordner 2, Filmbeispiele 1-3).

**Spot 4 – Gegen die Beliebigkeit:
Verabredungen treffen, Ergebnisse reflektieren und ... üben!**

Sind diese Filmsequenzen nun eine Bestätigung für die zu Anfang zitierte Einschätzung Rojkos, dass das Musikerfinden in der Schule nicht über eine naive Bastellei hinausgehe? Ich glaube nicht! Die Kinder suchten zunächst mit großer Experimentierfreude nach Klängen und Spieltechniken. Nach einiger Zeit mussten sie sich in der Gruppe einigen, welche Klänge dem Vorbild am ähnlichsten sind. Sie legten durch genaues Hinhören fest, mit welchen Spieltechniken und Materialien sie in der Folge weiterarbeiten möchten. Dabei war alles erlaubt, sofern es sich in der offenen Experimentierphase bewährt hatte und ästhetisch begründbar war.

Auf die offene Phase der Materialerkundung folgte also eine Reduktionsphase, an deren Ende ein klar beschreibbarer Klangkatalog stand. Dieses Repertoire an Geräuschen und Klängen bildete den Ausgangspunkt für die Schlussphase der Gestaltung und Übung.

Die Gruppe mit den Linealen hatte es sich z. B. zur Aufgabe gemacht, das Federn des Bogens auf der Saite zu imitieren. In langen Übungsphasen versuchten sie – so wie es jeder Instrumentalist kennt – bestimmte Klänge möglichst exakt zu erzeugen. Das zeigt der Filmausschnitt *Übungsphase mit Linealen* (Ordner 2, Filmbeispiel 4 auf beiliegender CD-ROM) sehr eindrücklich.

Es gibt in Deutschland eine große Anzahl an Projekten, die unterschiedliche Wege gehen, um Kinder zu musikalischen Erfindungen anzuregen. Und wer schon einmal ein Konzert besucht hat, in dem die selbst gemachten Werke präsentiert werden (z. B. beim bekannten *Response*), weiß, mit welcher Ernsthaftigkeit sich die Schülerinnen und Schüler mit ihrer Musik und ästhetischen Qualitätsmaßstäben auseinandersetzen. In unserem Projekt wurde der Wunsch nach Qualität durch das gemeinsame Proben und Auftreten mit dem Vogler Quartett noch gesteigert. Einen wunderbaren Überblick über unterschiedliche Ansätze des kreativen musikalischen Arbeitens gibt der Artikel *Wie Kinder heute in der Schule komponieren* von Volker Michael.

Literatur

- Heß, Frauke (2006): „... daß das Spielen auf das Hören vorbereite, dürfte irrig sein ...“. Ernst Kreneks frühe Kritik an der „musikpädagogischen Musik“. In: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, S. 42-53.
- Michael, Volker (2002): *Wie Kinder heute in der Schule komponieren*. In: nmz, H. 4, S. 55.
- Rojko, Pavel (2008): Musikhören versus pädozentrische Unterschätzung der Musik. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 37, S. 20-25.
- Seel, Martin (2000): *Ästhetik des Erscheinens*. München.
- Selle, Gert (2003): *Kunstpädagogik und ihr Subjekt. Entwurf einer Praxistheorie*. Oldenburg.