

Ulrike Kranefeld

„Ja, wie kann denn etwas Gott Ähnliches klingen?“ – Musik erfinden zu Bildern im Musikunterricht. Eine Fallstudie

Wie entwickeln Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe eine gemeinsame Musik zu einem Bild Emil Schumachers? Welche Strategien verfolgen sie dabei und welche Operationen führen sie in diesem Transformationsprozess durch? Der vorliegende Ausschnitt aus einer Fallstudie versteht sich als Beitrag zu diesem Forschungsfeld im Rahmen qualitativer Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik. Die Fallstudie ist Bestandteil eines größer angelegten Forschungsprojekts zum Musizieren nach Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe, in dem an verschiedenen Gymnasien und Gesamtschulen in NRW Schülerinnen und Schüler der Klassen 11 bis 13 in insgesamt dreizehn Kleingruppen in einem Prozess Musik zu Bildern des Informel-Künstlers Emil Schumacher (1912-1999) entwickelten.¹

Systematische Beobachtungen von kollektiven Kompositionsprozessen haben in der musikpädagogischen Forschung Seltenheitswert. Zuletzt beschäftigte sich Anja Rosenbrock mit der Entwicklung von Stücken in Pop- und Rockbands. (Rosenbrock 2004) Dabei gehört die Entwicklung von eigenen Musikstücken zum gängigen Methodenrepertoire im Musikunterricht: Im Lehrplan Musik der gymnasialen Oberstufe NRW etwa wie auch im Zentralabitur Musik 2007 in NRW bildet die Gestaltungsaufgabe, die auf die Entwicklung von Musikstücken durch Schülerinnen und Schülern zielt, eine von drei möglichen Klausur-Aufgabenarten. Es ist also angebracht, analog etwa zu der in der Deutschdidaktik längst etablierten empirischen Schreibprozess-Forschung (Spinner 2001; Baurmann 2001) im Hinblick auf das Forschungsfeld „Schülerinnen und Schüler entwickeln eigene Musik“ eine musikpädagogische Komponierprozess-Forschung anzuregen.

Zentrales Ziel des Forschungsprojekts ist die Offenlegung und Interpretation der Verknüpfungsstrategien vom Bild zur Musik, die die Schülerinnen und Schülern dieser Altersstufe entwickeln. Hierzu wurden die Gruppenkompositionsprozesse videografiert, transkribiert und nach dem zentralen Kodierparadigma von Strauss (Strauss/Corbin 1996) und den erweiterten Kodierfamilien nach Glaser (Glaser 1978, s. auch Mruck/Mey 2007) ausgewertet. Im Folgenden soll eine solche Verknüpfungsoperation innerhalb eines Fallbeispiels isoliert, rekonstruiert und schließlich in den Kontext alternativer Lösungen anderer Gruppen eingeordnet werden.

Informationen zum Kontext des Fallbeispiels

Die Konstellation der beiden Schülerinnen eines Musikurses 12 eines nordrhein-westfälischen Gymnasiums, die sich zu einer Gruppe zusammengefunden haben, ist in vielerlei Hinsicht bemerkenswert: Sie sind Gastschwestern innerhalb eines deutsch-amerikanischen Austausches. Anne (18), die deutsche Schülerin, hat bereits ein halbes Jahr in den USA verbracht, Nancy (18) beendet nun am unmittelbar folgenden Wochenende ihren Aufenthalt in Annes Familie. Beide spielen seit vielen Jahren Geige, und Nancy hat während ihres Aufenthalts in Deutschland bei Annes Geigenlehrerin Unterricht. Beide sammelten in diesem Geigenunterricht auch (Jazz-)Improvisationserfahrung. Diese persönliche Vertrautheit und Kenntnis der jeweiligen musikalischen Erfahrung der anderen beeinflusst – wie sich später zeigen wird – den gemeinsamen Prozess.



Abb. 1: Emil Schumacher: „Rocca“ (1997). Öl auf Leinwand. 80x80.
In: Güse, Ernst-Gerhard (2008): Emil Schumacher. Leben in der Malerei. Gespräche und Texte (Schriften der Emil Schumacher Stiftung; 1). Ostfildern: Hatje Cantz, S. 128. ©VG Bild-Kunst, Bonn 2008.

Die Gruppe arbeitete mit Emil Schumachers Bild „Rocca“ aus dem Jahre 1997. Neben dem inhaltlichen Transformationskonzept, das im Folgenden fallspezifisch rekonstruiert werden soll, ist ein anderer interessanter Beobachtungsaspekt bei der Analyse der Prozesse im Forschungsprojekt die Frage, wie die verschiedenen Gruppen mit der meist zunächst sehr unterschiedlichen Bildrezeption der einzelnen Gruppenmitglieder umgehen.

In den meisten Fällen führen die unterschiedlichen Blickwinkel auf das Bild zu längeren oder kürzeren Aushandlungsphasen, in denen die Gruppenmitglieder ihre konkurrierenden Perspektiven auf das Bild erläutern und begründen und schließlich versuchen, zu einem Konsens zu gelangen.

Im vorliegenden Fall finden die Schülerinnen relativ kurz, nachdem deutlich wird, dass bei ihnen zwei ganz unterschiedliche Sichtweisen auf das Bild vorliegen, die Lösung, sich nicht auf eine gemeinsame Version zu einigen, sondern stattdessen zwei Stücke zu entwickeln, denen jeweils eine der beiden Bildrezeptionen zu Grunde liegt. Es kommt so zur Entwicklung von „two movements“, wie Nancy es formuliert: Der erste Satz basiert auf Nancys Assoziation der Gestalt eines Menschen im Bild, der traurig und einsam ist. Die kompositorischen Ideen, die im Gespräch die Entwicklung und Evaluation des musikalischen Materials beeinflussen, sind: „getragene Melodie“, „seufzende Geräusche auf der Geige“, „es darf sich reiben“ und „ziemlich tief“. Entsprechend entwickeln die beiden relativ schnell eine melodiöse, zweistimmige Improvisation in Moll, vorwiegend auf den tiefen G- und D-Saiten der zwei Geigen mit klagendem Ton und seufzenden Glissandi.

Im Folgenden soll aber die weitaus komplexere Konstruktion des zweiten Satzes der Komposition betrachtet werden. Indem Strategien, Operationen und Reflexionen innerhalb des Transformationskonzepts rekonstruiert werden, wird Konstruktion hier im Sinne John Deweys als Doppeltes verstanden: „Es ist kein linguistischer Zufall, dass „Bau“, „Konstruktion“ und „Arbeit“ sowohl einen Prozeß als auch dessen fertiges Ergebnis bezeichnen. Ohne die Bedeutung des Verbs bleibt die des Substantivs leer.“ (Dewey³1998).

Genese des Transformationskonzepts

Die folgende Darstellung der Genese des Transformationskonzepts der beiden Schülerinnen bedeutet die Rekonstruktion einer komplexen Analogiebildung. Durch die im Gegensatz zu vergleichbaren anderen Prozessen relativ klare Gedankenführung der beiden Schülerinnen werden die einzelnen Arbeitsschritte dieser Modellbildung deutlich unterscheidbar:

1. Schritt: Gegensatzkonstruktion und erste kompositorische Ideen

Im Gegensatz zu Nancy sieht Anne in dem Bild keine Gestalt, sondern konstruiert bereits in ihrer ersten Äußerung eine strukturelle Analogie, zunächst zwischen dem Bild und lebensweltlicher Erfahrung:

Anne: „Ja, und so generell: Also findest du, dass es halt sein könnte, dass das Gold was Weiches ist, was Warmes, und dass halt das Schwarze immer da rein kommt als etwas Festeres, Böseres?“

Anne etabliert also, orientiert an den Farben „gold“ und „schwarz“, im Übergangsraum eine Gegensatzkonstruktion von warm/weich und fester/böser im Sinne einer Assoziation, die vorrangig die sinnliche Erfahrung einer materialen Beschaffenheit nahe legt (warm, weich, fest), im „böse“ aber auch bereits eine „moralische“ Komponente andeutet, die im folgenden Prozess eine immer größere Rolle spielen wird.² Hierbei handelt es sich um eine klassische Analogiebildung, bei der nicht nur einzelne Elemente, sondern auch deren Relation zueinander in Beziehung gesetzt werden. Allerdings bestimmt Anne die Relation bereits hier über die Qualität des reinen Gegensatzes hinaus, indem sie davon spricht, dass „das Schwarze immer da rein kommt“, was vermuten lässt, dass das Gold/Warme/Weiche eine kontinuierliche Komponente besitzt, das Schwarze/Feste/Böse immer nur ab und zu hinzutritt.

Gleich im Anschluss präsentiert sie eine entsprechende, wenn auch noch relativ unbestimmte kompositorische Idee, bei der die musikalische Gestaltung des Gegensatzprinzips im Vordergrund steht:

Anne: „Das vielleicht dann so vertonen, dass einer weich spielt und der andere irgendwie – macht entweder irgendwas Schräges auf der Geige oder haut auf Trommeln, oder so? Weil diese Kleckse (macht mit der Hand eine Fallbewegung nach), das ist so...“

Interessant hierbei ist, dass Anne zusätzlich zur Sprache auch eine gestische Brücke zwischen Bild und Musik herstellt, in dem sie die Schlagbewegungen der Trommel unmittelbar mit den Klecksen bzw. den Bewegungen des Malers, die mutmaßlich mit der Entstehung der Kleckse verbunden sind, assoziiert.³ Das Nachvollziehen der Malbewegung wird zur gestischen Brücke hin zur Trommelbewegung.

2. Schritt: Analogiebildung und Theoriebildung in einem lebensweltlichen Kontext

Die Arbeit am „second movement“ wird zunächst nach diesen ersten Ideen von der Ausarbeitung und vorläufigen Fertigstellung des ersten Satzes für längere Zeit unterbrochen. Die anschließende Wiederaufnahme der Arbeit an dem zweiten Satz wird eingeleitet durch Annes Entscheidung für eine Trommel, die sie aus dem in der Nähe liegenden Musikraum holen muss. Die Zeit des Weges hat sie offenbar zu einer Präzisierung ihrer anfänglichen, oben beschriebenen Analogiebildung genutzt, denn sie präsentiert Nancy bei ihrer Rückkehr eine komplexe Analogiebildung:

Anne: „Okay, also ich find, dass es eigentlich so was Warmes, was Weiches ist, wie so ein normales Leben (nimmt das Bild in die Hand und malt die Bildelemente nach), weil das ist ja ganz golden überall. Und dann aber, dass diese Sachen hier, wie

auch so im Leben, dass so Sachen so rein kommen. Mal eine traurige Phase, dass wäre hier das A, oder einfach mal nur auf den Punkt irgendetwas Schlimmes, aber dann geht das alles ja wieder über in das Gold. Also eigentlich dass der ganze Untergrund, der Untergrund ist ja eigentlich golden, dass das eigentlich was Schönes ist, nur dass halt manchmal auch was Böses – als Schwarzes – damit reinspielt, oder was Trauriges!“

Anne greift die ursprüngliche Analogiebildung auf, integriert aber die zunächst mit unmittelbar sinnlicher, fast taktile Erfahrung assoziierte Gegensatzkonstruktion in eine umfassendere Theoriebildung auf der Ebene von komplexerer Lebenserfahrung. Deutlich wird die Qualität einer Theoriebildung dadurch, dass sie sich nicht etwa explizit auf konkrete eigene Erlebnisse bezieht und diese benennt, sondern ihre Erläuterung mit der Formulierung „wie so ein normales Leben“ einleitet und damit außerdem deutlich macht, dass ein weiterer Zielbereich der Analogiebildung erreicht ist.

Auch hier werden wieder mehrere Elemente, die in einem systematischen Bezug zueinander stehen, in einen anderen Kontext übertragen: Dabei werden die Relationen diesmal differenziert und genauer bestimmt: Anne unterscheidet zwei Möglichkeiten, wie „Trauriges“ in das eigentlich „normale“ und „schöne“ Leben hineinkommen kann, als Phase oder punktuell, und begründet dies mit Bildelementen: Das „A“, ein aus einigen schwarzen Linien bestehendes Bildelement, wird der „traurigen Phase“ explizit zugeordnet, mit der Aussage „mal nur auf den Punkt irgendetwas Schlimmes“ mag sie sich auf die schwarzen Kleckse beziehen, die sie zuvor bereits als Bildelemente benannt hat (s. o.). Deutlich ausgearbeitet in dieser neuen Analogiebildung ist auch das Verhältnis von Hintergrund („goldenem Untergrund“) und punktuell oder in Linien auftauchender schwarzer Farbe:

Die traurigen Phasen lösen das normale, schöne Leben nicht ab oder unterbrechen es, sondern kommen hinzu, „spielen rein“. Interessant hierbei ist, dass sie auf diese Weise eine Art Verzeitlichung des Bildes vornimmt, indem der goldene Untergrund zu einer Art Fluss bzw. Kontinuität des „normalen Lebens“ wird, das in verschiedenen Phasen verläuft.

3. Schritt: Analogiebildung im musikalischen Kontext und erste Improvisation

Nancys Frage: „Okay! – Wie willst du das hier tun?“ leitet Annes Überlegungen zur musikalischen Umsetzung ein:

Anne: „Also, dass du vielleicht eine schöne Melodie spielst auf der Geige, irgendwas Nettes, was Fröhlicheres, oder vor allem was Ruhiges, was Sanftes, aber trotzdem nett. Und dann hau ich manchmal auf die Trommel, z.B. (macht eine Schlagbewegung mit den Händen)...“

Nancy: „Okay!“

Auch in der Übertragung in den musikalischen Kontext geschieht eine komplexe Analogiebildung: Es werden inhaltliche Entsprechungen für die Gegensatz-Elemente gesucht und in ihrer Charakteristik darauf abgestimmt: gegen die schöne Melodie der Geige steht das Hauen auf die Trommel. In der Anweisung „manchmal“ offenbart sich die strukturelle Analogiebildung: Mit dem gleichen Wort wie in der lebensweltlichen Analogiebildung zuvor wird das Verhältnis der zwei Elemente zueinander bestimmt. Es folgt eine längere Improvisationsphase von einigen Minuten, in der Nancy wie verabredet mit einer Melodie beginnt und Anne dann zunächst mit der Trommel, dann auch mit dem Klavier Störgeräusche einfügt. Es fällt auf, dass Anne und Nancy nur eine vage Charakteristik der schönen Melodie festlegen, keineswegs aber Aussagen zu den Parametern, die gestaltet werden müssen, treffen.

Hier mag eine Rolle spielen, dass sich Nancy und Anne nicht nur persönlich, sondern auch musikalisch gut kennen, gemeinsame Improvisationserfahrung besitzen und der jeweils anderen den jeweiligen Gestaltungsspielraum überlassen. Während der musikalischen Improvisation wechselt Anne schließlich von der Trommel zum Klavier und setzt dort in Clustern in der Bassregion ihre Störgeräusche fort. Diese Erweiterung des Konzepts durch ein anderes Instrument entstand nicht, wie zuvor andere kompositorische Ideen, aus dem konzeptionellen Planen im Gespräch, sondern spontan während der Improvisation.

4. Schritt: Evaluation und Modifikation der Improvisation

Nachdem die beiden zuerst im Gespräch gewissermaßen die Eckpfeiler der Musik festgelegt haben, geht es nun nach der Improvisationsphase darum, die gespielte Musik zu evaluieren:

Anne: „Ja, genau! – Ich fand das schön! Ich find, du kannst ein bisschen mehr sogar noch nach oben gehen! Es darf auch manchmal ganz hoch sein, dass es ganz schön ist, so wenn es ganz golden ist und dann kommt von unten ...“

Nancy: „Ja das habe ich am Anfang gespielt und dann habe ich das vergessen und habe dann in der Tiefe meiner Traurigkeit gedacht.“

Anne: „Ja. Ja. Finde ich aber total schön!“

Nancy: „Ich fand das auch cool mit den verschiedenen Geräuschen.“

Anne: „Ja, ja!“

Nancy: „Well, das kann so, wenn das so außerhalb des Lebens ist, das man nicht kontrollieren kann! Das auch so ein bisschen rein!“

Anne: „Ja, das einfach so reinkommt!“

Durch die Evaluation wird die Musik (wie zuvor das Bild) nun ebenfalls zum Gegenstand der Rezeption: Nach der Improvisation regt Anne an, dass Nancy insgesamt ihre Melodien höher spielen könnte, um den goldenen, schönen Charakter zu unterstreichen. Dem Gegensatzpaar traurig/schön wird also tief/hoch zugeordnet, was durch die Beschreibung der Trommel, die dann „von unten kommt“, noch bestätigt wird.

Nancys Eingeständnis, dass sie, obwohl musikalisch für das Schöne und Goldene zuständig, mehr an die „Tiefe ihrer Traurigkeit“ gedacht hat und entsprechend auch gespielt hat, ist ein Indiz für die innere Beteiligung der Schülerin beim Musizieren und der Selbstverständlichkeit musikalischen Ausdrucks im Musizieren.

Interessanterweise erfährt die zuvor auf der lebensweltlichen Analogieebene etablierte Theoriebildung angesichts des Erlebnisses der musikalischen Improvisation noch die Erweiterung um eine neue Facette, indem Nancy das Unkontrollierbare der schicksalhaften, traurigen Phasen betont und dem „Geräuschhaften“ auf der Trommel und dem Klavier zuordnet.

Das Auftauchen der neuen Facette des Unkontrollierbaren zeigt, dass auch durch die Erfahrung der Improvisation und die anschließende Reflexion über die Musik die Theoriebildung mit neuen Aspekten oder Differenzierungen aufgeladen werden kann, ohne dass diese bis zum Bild explizit zurückverfolgt werden.

5. Schritt: Erweiterung der Analogie- und Theoriebildung anhand des Bildes

Im nächsten Schritt wird ein neues Bildelement, „dieses Weiß“, das bisher in der auf das Gegensatzpaar gold/schwarz ausgerichteten Deutung noch nicht berücksichtigt wurde, aufgegriffen:

Anne: „Ich weiß nur nicht, Gold und Schwarz haben wir ja schon geguckt (fährt die Farbflächen mit dem Finger ab), nur dieses Weiß – ich weiß nicht, was das sein soll! Ob das die glücklichsten Stellen sind? Also da wo wirklich, ...nur: hier vermischt sich das ganz doll!“

Anne stellt also in ihrer Gleichsetzung Weiß = glücklichste Stellen eine Hypothese zur Integration eines weiteren Bildelements in die bestehende lebensweltliche Analogiebildung auf, die sie selbst im gleichen Atemzug am Bild in Frage stellt. Für ihre Deutung vermischt sich das Weiß im Bild zu stark, um als glücklichste Stelle gelten zu können.

Hier zeigt sich, dass Annes Transformationsoperation nicht nur darin besteht, eine Analogie zu generieren, sondern auch neue Elemente zu integrieren und in Bezug auf ihre Stimmigkeit zu evaluieren, im Zweifelsfalle zu verwerfen.

Mit Nancys folgendem Vorschlag zur Integration der weißen Bildelemente wird die Theoriebildung auf der lebensweltlichen Ebene entscheidend erweitert und hat später auch Konsequenzen für die Musik:

Nancy: „Für mich ist das mehr eine Verbindung mit Religion! (Lacht) Ich weiß nicht! Also Weiß ist immer eine Farbe – ich denke immer so an Gott und Jesus und irgendwie.“

Anne: „Ja das ist sehr gut! (Beide lachen) Wie sollen wir das denn machen? Also, das könnte vielleicht sogar sein, denn hier, wenn so eine schlechte Phase ist (zeichnet den Verlauf im Bild nach), dann lehnt man sich wieder an Gott an oder so!“

Nancy: „Ja!“

Anne: „Wie machen wir das?“

Nancy: „Es ist immer so ein bisschen verbindet mit die schwarzen Farbe, und dann muss man wieder glauben. Also da ist kaum eine weiße Stelle, das nicht mit einer schwarzen Stelle verbunden ist. (Zeigt die Stelle im Bild und deren Verlauf.)“

Anne: „Ja! Ja stimmt.“

Das häufig gekoppelte Erscheinen von schwarzen und weißen Bildelementen wird von Anne in die ursprüngliche Theoriebildung integriert: Immer wenn eine traurige Phase kommt, wird der Glauben aktiviert (Anne: „...dann lehnt man sich wieder an Gott an“ und Nancy: „...und dann muss man wieder glauben“). Basis ist Nancys Zuordnung von Weiß zu Gott, Religion und Jesus.

6. Schritt: Musikalische Analogiebildung in Bezug auf die Integration des neuen Elements

Die entsprechende musikalische Analogiebildung unternehmen die beiden Schülerinnen nun in zwei Schritten: Sie bestimmen ein passendes musikalisches Element und integrieren es dann entsprechend der Analogiebildung in die Großform:

Anne: „Ja, wie kann denn etwas Gott Ähnliches klingen?“

Nancy: „Oder ein bisschen Bach!“ (Beide lachen.)

Anne: „So ein bisschen Bach! Bach ist irgendwie gut!“

Nancy: „Händels Messiah! Also das können wir schon so anpassen.“

Anne: „Nee, weißt Du was? – Gott könnte (klopft auf das Bild) die Meditation, die du spielst! Kannst du noch ein bisschen davon?“

Nancy: „Ja klar, kann ich da was von!“

Anne: „Dieses Thema davon? Das wäre nämlich schön! Dann gehst du einfach von so was Normalem, dann spielst du plötzlich was, möglichst dann, wenn ich das Dunkles spiele, also die Trommel nehme oder so, dann spielst du das von...“

Nancy: „Das ist eine gute Idee, dann kannst du so alleine, etwas ganz ganz (deutet expressive Schlagbewegungen an), so ein bisschen House...“

Anne: „Laut spielen, genau!“

Nancy: „...machen da, und da kann ich so ein bisschen etwas Göttliches...“

Anne: „Und damit löst du das wieder auf, dann höre ich wieder auf damit! Das ist perfekt!“

Nancy: „Da ist auch so ein Höhepunkt, da kannst du dann ganz erschrocken so aufhören!“
(Beide lachen.)

Anne: „Ja, so machen wir das! Sollen wir das mal probieren?“

Die Schülerinnen halten also konsequent an ihrer Analogiebildung fest. Zunächst wird nach einer Gott ähnlichen Musik gesucht und interessanterweise sofort an einen Anklang oder ein Zitat gedacht. Die Idee, selbst eine „göttliche“ Musik zu komponieren, taucht nicht auf. Nancys erste Assoziation ist Bach. Dabei bleibt offen, was genau Nancy als Verbindendes zwischen Bach und Gott sieht: Ist es zum Beispiel die Erinnerung an ein kirchenmusikalisches Werk oder an den „meditativen Charakter“ eines seiner Instrumentalwerke? Ihr nächster Vorschlag, „Händels Messiah“, trägt den Namen Messias explizit im Titel. Anne schlägt die Geigenmeditation aus Massenets Oper Thais vor, die Nancy offensichtlich seit längerer Zeit übt bzw. vor längerer Zeit gespielt hat. Eine Meditation als Form kontemplativer Versenkung entspricht auch direkt der letzten Analogiebildung Glauben, die mehr noch als die anfänglichen Assoziationen Gott, Religion und Jesus in der Theoriebildung der beiden eine Rolle spielt.

Die Störgeräusche sollen verstärkt werden: Auch hier wird auf ein Vorbild zurückgegriffen, und Nancy spricht von „House“, also einer explizit rhythmusorientierten elektronischen Musik. In einem zweiten Schritt wird die Meditation, die nun als musikalisches Element für „Glauben“ steht, in das bisherige kompositorische

Konzept eingefügt und soll konsequenterweise jeweils dann erklingen, wenn die Trommel bzw. das Klavier zum Fluss der „schönen Melodie“ hinzutritt. Die Meditation wird zum Gegengewicht der Trommelgeräusche.

Anne schlägt wiederum vor, dass durch das Auftauchen der Meditation das laute Trommeln beendet wird. Nancy regt ein erschrockenes Aufhören an. So wird eine Reaktionsfolge als musikalische Großform des „second movement“ konstruiert: Auf Nancys schöne Melodie auf der Geige reagiert Anne mit Störgeräuschen auf der Trommel bzw. dem Klavier. Sobald diese erklingen, reagiert Nancy wiederum mit einem „Gegenmittel“, mit der Meditation von Massenet. Diesen Plan setzen sie musikalisch in einer längeren Improvisationsphase um, in der sie die Folge der drei Elemente, die sich teilweise in Gleichzeitigkeit überlappen, immer wieder durchspielen und variieren.

Bemerkenswert an diesem Konstruktionsprozess ist die erstaunlich konsequent verfolgte komplexe Analogiebildung, die zweifach vollzogen wird: bezogen auf einen lebensweltlichen Kontext und bezogen auf die Musik. In ihr werden sowohl Eigenschaften einzelner Elemente analogisiert als auch die Beziehungen der Elemente zueinander.

Denken in Analogien

Im Fallbeispiel wurde das Denken in Analogien als eine mögliche Verknüpfungsoperation eines Transformationsprozesses identifiziert, die die beiden Schülerinnen in der klaren Abfolge einzelner Schritte quasi modellhaft durchführen. Das didaktische Potenzial eines solchen Denkens in Analogien soll im Folgenden vor dem Hintergrund der Analogieforschung in der Kognitionswissenschaft betrachtet werden. Diese unterscheidet inhaltliche und strukturelle Analogien, die den Quellbereich der Analogie mit dem Zielbereich verbinden können.

Die inhaltliche Analogie verbindet die Eigenschaften einzelner Elemente eines Systems („relations between objects“), die strukturelle auch die Beziehung zwischen den Elementen („relations between relations“) (Gentner et al. 1993).

Im Fallbeispiel handelt es sich um die Kombination inhaltlicher und struktureller Analogiebildung: So wird etwa die Eigenschaft des „goldenen Untergrunds“ mit „warm, weich“ assoziiert und dann in der ersten lebensweltlichen Analogiebildung auf „das schöne, normale Leben“ und in der zweiten, der musikalischen Analogiebildung, auf eine schöne, sanfte, ruhige Melodie bezogen. Eine strukturelle Analogiebildung wird z. B. im Verhältnis von Kontinuität und Hinzukommendem gestiftet. Bemerkenswert ist, dass die Schülerinnen den Quellbereich der Analogiebildung in ihrer Bildrezeption selbst konstruieren müssen, also bestimmen, welche Elemente für sie relevant sind und in die Analogiebildung aufgenommen werden sollen.

Vohle (2000) verweist im Bereich der strukturellen Analogien noch auf eine Unterscheidung zwischen statischen und dynamischen: Die Gegensatzkonstruktion würde dabei eher der statischen Variante, die Prozessanalogie zwischen dem Verlauf eines Lebens und dem Verlauf eines Musikstücks eher der dynamischen Variante entsprechen. Der Schritt, in die bereits vorhandene Analogie mit dem Weiß ein weiteres Element zu integrieren, bedeutet eine Art Stabilisierung der Analogiebildung. Empirische Forschungen der Kognitionswissenschaft haben gezeigt, dass eine Analogie dann als besonders tragfähig betrachtet wird, wenn die Anzahl der Ähnlichkeiten relativ hoch ist (Blanchette & Dunbar 2000).

Eine Besonderheit des vorliegenden Falles ist die doppelte Analogiebildung: Die lebensweltliche Analogiebildung bedeutet im vorliegenden Prozess einen Zwischenschritt, der, wie andere Fälle zeigen, für die musikalische Analogiebildung nicht unmittelbar notwendig ist.

Ohne diese lebensweltliche Zwischenstation wäre die Analogiebildung eine eher formal orientierte. Die lebensweltliche Brückenkonstruktion bedeutet nicht nur einen hilfreichen Zwischenschritt, um sich die wahrgenommene künstlerische Struktur des Bildes auf einer (beliebigen) lebensweltlichen Ebene zu vergegenwärtigen, sondern die Wahl des Zielbereichs „Leben, Schicksal, Glaube“ ermöglicht eine Aufladung des musikalischen Ausdrucks, der beim Betrachten des Videomaterials etwa in Annes Gesichtsausdruck beim Musizieren sichtbar wird, die sich ganz in ihre Rolle vertieft, den Fluss des „normalen Lebens“ durch ihre musikalischen Aktionen auf der Trommel zu stören. Dabei ist in der spezifischen Wahl des lebensweltlichen Zielbereichs auch ein erster Hinweis auf eine mögliche altersspezifische Ausprägung von Transformationsprozessen in der gymnasialen Oberstufe zu vermuten.

In der kognitiven Psychologie wird das Denken in Analogien als zentrale kognitive Leistung in Zusammenhang gebracht mit der Fähigkeit zum Problemlösen, mit kreativen Prozessen und dem Lernen an Beispielen. Aber auch unter fachdidaktischer Perspektive erhält das Prinzip des Denkens in Analogien, das im Transformationsprozess angeregt werden kann, eine spezifische Bedeutung: Das Verfahren der strukturellen Analogiebildung im Transformationsprozess bedeutet einen Umgang mit den Konstruktions- und Gestaltungsweisen künstlerischer Medien, indem die Notwendigkeit besteht, vom unmittelbaren Kontext der beiden Künste und ihrer spezifischen Gestaltungsmittel zu abstrahieren:

So kann der Blick frei werden auf elementare, die Künste verbindende ästhetische Gestaltungsprinzipien, die quasi für einen Moment bloß liegen, wie etwa im Fallbeispiel Kontrast, Hintergrund und Hinzukommendes, Gegenpole, die sich begleiten und dann auflösen. Gleichzeitig erfordert die strukturelle Analogiebildung im Schritt des Eintretens in den neuen Kontext Musik auch eine Reflexion der spezifischen Möglichkeiten der Musik und der Differenz zur anderen Kunstform.

Dies entspricht einem zentralen Anspruch Fächer verbindenden Unterrichts, nämlich der Forderung nach dem „Einüben in die Verständigung über Differenzen und über Differenzen hinweg“ (Richtlinien NRW Musik SII, XVIII), das am Fallbeispiel in einem ästhetischen Transformationsprozess konkretisiert werden konnte.

Musikalisches Material zwischen Innovation und intertextuellem Verweis

Anders als bei üblichen Gestaltungsaufgaben im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe, die oftmals eine bestimmte musikalische Kompositionstechnik fordern, bleibt es im Prozess des „Musizierens nach Bildern“ von vornherein offen, auf welche Art und Weise die Schülerinnen die Aufgabe musikalisch lösen. Im vorliegenden Fall entwickeln die Schülerinnen ihre kompositorischen Ideen zwischen Experiment und Rückgriff.

Unter Rückgriff wird hier die explizite Bezugnahme auf bekannte Musik verstanden, im Zitat oder Anklang: Bach und Händels Messias spielen im Aushandlungsprozess als Bezugspunkte explizit eine Rolle, werden aber nicht aufgegriffen und ausgeführt. Die Geigen-Meditation von Massenet dagegen wird musikalisch zitiert. Ebenso zum Bereich des Rückgriffs gehört die explizite Assoziation der Trommelklänge mit House-Musik, auch wenn diese sich nicht Impuls gebend im Prozess auswirkt und neue Ideen generiert, sondern eher eine explizite, nachträgliche Deutung der Trommelklänge bedeutet.

Den anderen Pol bildet das Experiment: Annes Umgang mit der Trommel und dem Klavier (später auch der Stimme) ist experimentell. An verschiedenen Stellen im Prozess betont sie ihre Unerfahrenheit mit beiden Instrumenten, bei der Trommel bittet sie Nancy um Hilfe in der Frage möglicher Spielweisen („Darf ich hier richtig fest draufhauen? Ich kenn keine Trommeln!“).

Eine Zwischenposition zwischen Innovation und Rückgriff bilden Nancys Improvisationen auf der Geige. Sie zeigt sich improvisationserfahren, und es scheint, als habe sie sich bereits in vielen selbstständigen Improvisationen einen eigenen Improvisationsstil erarbeitet, den sie bei der Entwicklung des „first movement“ deutlich werden lässt: tonal, meist in Moll, klagend, ausdrucksstark, die tieferen Lagen bevorzugend. Wie prägend dieser Improvisationsstil für sie ist, zeigt sich, wenn sie, obwohl sie eigentlich etwas Fröhliches spielen soll, in ihren alten Gestus zurückfällt. Nancys Improvisationen werden somit nicht vorrangig von der Suche nach Neuem, sondern von der Integration von bereits zuvor entwickelten Melodien geprägt. An einer Stelle greift sie explizit auf ein Thema zurück, das sie selbst in der Vergangenheit komponiert hat und bestätigt damit die These der bereits vorhandenen Musik: „Okay, dann fange ich mit einem Thema an, das ich so entwickelt habe, so!“

In ihrer musikalischen Gestaltung fügen Anne und Nancy also drei Elemente zusammen, die sich in ganz unterschiedlicher Weise auf ihre musikalische Erfahrung beziehen: Zitat, bekannter Improvisationsstil und Experimentelles auf der Trommel/Klavier mit innovativem Charakter. Der innovative Charakter des Experiments lässt sich dabei natürlich nur individuell bestimmen, vor dem Hintergrund der bisherigen Erfahrung mit dem Instrument und der entsprechenden Klangproduktion.

Einordnung des Fallbeispiels in den Kontext des Gesamtmaterials

Die rekonstruierte Strategie der komplexen Analogiebildung ist aber angesichts der Ergebnisse aller dreizehn Schülergruppen der Untersuchung nur ein möglicher Weg, den Schülerinnen und Schüler einschlagen, um eine Musik zum Bild zu entwickeln. Die Varianz der alternativen Transformationsstrategien wird etwa deutlich, wenn man vergleicht, wie die unterschiedlichen Gruppen ihre musikalische Großform begründen und sich dabei auf sehr unterschiedliche Art und Weise auf das Bild beziehen.

Fasst man unter musikalischer Großform die Gestaltung des Ablaufs und des Anfangs und Endes einer Komposition, so entwerfen die Schülerinnen im dargestellten Fallbeispiel nicht einen festgelegten Ablauf für das ganze Stück, sondern eher eine Art Grundkonstellation von musikalischen Gestalten, die nach einem Plan in einer zeitlichen Reihenfolge in Beziehung zueinander treten. Ein endgültiger Gesamtablauf und ein entsprechendes Ende der Komposition werden dagegen nicht explizit entwickelt. Das zeigt die abschließende Präsentation des Ergebnisses im Plenum des Kurses, in der die Schülerinnen die entworfene Grundkonstellation der musikalischen Gestalten mehrfach wiederholen, dann das musikalische Geschehen aber nach einigen Durchläufen abbrechen. Dennoch begründen die Schülerinnen Momente des musikalischen Ablaufs explizit am Bild, indem sie einzelne Bildelemente, wie oben dargestellt, als zeitliche Elemente der Kontinuität, der Phase und des punktuellen Ereignisses deuten.

Andere Gruppen dagegen wählen in ihren Transformationsstrategien gänzlich andere Begründungen für die musikalische Großform, wie die folgenden drei Beispiele zeigen:

- Mehrere Gruppen erfinden eine Geschichte zum Bild. Eine Gruppe etwa erzählt die Jagd eines Höhlenmenschen, inspiriert durch ihren Eindruck von Höhlenmalerei. Der musikalische Ablauf und Anfang und Ende werden durch den jeweiligen Handlungsverlauf der Geschichte bestimmt. Ist die Geschichte beendet, endet auch die Musik.
- Ganz anders gehen Gruppen vor, die das Prinzip des Scannens verfolgen. So bezeichnet ein Schüler das Vorgehen, das Bild von unten nach oben quasi musikalisch abzutasten und zum Beispiel einzelnen Farben einzelne Spieler bzw. Motive zuzuordnen, die dann zum entsprechenden Zeitpunkt spielen bzw. erklingen. Das Ende des Bildes bedeutet dann auch das Ende des Stückes.

- Eine Gruppe in einem Musikkurs 13 macht nicht das Bild selbst, sondern den Prozess ihrer eigenen Rezeption zum Anknüpfungspunkt für die Gestaltung des musikalischen Verlaufs der Komposition. Ein Schüler der Gruppe sagt: „Erst sieht alles unklar aus und je länger ich das Bild betrachte, desto mehr formt es sich. Ich stelle mir die Frage: Was ist das?“ Seine kompositorische Idee ist, zunächst wenig musikalische Struktur zu spielen und dann, wenn er während des Betrachtens des Bildes etwas erkennt, auch bekanntes bzw. bekannte Strukturen zu spielen, also etwa eine Akkordfolge oder eine Melodie. Der musikalische Verlauf wird bestimmt durch den Rezeptionsprozess selbst.

Bereits in diesen wenigen Beispielen zur Großformgenerierung deutet sich eine große Varianz der Strategien der Schülerinnen und Schüler an, Musik zum Bild zu entwickeln.

Die Leistung qualitativer Forschungsmethoden besteht darin, eine Rekonstruktion und Interpretation solcher Transformationsprozesse von einer Kunst in eine andere zu ermöglichen. Transformation bedeutet in diesem Zusammenhang die Aushandlung eines Begründungszusammenhangs durch die Schülerinnen und Schüler, um das Bild mit der entstehenden Musik zu verbinden und beide aufeinander zu beziehen.

Anmerkungen

- 1 Zum Forschungsdesign und den entsprechenden Erhebungs- und Auswertungsmethoden siehe Kranefeld 2006.
- 2 Diese Gleichsetzung von Farbe und Empfindung kann über die persönliche Assoziation zu Farben hinaus auch als Assoziation „kulturell geteilter Bedeutungen“ (Kreitler/ Kreitler 1980, S. 69) im Hinblick auf eine für moderne westliche Kulturen typischen Zuordnung von Schwarz und Trauer gedeutet werden.
- 3 Videoaufnahmen aus dem Atelier Emil Schumachers bestätigen übrigens diese bewegungsorientierte Malweise.

Literatur

- Baumann, Jürgen: Kinder schreiben eine Geschichte. Eine Fallstudie zur Schreibprozessforschung in der Deutschdidaktik. In: Horst Bayrhuber u.a. (Hg.) (2001): Lehr- und Lernforschung in den Fachdidaktiken. Innsbruck etc.: Studienverlag, S. 99-108.
- Blanchette, Isabelle; Dunbar, Kevin (2000): How analogies are generated: The roles of structural and superficial similarity. In: Memory & cognition 28, Heft 1, S. 108-124.
- Dewey, John (1998): Kunst als Erfahrung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gentner, D.; Rattermann, M. J.; Forbus, K. D. (1993). The roles of similarity in transfer: Separating retrievability from inferential soundness. In: Cognitive Psychology 25, S. 524-575.
- Glaser, Barney G. (1978): Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory. Mill Valley, Cal.: Sociology Press.
- Kranefeld, Ulrike: Musizieren nach Werken bildender Kunst im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. Prozessrekonstruktion als Basis zur (Weiter-)Entwicklung von Lernarrangements. In: Niels Knolle (Hg.) (2006): Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik. (Musikpädagogische Forschung; 27), Essen: Die Blaue Eule, S. 159-173.
- Kreitler, Hans/ Kreitler, Shulamith (1980): Psychologie der Kunst. Stuttgart etc.: Kohlhammer.
- Mruck, Katja; Mey, Günther: Grounded Theory Methodologie. Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil. In: Mruck, Katja; Mey, Günther (2007): Grounded Theory Reader. Historische Sozialforschung. Beiheft Nr. 19. Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung, S. 11-39.
- Rosenbrock, Anja: Komposition als Gruppenprozess – erforscht mit qualitativen Methoden. In: Bernhard Hofmann (Hg.) (2004): Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik? Essen: Die Blaue Eule, S. 169 – 187.
- Spinner, Kaspar H.: Forschung in der Deutschdidaktik. In: Horst Bayrhuber u.a. (Hg.) (2001): Lehr- und Lernforschung in den Fachdidaktiken. Innsbruck etc.: Studienverlag, S. 73-79.

- Strauss, Anselm (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. München: Fink.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.
- Vohle, Frank; Reinmann-Rothmeier, Gabi (2000): Analogietraining zur Förderung von Kommunikation und Innovation im Rahmen des Wissensmanagements (Forschungsbericht Nr. 128). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Als elektronische Quelle abrufbar unter <http://epub.ub.uni-muenchen.de/archive/00000236/01/FB128.pdf> [8.01.2007].