

Helmut Rösing

Wechselbeziehungen zwischen Musik und Malerei Strukturelle, rezeptionstheoretische und didaktische Aspekte

1. Zur Frage der Wechselbeziehungen zwischen den Künsten

Wir haben uns daran gewöhnt, Musik, Sprache, Malerei, Skulptur, Architektur usw. als eigenständige Bereiche unserer Lebenswirklichkeit zu verstehen. Ohnehin sprechen einige Medien das Ohr an (Musik, Sprache), andere das Auge (Malerei, Skulptur). Eine Verbindung von auditiven und visuellen Medien (Oper, Film, Ballett) gehört zwar durchaus zur üblichen Praxis; die Eigenständigkeit der Medien bleibt aber sehr häufig bis hinein in den Produktionsprozeß gewahrt. Verschiedene Spezialisten sind z.B. bei der Erarbeitung eines Musicals, eines Musikvideos oder eines Werbespots für Text, Musik, Szene, Dialogregie usw. zuständig (siehe z.B. Altmann und Kaufmann 1972; Wüsthoff 1978). Deutlich abgehoben von diesen durch Spezialisierung und Aufgabenteilung gekennzeichneten, konsumorientierten Produktionen mit Warencharakter waren und sind die Produkte der Kunstszene. Die Geschichte der Kunst des Abendlandes ist immer zugleich auch eine Geschichte der Wechselbeziehungen und Stilverwandtschaften zwischen den Künsten (allgemeiner Überblick bei Hauser 1974). Allerdings pflegen Epochen, in denen die Unterschiede betont werden, gefolgt zu werden von Epochen, in denen Gemeinsamkeiten gesucht und gefunden werden. So z.B. die Spezialisierung auf das Medium Musik bei vielen Komponisten serieller Musikstücke in den 50er Jahren, dann in den 60er Jahren die Integration verschiedener Darstellungsebenen im multimedialen Miteinander von Komponisten aleatorischer Musik und Künstlern der Fluxusszene (Ohff 1971; Herzogenrath 1980). Häufig auch prallen die unterschiedlichen Positionen direkt aufeinander. Bekanntes Beispiel hierfür sind die Auseinandersetzungen zwischen den Befürwortern der absoluten Musik um Brahms und Hanslick und den Protagonisten von Programmmusik und Gesamtkunstwerk um Liszt und Wagner. Der Komponist habe nicht "mit Instrumenten zu pfuschen, wo der Pinsel arbeiten soll", fordern die einen; Musik habe mehr zu sein als nur ein "Sonderreich der Töne" die anderen (vgl. Rösing 1977, 28ff.).

Bei der Beschäftigung mit Wechselbeziehungen zwischen den Künsten gilt

es sich darüber im Klaren zu sein, daß die Situation der abendländischen Kunst eine ganz spezielle ist. Das soll ein Blick auf die ethnische Musik (Musik der Naturvölker) und auf die Musik außereuropäischer Hochkulturen verdeutlichen. Ethnische Musik ist generell kein Kunstprodukt; Fragen der Ästhetik spielen allenfalls eine sekundäre Rolle (Ramseyer 1970). Sie gehört, wie Sprache, Religion und Ritus, zu den unumgänglichen Notwendigkeiten menschlichen Zusammenlebens. Mehr noch: Sie ist Teil von Sprache, Religion und Ritus, und das bedeutet, sie bildet eine Einheit mit Wort, Tanz und visueller Darstellung (dazu zusammenfassend Nettl 1983). In diesem Verbund hat Musik zur Regelung und Einhaltung von Verhaltensnormen eine ebenso bedeutsame Funktion wie z.B. die körperliche Arbeit. Alle einschneidenden Ereignisse des Lebens von der Geburt bis zum Tod werden von multimedialen Kulthandlungen begleitet, ebenso alle der Existenzsicherung dienenden Verrichtungen: das Ritual im Hinblick auf erfolgreiche Jagd, mit der Bitte um Regen oder Fruchtbarkeit, zur Heilung von Kranken, zur Vertreibung von Dämonen usw. (Suppan 1984). Dabei fungiert Musik als Metasprache. Durch sie kann eine Verbindung zwischen der realen und der irrationalen, übernatürlichen Welt hergestellt werden. Sie ist gut, wenn sie den von ihr erwarteten Zweck erfüllt, schlecht, wenn sie ihn nicht erfüllt. Der Gedanke, Musik, Sprache, Tanz usw. seien eigenständige Medien, liegt fern; häufig z.B. gibt es nicht einmal eine durch Worte belegte Unterscheidung von Musik und Tanz bzw. Musik und Sprache (siehe z.B. Nketia 1979, 215ff.).

Erst in den Hochkulturen wird zwischen konkreter Lebenswirklichkeit, Religion und Kult sowie Kunst und künstlerischer Betätigung deutlicher getrennt. Musik wird als nach allen Regeln der Kunst kodierter Ausdruck von individuellen, gesellschaftlichen und religiösen Vorgängen verstanden. Berufsmusikertum, musiktheoretische und musikästhetische Schriften weisen darauf hin, daß sich Musik jetzt dem Anspruch von Kunst zu stellen hat. Diese Trennung und Verselbständigung der verschiedenen Medien künstlerischen Ausdrucks, wie für uns in der abendländischen Kunst- und Musiktradition seit dem ausgehenden Mittelalter geläufig, war in den Hochkulturen des Altertums noch durchweg unbekannt.

Die Emanzipation der Musik zur freien Tonkunst im neuzeitlichen Sinn ist erstmals nachweisbar im antiken Griechenland gegen Ende der Hochklassik (Wende vom 5. zum 4. vorchristlichen Jahrhundert; Beginn des "Virtuosentums"; Wegner o. J., 19f.). Dennoch bleibt auffallend, daß in den

heute noch intakten, autochthonen außereuropäischen Hochkulturen die Trennung und Entfunktionalisierung der Künste bei weitem nicht in dem Maß vorangeschritten ist, wie in den kulturellen Einzugsgebieten des Abendlandes (vgl. Sachs 1968). Dabei können die möglichen Zuordnungen von Musik zu den anderen Darstellungsbereichen je nach der geschichtlich-kulturellen Entwicklung recht unterschiedlicher Art sein. So bilden z.B. im japanischen No Wort, Musik, Tanz, Gestik, Kleidung und Ethos eine unverbrüchliche Einheit (Kikkawa 1984), so ist die chinesische Ch'in-Musik klingender Ausdruck der konfuzianischen Lehre, wobei den einzelnen Tönen und ihrer Art der Erzeugung Vorstellungen aus so gut wie allen Lebensbereichen zugrunde liegen (Ming-Yüeh 1983), so sind indisches Raga oder arabisches Maqam eben nicht nur Melodiemodelle, die durch die Anordnung der Töne im Zeitkontinuum hinlänglich erklärt werden können, sondern ganzheitlich zu interpretierende Gebilde: Klang, Poesie, Stimmung und Begebenheit in festgelegtem tages- und jahreszeitlichem Kontext (Danielou 1975).

Diese ganzheitlich-holistische Sicht- und Verstehensweise ist auch uns durchaus bekannt. Sie lebt z.B. fort in der aus der Antike übernommenen Vorstellung der Sphärenharmonie (Kayser 1947). Aber sie ist zunehmend verdrängt worden von einer rational-analytischen Sichtweise. Der Materialaspekt hat sich immer mehr verselbständigt, ist nicht selten sogar zum Fetisch geworden. Eine verbindliche außer- bzw. übermusikalische Bedeutung ist den einzelnen Elementen des musikalischen Materials kaum noch vorgegeben; sie resultiert bestenfalls aus den zu Musikfolgen zusammengesetzten Elementen (vgl. Adorno 1949, 21ff.). Folgerichtig stellen Einfalt und Originalität wichtige Bewertungskriterien neuzeitlicher abendländischer Musik und Kunst dar, nicht so sehr Variation bzw. Neuausdeutung vorgegebener komplexer Musikmodelle wie z.B. noch beim gregorianischen Choral (Apel 1958). Selbst bei künstlerischen Syntheseformen wie Schauspiel, Oper, Ballett und Film steht der materialimmanente Aspekt einer jeden Darstellungs- und Gestaltungsebene in der Regel erstmalig einzeln zur Disposition. Das ermöglicht bei der Produktion wie Rezeption außerordentliche Freiheiten, bedingt aber auch die Schwierigkeiten beim Versuch einer Integration der verschiedenen Gestaltungsebenen im Sinne von Bedeutungsergänzung oder Bedeutungssteigerung. Große Oper wie Alban Bergs "Wozzeck" oder Bernd Alois Zimmermanns "Die Soldaten" ist nicht zuletzt auch aus diesem Grund so selten geworden.

Wechselbeziehungen zwischen auditiven Darstellungsmedien zählen, das sollte dieser kurze Überblick andeuten, in aller Welt zu den Selbstverständlichkeiten künstlerischer Darstellung. Zu den grundlegenden Funktionen einer jeden musikalischen, dichterischen, bewegungsmäßigen oder bildnerischen Äußerung gehört es, über sich selbst hinauszudeuten, hinzuweisen auf die in einer Gesellschaft gültigen religiösen, politischen, soziokulturellen und ökonomischen Gegebenheiten. Das gilt für Musik, Tanz und Sprache ethnischer Gruppierungen ebenso wie für die Kunst der Hochkulturen. Symptomatisch für die Situation der Kunst im Abendland seit dem ausgehenden Mittelalter ist nun allerdings die Tatsache, daß diese Wechselbeziehungen immer wieder zur Sprache gebracht und unterschiedlich bewertet worden sind. Daraus läßt sich folgern: Die Differenzierung und Verselbständigung der Darstellungsmedien ist hier derart weit fortgeschritten, daß Wechselwirkungen zwischen ihnen nicht länger zu den Selbstverständlichkeiten gehören und deshalb der Thematisierung bedürfen.

Wenn jetzt im folgenden möglichen Wechselbeziehungen zwischen den Künsten nachgegangen werden soll, so vor dem Hintergrund dieser speziellen Situation. Um die Problematik besonders deutlich werden zu lassen, schien eine Begrenzung auf zwei Darstellungsmedien angebracht zu sein, die sich aufgrund ihrer strukturellen Gegebenheiten nachhaltig voneinander unterscheiden: Musik und Bild. Dem Bild fehlt weitgehend der Zeitaspekt, der Musik die Dimension des Gegenständlichen. Dennoch wurden zwischen Musik und Bild - und nicht nur (was unter strukturellem Gesichtspunkt betrachtet viel naheliegender wäre) zwischen Musik und Schauspiel oder Musik und Film - wiederholt die verschiedensten Wechselbeziehungen bis hin zum Strukturvergleich diskutiert.

2. Musik und Bild: Produktion - Produkt - Rezeption

Grundlage für die Frage nach Wechselbeziehungen zwischen Musik und Malerei bzw. Musik und Bild ist die Klärung ihrer medienpezifischen Eigenheiten, ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Dabei ist es unumgänglich, zwischen drei Bezugsebenen zu unterscheiden, die sich zwar gegenseitig ergänzen und im Rezeptionsvorgang durchaus zu einer Einheit verschmelzen mögen, die aber bei einer systematisierend-phänomenologischen Betrachtungsweise deutlich voneinander getrennt zu sehen sind: 1. der Produktionsprozeß, 2. das aus dem Produktionsprozeß hervorgegan-

gene Produkt und 3. das rezipierte Produkt.

Der *Produktionsprozeß* hängt ab von der Persönlichkeit des Schaffenden. Sie ist geprägt von vielen Variablen: von ererbten und veranlagten Faktoren, von der Sozialisation in Elternhaus, Freundeskreis und Schule, von Umweltfaktoren wie politischem und gesellschaftlichem Klima, von erlernten Fähigkeiten, von Charakterzügen wie Beharrlichkeit, Willenskraft, Stärke der emotionalen Betroffenheit, Sensibilität und anderem mehr (siehe Shuter-Dyson 1982). Dazu kommen Handlungsstrategien, die mit dem Begriff Kreativität umschrieben werden (zusammenfassend Andreas 1985). Kennzeichen kreativen Handelns ist ein besonderer, vor allem origineller Gegenstandsbezug. Kreatives Handeln erfordert das Zusammenspiel von oft parallel und widersprüchlich verlaufenden unterschiedlichen Funktionen des psychischen Apparates. Kreativität oszilliert zwischen bewußten und vorbewußten Ebenen der subjektiven kognitiven Struktur; typisch ist die meist fehlende Bewußtheit kreativer Prozesse in der sogenannten Inkubations- und Illuminationsphase. Die Annahme liegt auf der Hand, daß kreative Prozesse kaum ausschließlich von medienpezifischen Gegebenheiten ausgelöst werden, also etwa beim Komponisten allein durch die Beschäftigung mit Musik und beim Kunstmaler allein durch die Beschäftigung mit Bildern. Oder wenn schon, so ändert das prinzipiell nichts: Denn das musikalische oder bildnerische Material ist historisch gewachsener Bedeutungsträger gesellschaftlichen Zusammenlebens. Als wahrnehmendes Subjekt reagiert der Schaffende immer auf seine gesamte Umwelt. Im Zusammenspiel aller Sinne werden dabei vornehmlich visuelle und akustische Informationen verarbeitet, und zwar gemäß der jeweiligen Persönlichkeitsstruktur in unterschiedlicher Gewichtung. Allgemeine Probleme werden wahrgenommen, erkannt, und sie sind der Auslöser für kreative Aktivität.

Im Verlauf der kreativen Phase erfolgt die Übertragung in ein bestimmtes Darstellungsmedium. Hier nun spielen die erworbenen speziellen Fähigkeiten und Fertigkeiten eine ausschlaggebende Rolle: Die Fähigkeit, z.B. Töne, Klänge und Rhythmen oder Linien, Farben und Formen so zu organisieren, daß schließlich das hörbare oder sichtbare Produkt in medien-spezifischer Form Abbild des Problems ist, das den Kreativitätsprozeß in Gang gebracht hat (umfangreiches Material dazu bereits bei Bahle 1939). Wäre es anders, wäre Komponieren oder Bildermalen ein rein konstruktiv-materialimmanenter Arbeitsvorgang, dann wären kunstsoziolo-

gische und strukturgeschichtliche Werkbetrachtungen allemal überflüssig.

Jeder Schaffende wählt sich sein bzw. seine Darstellungsmedien, nur eines oder auch zwei oder mehrere, wie die Geschichte der Kunst des Abendlandes zeigt. Doppel- und Mehrfachbegabungen, synästhetisch veranlagte Künstlerpersönlichkeiten sind letztlich weit häufiger anzutreffen als gemeinhin bekannt. Franzsepp Würtenbergers grundlegendes Buch über "Malerei und Musik. Die Geschichte des Verhaltens zweier Künste zueinander" (Würtenberger 1979) gibt darüber ebenso Auskunft wie der von Karin von Maur erarbeitete, umfassende Katalog "Vom Klang der Bilder. Die Musik in der Kunst des 20. Jahrhunderts" (v. Maur 1985; siehe ferner Hammerstein 1984 und Hofmann 1969). Allerdings läuft bei einem Schaffenden sehr oft ein Medium dem bzw. den anderen den Rang ab, sei es, weil dort wirklich mehr und besseres geleistet wurde, sei es, weil die Produkte einer Darstellungsform, etwa der Musik bei Schönberg, der Literatur bei E.T.A. Hoffmann, der Malerei bei Paul Klee, vom Publikum stärker akzeptiert worden sind.

Soviel zum Produktionsprozeß, der durch eine wie auch immer geartete Übertragung und Verdichtung ganzheitlicher Problemkomplexe in eine medienpezifische Darstellungsebene gekennzeichnet ist. Im folgenden soll es jetzt darum gehen, die *strukturellen Eigenheiten* zweier Darstellungsebenen, der musikalischen und der bildnerischen, näher zu beleuchten. Daß es sich bei der ausschließlichen Betrachtung der Objektseite von künstlerischen Produkten um ein Konstrukt handelt, sei dabei nochmals betont. Denn die physikalisch gegebenen Strukturen des Produkts (ein Musikstück, ein Bild) werden erst durch das rezipierende Subjekt zu dem, was sie zu sein scheinen (Neisser 1974; Watzlawick 1976). Verschiedene, durch biologische Komponenten und bestimmte Formen des historisch-gesellschaftlichen Überbaus vorgegebene Strukturierungs- und Verstehensprozesse beeinflussen die Wahrnehmung entscheidend (de la Motte-Haber 1985, Kap. I u. V). Die Materialebene der Produkte ist zwar Auslöser für Wahrnehmungsprozesse, keinesfalls aber entsprechen sich dabei objektiver Reiz und subjektiver Eindruck. Vielmehr läßt sich Rezeption als multipler Handlungsablauf verstehen (Knepler 1986), gleichermaßen bestimmt durch Produkt, wahrnehmendes Individuum, gesellschaftliches Umfeld und aktuelle Rezeptionssituation.

Musik wird gemeinhin als Zeitkunst, Malerei als Flächen- bzw. Raumkunst bezeichnet (Adorno 1967). Das ist - zumindest in dieser Ausschließlichkeit

- eine durchaus fragwürdige Unterscheidung. Denn Form in der Musik resultiert ja nicht nur aus dem Sukzessivverlauf von Schallereignissen (der musikalischen Horizontale), sondern ebenso auch aus dem gleichzeitigen Erklingen verschiedener Schallereignisse (der musikalischen Vertikale). Darüber hinaus vollzieht sich Musik im Raum; sie wird schon darum zu einem Raumerlebnis, das, in modifizierter Art, selbst noch im Notenbild sich zeigt. Andererseits vermag auch ein Bild den Aspekt des Zeitverlaufs zu beinhalten, etwa durch die Darstellung verschiedener Zeitebenen in einzelnen Segmenten des Bildes oder durch simultane Darstellung verschiedener Zeitebenen. Auch entfalten sich im Bild Bewegung und Dynamik, und zwar durch die Spannungsverhältnisse, die zwischen Linien, Formen, Farben entstehen. Die Komplexität möglicher Bezugsebenen verdeutlicht sinnfällig die Melodie-Zeit-Uhr von Claudio Parmiggiani (Abb. 1). Mit Sicherheit allein läßt sich konstatieren, daß jeweils das eine gegenüber dem anderen Medium in bestimmten Bereichen einen Leistungsvorsprung hat: so Malerei bei der Darstellung von Gegenständlichkeit, Musik bei der Gestaltung von Zeitabläufen, Malerei bei der Fixierung von Sichtbarem in der Gleichzeitigkeit des Bildes, Musik bei der Organisation von Schallereignissen zu sich ständig ändernden und verflüchtigenden Klängen.

Ob bei der Gestaltung allerdings der jeweilige Leistungsvorsprung genutzt wird oder auch gerade nicht, das hängt von ganz anderen, von programmatisch-inhaltlichen, von kulturgeschichtlichen, von ästhetischen Faktoren ab. Gerade die Geschichte der modernen Malerei z.B. zeigt deutliche Tendenzen zur Musikalisierung ihrer Bilder bis hin zur Übernahme rein musikalischer Konstruktionsprinzipien in die abstrakte Malerei, wie Werner Haftmann (Haftmann 1974) überzeugend dargestellt hat. Und in der Musik gab und gibt es immer wieder Beispiele für die Komposition von Tongemälden, von Schlachtenszenarien, Gewitterdarstellungen, Naturidylle, oder, in jüngster Zeit, das Konzept der anekdotischen Musik (z.B. Luc Ferrari 1970). Hier werden die Grenzbereiche einer medienadäquaten Darstellung ausgelotet, und das durchaus mit der Gefahr einer "Pseudomorphose" der Medien, wie sie Theodor W. Adorno in seinem Grundsatzreferat über einige Relationen zwischen Musik und Malerei anprangerte.

Es mag durchaus viele Parallelen zwischen musikalischen und bildnerischen Elementen geben, zwischen Farbe und Klangfarbe, Linie und Melodie, Linienverlauf und Rhythmus, Farbakkorden und Harmonie, Intensität der Farbe und Lautstärke (siehe dazu u.a. Loef 1974; Schnitzler 1976;

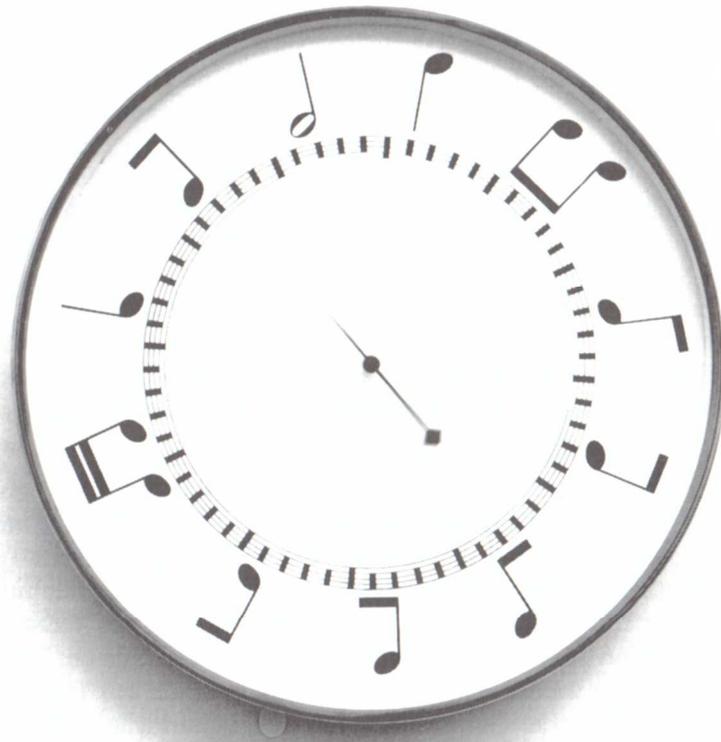


Abb. 1: Claudio Parmiggiani: Musurgia, 1976, Sammlung Achille Maramotti, Albinea

Hurte 1982; Götze und Wille 1985). Es mag auch Parallelen geben zwischen musikalischen und bildnerischen Verfahrensweisen, zwischen der Komposition eines Musikstückes und der Bildkomposition, sie alle sind aber letztlich nicht zwingend (vgl. zum Folgenden Rösing 1971). Bei "Musik nach Bildern" ebenso wie bei "Bildern nach Musik" wird jeweils mindestens ein Bezugssystem gesetzt, um zwischen Vorlage und Übertragung eine Verbindung herzustellen. Selbst wenn dieses Bezugssystem, was ohnehin die Ausnahme ist, ausschließlich auf strukturellen Gegebenheiten basiert, etwa bei Paul Klees graphischer Darstellung eines dreistimmigen Satzes nach der Notenvorlage von Johann Sebastian Bach (Abb. 2), so ist das Produkt der Übertragung keineswegs identisch mit der Vorlage, keine Doppelung, sondern etwas zwangsläufig Anderes. Selbst Noten als schriftlich fixiertes Abbild real erklingender Musik geben lediglich Teilaspekte der Musik wieder und sind schon gar nicht die Musik selbst; sie ermöglichen nur das Reproduzieren einer bestimmten Musik (dazu Kaden 1985).

Sicherlich ist es eine Binsenweisheit, darauf hinzuweisen, daß das Material, mit dem der Musiker arbeitet, nicht identisch ist mit dem des Malers. Was das aber konkret bedeutet, zeigt die Differenzierung dieser Aussage. Jeder Ton ist definiert durch Tonhöhe, Klangfarbe, Lautstärke und Zeitdauer, jede Tonverbindung durch ein bestimmtes Intervall, und das Kontinuum aller hörbaren Töne wird strukturiert durch das Phänomen der Oktave, definiert als die Verdoppelung der Ausgangsschwingung. Für die Malerei gelten andere Kriterien. Schon die Frage, welches Element hier denn eigentlich dem Ton entsprechen könne, ist kaum zu beantworten: die Linie, die von der Linie gebildete Figur, die Figur in einer bestimmten Farbe? Letztlich läßt sich nicht einmal für das Begriffspaar Farbe/Klangfarbe eine eindeutige Beziehung nachweisen. Während Schallwellen im Bereich von maximal 16 - 20.000 Hz hörbar sind, baut sich das Farbspektrum im Bereich von 400 - 800 Billionen Schwingungen pro Sekunde auf. Mit einer Verdoppelung der Schwingungen ist bereits der durch den Rezeptor Auge wahrnehmbare Wellenbereich durchmessen. Dabei beinhaltet er als qualitative Eigenheiten neben Schwarz und Weiß die drei Grundfarben Blau, Rot, Gelb, ferner eine unendliche Vielfalt von Mischfarben mit unterschiedlichen Helligkeits- und Sättigungsgraden. Für das Ohr dagegen kann eine vielfache Verdoppelung der tiefen Frequenzen innerhalb des Hörbereichs erfolgen. Klangfarbe resultiert hier aus der spektralen Zusammensetzung eines Tones, der Stärke des Mitschwingens von höheren Teiltönen, die jeweils durch ein gerades Vielfaches der Grundfrequenz gekennzeich-

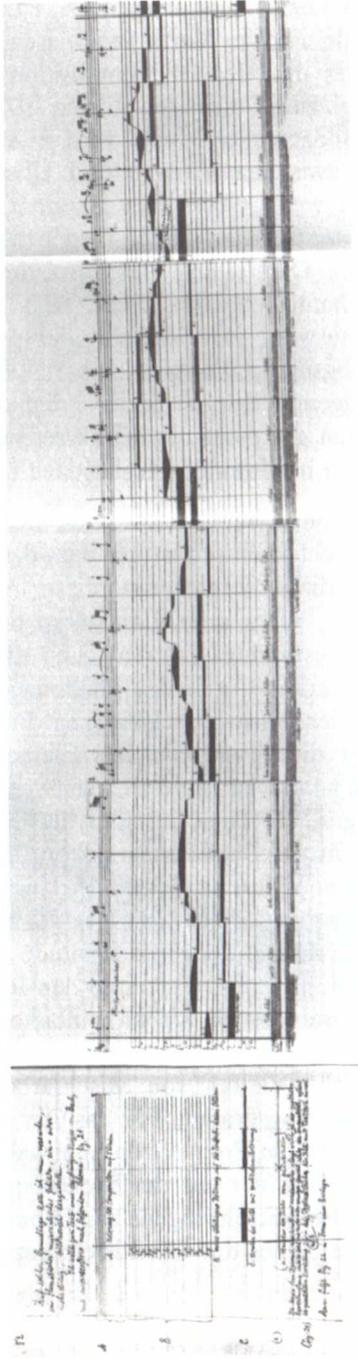


Abb. 2: Paul Klee: Transkription der Anfangstakte des Adagios aus der 6. Sonate für Violine und Cello, G-Dur, von Johann Sebastian Bach, 1921-1922, Paul Klee Stiftung, Kunstmuseum Bern
© 1988, Copyright bei Cosmopress, Genf

net sind, ferner aus der Art und Weise, wie sich die Teiltöne im Zeitverlauf des Tones auf- bzw. abbauen.

Gemeinsamkeiten auf der reinen Materialebene - das sollte verdeutlicht werden - gibt es relativ wenige, wohl aber medienspezifische Unterschiede. Ein Musikstück läßt sich, von der akustisch-physikalischen Struktur des verwendeten Materials aus betrachtet, nicht in direkte Beziehung bringen zu einem Bild und seiner Materialstruktur. Wenn aber trotzdem Gemeinsamkeiten gehört bzw. gesehen werden, dann liegt das an der *Rezeption* musikalischer und bildnerischer Produkte. Wie schon der Musikpsychologe Geza Revesz überzeugend darlegte, scheinen die Reize verschiedener Sinnesorgane offenbar gerade in ihrer sinnlichen Wirkung einander sehr viel ähnlicher zu sein als in ihren objektiven Eigenschaften (Revesz 1972², 146 ff.). Grund dafür ist der auf Integration und Kooperation hin ausgelegte menschliche Wahrnehmungsapparat. Auch wenn man der These, unsere Sinnesorgane hätten sich aus einem einheitlichen Ursinn entwickelt, mit Skepsis begegnen mag (Wellek 1966, 22 ff.), so läßt sich doch nicht bestreiten, daß alle über unsere verschiedenen Rezeptoren zum Gehirn weitergeleiteten Informationen zu einem Gesamtbild zusammengefaßt werden. Gerade diese Zusammenschau ermöglicht das richtige Erkennen und Einschätzen der Situation, in der man sich befindet, und führt zu situationsangepaßten Handlungen.

Diese für die Existenzsicherung notwendige ganzheitliche Wahrnehmungsweise läßt sich neurophysiologisch belegen. Alle Reize, die etwa über den Rezeptor Auge und den Rezeptor Gehör wahrgenommen werden, durchlaufen zuerst stammesgeschichtlich ältere, unspezifische subkortikale Regionen, bevor sie in den spezifischen Zentren des Kortex weiterverarbeitet werden (Plattig 1985, 38 f.). Gerade die subkortikalen Regionen sind - sicherlich im direkten Wechsel mit kortikalen Zentren - verantwortlich für das Zustandekommen von intermodalen Sinneserscheinungen: Helligkeit, Dichte, Volumen, Intensität und Rauigkeit sind Qualitäten, die man ebenso sehen wie hören und fühlen kann. Sie bedingen alle jene Arten von Synästhesie, wie sie Albert Wellek (siehe Wellek 1949 ff., Bd. 3, Sp. 1804 ff., und 1949 ff., Bd. 3, Sp. 1811 ff.; Burdach 1985) zusammengestellt hat. Demnach korrespondiert z.B. ein hoher Ton mit den Eigenschaften dünn, spitz und hell, ein tiefer Ton mit dick, stumpf und dunkel. Auch die Verarbeitungsprozesse im Kortex unterstützen diese integrative Tendenz der Informationsausdeutung. Neurophysiologische Befunde lassen den Schluß zu,

daß die rechte Hemisphäre mehr für eine ganzheitliche Auswertung und für das Registrieren emotionaler Eindrücke zuständig ist, die linke für eine analytisch-strukturelle Auswertung (zusammenfassend Bradshaw 1985). Die Dominanz der einen gegenüber der anderen Hemisphäre oder auch die Ausgeglichenheit von ganzheitlicher und analytischer Sichtweise ist in hohem Maße abhängig von dem, was im Elternhaus, im Freundeskreis, in der Schule erlernt und erfahren wird. So konnte z.B. bei Berufsmusikern beim Musikhören eine größere Aktivität in der linken Hemisphäre registriert werden als bei nicht musikalisch ausgebildeten Hörern. Daraus läßt sich folgern, daß mit zunehmender fachspezifischer Ausbildung analytische gegenüber ganzheitlich-integrativen Hörstrategien zu dominieren beginnen und, im ungünstigen Fall, die ganzheitlich orientierte Hörweise verdrängen. Es scheint dies leider ein gar nicht so selten anzutreffendes Charakteristikum von Musikexperten zu sein.

Was für die Wahrnehmung allgemein gilt, hat Gültigkeit auch für die Rezeption ästhetischer Objekte, allerdings modifiziert durch die bereits erwähnten Sozialisationsfaktoren. Wie eng Musik und Bild über das Gefühl aufeinander bezogen werden können, hat Karl Hörmann (Hörmann 1981) in experimentellen Untersuchungen dargelegt. Er ließ 1. die emotionalen Qualitäten Wut, Angst, Freude und Trauer durch 21 Begriffspaare im semantischen Differential beschreiben, 2. die vier emotionalen Qualitäten durch Strichzeichnungen darstellen, 3. diese Zeichnungen ("Gefühlsbilder", siehe Abb. 3) nach den 21 Begriffspaaren beschreiben, 4. ausgewählte Musikstücke den vier Kategorien von Strichzeichnungen zuordnen und 5. die Musikstücke auf ihre emotionale Qualität hin einschätzen. Die Zuordnungen zwischen bestimmten Musikstücken, Gefühlsbildern und verbalisierten Gefühlen waren dabei bemerkenswert homogen. Die drei Medien Musik, Bild und Sprache wurden im Hinblick auf ein bestimmtes Gefühl direkt aufeinander bezogen, als drei unterschiedliche Aspekte eines vergleichbaren Sachverhalts bewertet.

In die gleiche Richtung weist die Theorie musikalischer Ausdrucksmodelle (Rösing 1981). Bezugspunkt sind hier einige Grundtypen menschlichen Verhaltens, die vom Komponisten bewußt oder unbewußt in das jeweils geltende musikalische Regelsystem übertragen werden: Imponiergehabe, Zärtlichkeitsbekundung, resignative Passivität und beschwingte Aktivität. Diesen allgemeinverständlichen Verhaltensweisen entsprechen bestimmte Handlungsabläufe und Äußerungsformen. Ihre hörbare Seite und ihre

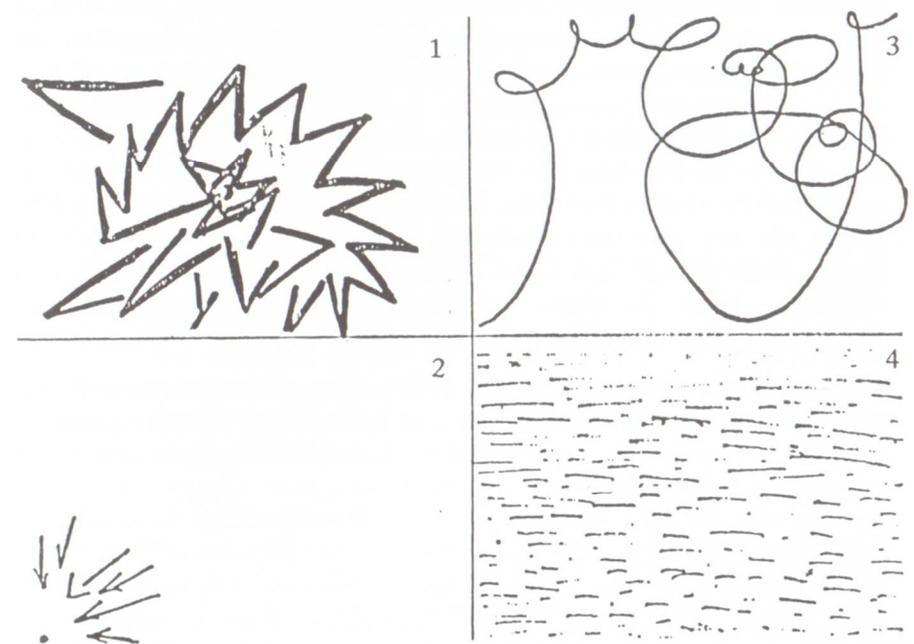


Abb. 3: Typische "Gefühlsbilder" zur Darstellung der emotionalen Qualitäten Wut (1), Angst (2), Freude (3) und Trauer (4) (Nach Hörmann 1981, 56)

typischen Bewegungsfolgen können durch Musik in mehr oder weniger stilisierter Form direkt wiedergegeben, die sichtbare Seite kann über das Bezugsfeld intermodaler Erscheinungen und synästhetischer Qualitäten verdeutlicht werden. Imponiergehabe und Marschmusik, Zärtlichkeitsbekundung und Wiegenlieder, Aktivität und Musik des Presto-Typs, Passivität und Adagio-Musik bilden die Endpunkte des semantischen Raums der musikalischen Ausdruckmodelle. Beschwingte Aktivität korreliert darüber hinaus mit der emotionalen Qualität Freude, resignative Passivität mit Trauer. Jeder Musikhörende hat Zugang zu diesen biologisch fundierten Modellen, da er die ihnen zugrundeliegenden Verhaltensweisen und Äußerungsformen aus eigenem Erleben kennt.

Ebenso wie in Musik spielt die Übertragung derartiger Grundtypen menschlichen Verhaltens in das Bild eine Rolle, wobei dann vor allem die visuellen Komponenten des jeweiligen Modells vorrangig berücksichtigt werden. Bei Gebrauchsgraphik und Gebrauchsmusik, allemal zur Produktionswerbung, ist die Anlehnung an allgemeinverständliche Ausdrucksmodelle besonders eng; die Modelle sind hier in der Regel zu leicht rezipierbaren bildnerischen bzw. musikalischen Stereotypen verkommen (Ehmer 1971; Helms 1981). In gehobener Darstellung dagegen erfahren die Modelle immer wieder neue, bzw. bislang ungesehene oder ungehörte Ausdeutungen. Das erschwert einerseits die Rezeption, macht sie andererseits aber auch lohnend. Und im einen wie im anderen Fall beinhaltet das rezipierte Produkt mehr als nur die medien-spezifische Seite der Darstellung.

Ließen sich alle Darstellungsinhalte von Kunst auf wenige Ausdrucksmodelle und Emotionen reduzieren, so wäre sie in der Tat arm. Was aber am Beispiel der Übernahme von Ausdrucksmodellen und emotionalen Qualitäten in die musikalische bzw. bildnerische Darstellung hier zu zeigen versucht wurde, das läßt sich auf alle Darstellungsinhalte und -ebenen beziehen. Unser - trotz aller wie auch immer gearteter Sozialisation - letztlich auf ganzheitlich-integratives Erfassen ausgerichteter Wahrnehmungsapparat bezieht jede Einzeldarstellung in einen übergreifenden, nicht ausschließlich rezeptorspezifischen Bedeutungszusammenhang ein. Das meinte Wassily Kandinsky, als er, allerdings aus der Sicht des Schaffenden, seine grundlegenden Ausführungen über das Wesen der Künste in dem Satz zusammenfaßte: "Jede Kunst ist ein eigenes Leben. Sie ist ein Reich für sich. Deswegen sind die Mittel verschiedener Künste äußerlich voll-

kommen verschieden. Klang, Farbe, Wort!... Im letzten innerlichen Grund sind diese Mittel vollkommen gleich: das letzte Ziel löscht die äußeren Verschiedenheiten und entblößt die innere Identität" (Kandinsky 1983, 138).

3. Didaktische Konsequenz

Es bleibt nun noch die Frage, was sich aus dem dargelegten Sachverhalt im Hinblick auf eine angemessene Didaktik ergibt. Wechselbeziehungen zwischen den Künsten, hier am Beispiel von Musik und Bildern erörtert, ließen sich vor allem auf der Ebene der Produktion und der Ebene der Rezeption aufzeigen, weniger auf der Produktebene. Hier dominieren medien-spezifische Aspekte. Sie betreffen ebenso die strukturellen Eigenheiten des Materials wie seine Behandlung.

Daß aber überhaupt nach didaktischen Konsequenzen gefragt wird, hat seinen Grund. Wiederholt wurde auf die Bedeutung der Sozialisation bei der Produktion und Rezeption von visuellen und auditiven Objekten hingewiesen. Für eine ganzheitlich-integrative Auffassung sprechen nicht nur biologische und neurophysiologische Gründe; wesentlich ist auch die Haltung, die den hörbaren bzw. sichtbaren Objekten gegenüber bewußt oder auch unbewußt eingenommen wird. Sie beruht zu einem großen Teil auf Lernprozessen, die unter anderem eben auch durch schulische Unterweisung in Gang gebracht oder blockiert werden können (zusammenfassend Abel-Struth 1985).

Grundanliegen in unserer auf Arbeitsteilung und Spezialisierung ausgerichteten Welt sollte das Aufzeigen von Zusammenhängen, von gegenseitigen Verflechtungen, von Wechselbeziehungen sein. Das gilt ganz besonders für den Kunstbereich, in dem ohnehin problematische Entwicklungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens immer wieder thematisiert und kritisiert werden. Es ist sicherlich kein Zufall, daß die neuere Kunstszene von multimedialen Produkten geprägt wird, von Environment, Happening, Fluxus, Mixed-Media, klingender Plastik, Soundings, Videokunst usw. Was für den Künstler Sternbald in Ludwig Tiecks Roman "Franz Sternbalds Wanderungen" noch Wunschdenken war, das wird hier zum künstlerischen Prinzip erhoben: "Wenn ihr doch diese wunderliche Musik, die der Himmel heute dichtet, in eure Malerei hineinlocken könntet", sinniert Sternbald beim Betrachten eines Sonnenuntergangs (zitiert nach Haftmann 1974, 14).

Das mag zwar naiv-schwärmerisch klingen, zielt aber doch auf den Kern, die "innere Identität".

Kunst- und Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen sollte einen wesentlichen Beitrag leisten bei dem Versuch, auseinanderdividierte Teilbereiche wieder zu einer sinnvolleren Einheit zusammenzufügen, die innere Identität wenn schon nicht nachvollziehbar, so doch wenigstens erahnbar werden zu lassen. Dieses Anliegen ließe sich am besten verwirklichen in fächerübergreifendem Unterricht. Darauf zielt das Konzept einer polyästhetischen Erziehung (Roscher 1976 und 1984). So beeindruckend die hier erarbeiteten Curricula auch sind, so problematisch erscheint deren Realisierung.

Denn der Schulalltag wird bei uns solange bestimmt bleiben durch die Trennung von Schule und Freizeit, von Arbeit und Spiel, von Wissensvermittlung und Kreativität, wie die Halbtagsschule mit ihrem auf Wocheneinheiten basierenden Stundenplan nicht durch andere Organisationsformen wie z.B. Ganztagschule und Strukturierung des Unterrichts nach Epochen abgelöst wird.

Selber auf Arbeitsteilung und Spezialisierung angelegt, läßt Halbtagsschule fachübergreifenden Unterricht nur als Ausnahmesituation zu. Wohl aber kann integrativer Unterricht in den einzelnen Fächern angeboten werden; Musik allerdings ist ein Fach, in dem er angeboten werden muß. Denn hier geht es erst einmal nicht darum, Musik als Sonderreich der Töne nahezu bringen und fachspezifisches Wissen über die strukturellen Eigenheiten der Materialebene anzuhäufen. Hier geht es primär darum, den Bedeutungsgehalt von Musik zu vermitteln; Musik als ein Medium des Ausdrucks von wie auch immer gearteter Lebenswirklichkeit verstehbar zu machen, einer Lebenswirklichkeit, die einen jeden sehr direkt und konkret angeht. Das betrifft das Musikmachen ebenso wie das Musikhören.

Gefragt ist dabei vor allem viel Eigenaktivität, die in Handlungen sichtbaren bzw. hörbaren Ausdruck erhält und den Aspekt der Kreativität mit umfaßt. So lassen sich z.B. emotionale Qualitäten oder Verhaltensweisen szenisch, bildnerisch, mit der Stimme und mit Musikinstrumenten darstellen, und ebenso auch läßt sich rezipierte Musik auf der nonverbalen Ebene analysieren. An die Stelle der Transformation von Höreindrücken in die Umgangssprache rückt dann z.B. die Transposition ins Bild, in tänzerisch dargestellte Bewegungsabläufe, in dramatisches Geschehen, in eine Impro-

visation. Dabei können - wenn es denn gewünscht wird - durchaus detaillierte Merkmale der musikalischen Struktur Berücksichtigung finden, etwa die Übertragung von Kanon-, Fugen- oder Variationsprinzip, von Lied-, Rondo- oder Sonatensatzform in visuell vermittelnde Darstellungsebenen wie Graphik bzw. Tanz: gleichsam als angewandte musikalische Hermeneutik (siehe z.B. Röhring u.a. 1986; Klose 1982).

Doch selbst die Transposition in Sprache jenseits kognitiv-formaler Deutungsversuche kann - bei entsprechender Aufgabenstellung - in diese Richtung tendieren: das Erzählen von Geschichten, dramatischen Begebenheiten und Szenen, deren Vorstellung durch das Anhören von Musik ausgelöst wurde. Schon Kurt Huber hatte dazu 1923 eine umfassende Studie vorgelegt (Huber 1923). Wie sehr auch formale Aspekte der gehörten Musik in den Verlauf von Geschichten übernommen werden, ohne daß dieser Verlauf von den Schülern konkret benannt werden kann, verdeutlichen wiederholte eigene Versuche mit der Gewittermusik aus Rossinis "Il Barbiere de Siviglia" und mit Chopins F-Dur-Ballade, op. 38. Zwölf "Geschichten" zu Chopins Ballade von 17 - 19jährigen sind in der nachstehenden Tabelle (Tab. 1) stichwortartig wiedergegeben. Eine vergleichende Auswertung in der Klasse (szenisch, bildnerisch u.a.m.) würde es dem Lehrer ohne weiteres erlauben, auch formal-musikimmanente Gesichtspunkte zu thematisieren.

Musikunterricht auf diese Weise ist immer fachübergreifend und handlungsorientiert angelegt. Er wird den unterschiedlichen Begabungs- und Persönlichkeitsstrukturen der einzelnen Schüler weit besser gerecht als ein ausschließlich auf Musik und ihre Verbalisierung ausgerichteter Unterricht. Er wird aber auch dem Bedeutungsgehalt von Musik besser gerecht. Nicht alles, was Musik an Information und Kommunikation beinhaltet, läßt sich mit den nüchternen Worten unserer Sprache artikulieren, und keineswegs alles, was artikuliert wird, ist auch verstanden worden (vgl. Faltin und Reinecke 1973; Rauhe u.a. 1975). Experimentelle Untersuchungen zum Verbalisierungsproblem musikalischer Sachverhalte deuten eher darauf hin, daß das Verstehen von Musik - und das betrifft ihre strukturelle ebenso wie ihre emotionale, assoziative, mimetische Informationsebene - nur in geringem Maße auch gekoppelt ist an die Fähigkeit, strukturell-formale Gegebenheiten zu benennen (siehe Sopchak 1983). Aktives Musikmachen, zunächst nach Vorbildern, dann nach eigenen Vorstellungen, ermöglicht ein weit besseres Verstehen nicht allein der strukturellen

Tabelle 1:

Stichworte zu zwölf Geschichten, erzählt von Schülern zwischen 17 und 19 Jahren nach dem Anhören von Chopins Ballade F-Dur, op. 38

Vpn.	1	2	3	4	5	6
Allgem.	Schwierigkeit, dramatisches Geschehen zu erkennen.		Assoziation an amerikanische Stummfilme.			
Teil 1	Wiese mit spielenden Kindern -> weinen.	Farbig, Altes Paar am See.	Zimmer, Nacht, Schwere, Wartende Frau.	Verliebtes Paar, Sonniger Tag, Vogelgezwitscher, Romantische Stimmung.	Schöner Tag, Gebirge, Wiese mit Blumen. Ich gehe, renne, verlaufe mich.	Friedlichkeit, Natur, Weiblich.
Teil 2	Dramatisch, Stummfilm: Armut der ganz Armen. Mutter todkrank, wird aus Wohnung ausgewiesen. Dramatik der Gefühlsüberung.	Stummfilm schwarz-weiß: Aufruhr, dramatische Szene für Rechte der Arbeiter.	Viele Menschen. Schreckensnachricht. Wut.	Es kommt eine dritte Person. Mißverständnisse, heftiger Streit.	Es wird dunkel, regnet. Panik. Ich finde Unterschlupf.	Kontrast: Unwetter, aggressiv. Männlich.
Teil 3	Melancholeie.	Sie sitzt traurig auf Stufe, Selbstmordgedanken. Rück Erinnerung an Teil 2. Entschwinden in Ferne.	Einsamkeit.	Tendenz zur Trauer.	Erinnerung an Beginn. Ende bleibt offen: ungelöste Konfliktsituation, unbefriedigend.	Trübungen, Irritationen. Männlich gegen Weiblich. Auflösung zu Positivem.
Vpn.	7	8	9	10	11	12
Allgem.						
Teil 1	Spaziergang durch Blumen: farbige Primeln, Narzissen usw.	Blumenwiese. Idyllisch, schön, ruhig. Rückblick.	Impressionistenbild. Frauen mit Regenschirm. Spaziergang.	Volksliedartig. Mischung 'Romeo und Julia' - 'Es waren zwei Königskinder'.	Ehepaar. Gemütlich.	Anfangsidylle.
Teil 2	Dramatik: schwarze Lilien.	Schnelle Passage: hektisch, gefährlich. Aktueller Gefühlszustand.	Einbruch: Stummfilm. Frau geht über Hängebrücke. Die stürzt ein. Kampf - Retter - Rivale des Retters kommt - Unhold und Retter kämpfen. Schluß unklar.	Mann ertrinkt im Wasser. Soll sie Selbstmord begehen? Sie springt (Schuld sind die Eltern).	Krach, Konflikt, Haß statt Liebe.	Heftige Gegensätze. Illusion eines Gesprächs.
Teil 3					Schluß negativ: Schlechte Zukunft.	Anfangsidylle wird wieder aufgenommen; Gegensatz bricht erneut auf. Besinnlicher Ausklang.

Informationsebene als die Verbalisierung; das Malen von Gefühlsbildern oder das Inszenieren von Geschichten zur Musik keinesfalls ein schlechteres Verstehen aller musikalischen Informationsebenen als die Verbalisierung.

Die Dominanz der Worte ist somit von der Sache her nicht gerechtfertigt. Sie erklärt sich aber aus dem Zwang, auch im Musikunterricht Lernfortschritte überprüfen und benoten zu müssen. Ob jemand Dur- oder Moll-Tonleiter oder den Quintenzirkel kennt, ob er etwas über die Gattung Sinfonie sagen kann, das läßt sich abfragen und nach einem Punktesystem bewerten. Schwerlich aber ist das möglich bei szenischen Darstellungen oder musikalischen Improvisationen. Hier kollidiert mediengerechter, und das heißt integrativer Musikunterricht mit dem System Schule. Dennoch ist es beeindruckend, in welchem Umfang in den vergangenen Jahren integrative Unterrichtseinheiten für das Fach Musik zur Diskussion gestellt worden sind. Denn das Medium Musik vergibt sich nichts, wenn es sich mit Malerei, Tanz, Film und Schauspiel verbindet. Wohl aber vergeben sich diejenigen etwas, die vor lauter Berührungsängsten Musik zu einem Ghetto formalistischer Materialbetrachtung machen.

Literatur

- Abel-Struth, S.:* Grundriß der Musikpädagogik, Mainz 1985.
- Adorno, Th. W.:* Philosophie der neuen Musik, Tübingen 1949, 21 ff.: "Tendenzen des Materials".
- ders.:* Über einige Relationen zwischen Musik und Malerei (Vorträge aus der Reihe "Grenzen und Konvergenzen der Künste" 1965/66), Berlin (Akademie der Künste) 1967 (Nachdruck in: Gesammelte Schriften 16, Frankfurt 1978, 628-642).
- Altmann, R./Kaufmann, M.:* The making of a musical. Fiedler on the Roof, New York 1972.
- Andreas, R.:* Kreativität, in: Bruhn, H./Oerter, R./Rösing, H. (Hg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen, München 1985, 243-251.
- Apel, W.:* Gregorian Chant, Bloomington 1958 (1966³).
- Bahle, J.:* Eingebung und Tat im musikalischen Schaffen. Ein Beitrag zur Psychologie und Entwicklung der Schaffensgesetze schöpferischer Menschen, Leipzig 1939.
- Bradshaw, J.L.:* Funktionsteilung im Gehirn, in: Bruhn/Oerter/Rösing (Hg.): Musikpsychologie, a.a.O., 70-78.

Burdach, K.: Synästhesien, in: Bruhn/Oerter/Rösing (Hg.): Musikpsychologie, a.a.O., 188-191.

Danielou, A.: Einführung in die indische Musik (Taschenbücher zur Musikwissenschaft Bd. 36), Wilhelmshaven 1975.

Ehmer, H.K. (Hg.): Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie, Köln 1971.

Faltin, P./Reinecke, H.-P.: Musik und Verstehen. Aufsätze zur semiotischen Theorie, Ästhetik und Soziologie der musikalischen Rezeption, Köln 1973.

Ferrari, L.: Presque rien No. 1 - Lever du jour au Bord de la Mer für Tonband (DGG avantgarde 2561041), 1970.

Götze, H./Wille, R. (Hg.): Musik und Mathematik, Berlin 1985.

Haftmann, W.: Über die Funktion des Musikalischen in der Malerei des 20. Jahrhunderts (Ausstellungskatalog "Hommage à Schönberg), Berlin (Nationalgalerie) 1974.

Hammerstein, R.: Musik und bildende Kunst. Zur Theorie und Geschichte ihrer Beziehungen, in: Imago Musicale (Internationales Jahrbuch für Musikikonographie 1), 1984. 1-28.

Hauser, A.: Soziologie der Kunst, München 1974.

Helms, S.: Musik in der Werbung, (Materialien zur Didaktik und Methodik des Musikunterrichts 10), Wiesbaden 1981.

Herzogenrath, W. (Hg.): Nam June Paik. Werke 1946 - 1976 (Musik-Fluxus-Video. Ausstellungskatalog), Köln (Kunstverein) 1980².

Hörmann, K.: Wahrnehmungsbezogene Musikanalyse. Bild - Gefühle - Musik im fächerübergreifenden Unterricht, Wolfenbüttel 1981.

Hofmann, W.: Beziehungen zwischen Malerei und Musik, in: Ausstellungskatalog Schönberg - Berg - Webern. Bilder - Partituren - Dokumente, Wien (Museum des 20. Jahrhunderts) 1969, 103-113.

Huber, K.: Der Ausdruck musikalischer Elementarmotive. Eine experimentalpsychologische Untersuchung, Leipzig 1923.

Hurte, M.: Musik, Bild, Bewegung. Theorie und Praxis auditiv-visueller Konvergenzen, Bonn 1982.

Kaden, Chr.: Musiksoziologie, Wilhelmshaven 1985, Kap. 6.

Kandinsky, W.: Über Bühnenkomposition, in: Der Blaue Reiter, München 1912, Nachdruck bei Hahl-Koch, J. (Hg.): Arnold Schönberg - Wassily Kandinsky. Briefe, Bilder und Dokumente einer außergewöhnlichen Begegnung, München 1983.

Kayser, H.: Akroasis. Die Lehre von der Harmonik der Welt, Stuttgart 1947.

Kikkawa, E.: Vom Charakter der japanischen Musik (Studien zur traditionellen Musik Japans Bd. 2), Kassel 1984.

Klose, D.: Malen nach Musik. Ein Weg, Musik zu interpretieren, in: Musik und Bildung 14, 1982, 713-715.

Knepler, G.: System und Detail, in: Musicologica Austriaca 6, 1986, 59-68.

Loef, C.: Farbe - Musik - Form. Ihre bedeutenden Zusammenhänge, Göttingen 1974.

Maur, K.v.: Vom Klang der Bilder. Die Musik in der Kunst des 20. Jahrhunderts, München 1985.

Ming-Yüeh, L.: Musik für Ch'in aus 10 Jahrhunderten (Musikethnologische Abteilung im Museum für Völkerkunde Berlin, Museum Collection 7, Schallplatte und Kommentar), Stuttgart 1983.

Motte-Haber, H. de la: Handbuch der Musikpsychologie, Laaber 1985.

Neisser, U.: Kognitive Psychologie, Stuttgart 1974.

Nettl, B.: The study of ethnomusicology. Twenty-nine issues and concepts, Urbana 1983.

Nketia, J.H. Kwabena: Die Musik Afrikas (Taschenbücher zur Musikwissenschaft Bd. 59), Wilhelmshaven 1979.

Ohff, H.: Galerie der neuen Künste, Gütersloh 1971.

Plattig, K.-H.: Psychophysiologie des Gehörs, in: Bruhn/Oerter/Rösing (Hg.): Musikpsychologie, a.a.O., 31-58.

Ramseyer, U.: Soziale Bezüge des Musizierens in Naturvolkkulturen, Bern 1970.

Rauhe, H./Reinecke, H.-P./Ribke, W.: Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts, München 1975.

Révész, G.: Einführung in die Musikpsychologie, Bern 1946 (1972²).

Röhring, K./Rösing, H./Venus, D. (Hg.): Brahms und Schönberg. Arbeitshilfen für Musiklehrer zu ausgewählten Werken, Hofgeismar (Evangelische Akademie) 1986.

Rösing, H.: Musik und bildende Kunst. Über Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Medien, in: Intern. Review of the Aesthetics and Sociology of Music 2, 1971, 65-76.

ders.: Musikalische Stilisierung akustischer Vorbilder in der Tonmalerei, München 1977.

ders.: Die Bedeutung musikalischer Ausdrucksmodelle für das Musikverständnis, in: Zeitschrift für Musikpädagogik 6, 1981, 258-265.

Roscher, W. (Hg.): Polyästhetische Erziehung. Klänge - Texte - Bilder - Szenen. Theorien und Modelle zur pädagogischen Praxis, Köln 1976.

ders.: Integrative Musikpädagogik. Neue Beiträge zur Polyästhetischen Erziehung. Teil II: Praxis und Produktion, Wilhelmshaven 1984.

Sachs, C.: Die Musik der alten Welt in Ost und West. Aufstieg und Entwicklung, Berlin 1968.

Schnitzler, G. (Hg.): Musik und Zahl, Bonn 1976.

Shuter-Dyson, R.: Psychologie musikalischen Verhaltens. Anglo-amerikanische Forschungsbeiträge (Musikpädagogik, Forschung und Lehre, Bd. 14, hrsg. v. S. Abel-Struth), Mainz 1982.

Sopchak, A.L.: Individuelle Unterschiede in der Reaktion auf verschiedene Musikarten im Hinblick auf das Geschlecht, die Stimmung und andere Variable (1955), in: Rösing, H. (Hg.): Rezeptionsforschung in der Musikwissenschaft, Darmstadt 1983, 125-166.

Suppan, W.: Der musizierende Mensch. Eine Anthropologie der Musik, Mainz 1984.

Watzlawick, P.: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn - Täuschung - Verstehen, München 1976 (1981⁸).

Wegner, M.: Griechenland (Musikgeschichte in Bildern, Bd. 2: Musik des Altertums, Lieferung 4), Leipzig o. J.

Wellek, A.: Artikel 'Farbenhören' und 'Farbenmusik', in: Die Musik in Geschichte und Gegenwart, hrsg. von Fr. Blume, Kassel u.a. 1949 ff., Bd. 3, Sp. 1804-1822.

ders.: Die Einheit der Sinne und das Farbenhören in ihrer Bedeutung für die bildende Kunst, in: Exakte Ästhetik; 1966, H. 3/4.

Würtenberger, F.: Malerei und Musik. Die Geschichte des Verhaltens zweier Künste zueinander, Frankfurt/M 1979.

Wüsthoff, K.: Die Rolle der Musik in der Film-, Funk- und Fernsehwerbung, Berlin 1978.

Diskussion

(D = Diskussionsteilnehmer)

D: Setzt der kunst- bzw. fächerübergreifende Unterricht, für den Sie plädieren, nicht auch eine ganzheitliche künstlerische Position voraus? In der künstlerischen Produktion des 20. Jahrhunderts wird die Autonomie der Künste noch weitgehend gewahrt. Sehen Sie da Möglichkeiten, das Bewußtsein der Künstler so zu verändern, daß sie ganzheitlich-künstlerische Vorstellungen auch in die Produktion umsetzen?

Rösing: Ich glaube nicht, daß durch Pädagogik oder Wissenschaft künstlerisches Bewußtsein nachhaltig geändert oder beeinflusst werden kann. Aber hinsichtlich der Situation in unserer Zeit sehe ich gerade auf der Produzentenseite ganzheitliche Konzepte, - zu denken wäre etwa an Josef Beuys.

D: Ist es überhaupt möglich, die Trennung der Künste in einer arbeitsteiligen Gesellschaft wieder aufzuheben?

Rösing: Ich würde sagen: nur in einer anderen Gesellschaftsform. Diejenigen, die es versuchen, sind bezeichnenderweise Leute, die sich mit der bestehenden Gesell-

schaftsordnung nicht einverstanden erklären.

D: Kann man nicht sagen, daß Schüler Musik sehr ganzheitlich wahrnehmen? Diskotheken, Kleidung, Freunde, - das ist ein sehr ganzheitliches Umfeld. Und das Problem des Musikunterrichts ist es, daß er darauf gar nicht mehr eingeht. Angesichts dieser Situation ist es sinnvoll, auch Wechselbeziehungen zu thematisieren. Problematisch aber ist der Versuch, in der Schule eine neue Ganzheitlichkeit zu etablieren.

Rösing: Rezeption ist immer ganzheitlich, und zwar gerade bei Schülern, die noch nicht musikspezifisch vorgebildet sind. Es ist daher auch wichtig, auf diese ganzheitliche Wahrnehmung einzugehen und sie ernst zu nehmen.

Davon zu trennen ist der Versuch, ein neues Konzept von Ganzheitlichkeit zu entwickeln, das sich an Formen des Zusammenlebens orientiert, wie ich sie mit Blick auf ethnische Kulturen und außereuropäische Hochkulturen dargestellt habe. In unserer zivilisierten Lebenswelt kann und sollte ein solches Konzept nicht mehr Grundlage von Unterricht bzw. Musikunterricht sein. Es liefe auf gefährliche ideologische Festlegungen hinaus, nämlich auf den Zwang, sein Denken und Fühlen einem bestimmten Vorstellungsgebäude einzupassen. Wir müßten dann unsere Freiheiten wieder aufgeben.

Ich habe dieses Problem angesprochen, indem ich darauf hinwies, daß das musikalische Material in außereuropäischen Hochkulturen oder auch bei ethnischer Musik immer schon eine vorgegebene Bedeutung hätte. Bei uns ist eine vorgegebene Bedeutung nur noch ganz rudimentär vorhanden. Sie wird erst durch das Addieren einzelner Elemente wiedergeschaffen. Da wäre der Aspekt der Freiheit, den wir haben, - den wir aber auch mit dem Verlust einer ganzheitlichen Lebensform bezahlen.

D: Ich glaube, daß die Musik in einer Diskothek nicht ganzheitlich, sondern als Vehikel für außermusikalische Vorstellungen ("das klingt wie...") erlebt wird. Zweitens: Musik entfaltet sich in der Zeit, die Malerei nicht. Ist damit die Zusammenführung beider Kunstarten nicht ein bißchen an den Haaren herbeigezogen? Gibt es nicht mehr Berührungspunkte zwischen der Musik und anderen Zeitkünsten, z.B. dem Film oder der Literatur?

Rösing: Ich habe bewußt die Malerei gewählt, weil ich zeigen wollte, daß auch bei grundsätzlichen Unterschieden auf der Materialebene Vergleiche zwischen den Künsten möglich sind. Es gibt eine Vielzahl von Konzepten, etwa aus der Bauhauszeit, die interessante und ernst zu nehmende Beziehungen zwischen Musik und Malerei herstellen.

Sobald sie aber z.B. ein Gedicht von Jandl nehmen, wird ein Vergleich mit Musik freilich viel leichter, - wobei sich in diesem Falle die Frage erhebt: ist das noch Sprache oder schon Musik?

D: Mir fällt schwer, dies auf eine didaktische Ebene zu bringen.

Rösing: Sie können das schon machen, etwa über musikalische Graphik und graphische Notation. Damit hätten Sie dann auch den Bezug zur Malerei hergestellt.

D: Musikalische Graphik ist aber eigentlich keine Graphik, sondern eine Anweisung, Musik zu machen. Echte Graphik kann ich natürlich umfunktionieren zu einer musikalischen Graphik, ...

Rösing: ... zum Beispiel! Eine weitere Möglichkeit der didaktischen Umsetzung haben wir einmal realisiert, als es darum ging, einen guten Einstieg in schwierige Musik, z.B. in Schönbergs zweites Streichquartett zu finden: Zunächst wurden Ausschnitte der Musik bildnerisch dargestellt; nach einer Phase der Reflexion wurde dann das visuell Dargestellte wieder mit den eigenen Mitteln der Schüler musikalisch verwirklicht und schließlich das Klangergebnis mit Schönbergs Musik verglichen.

D: Es wäre für eine weitere didaktische Diskussion zweckmäßig, die verschiedenen Bezugsmöglichkeiten zwischen den Künsten ersteinmal zu unterscheiden. Die Frage der Stilverwandtschaft und das ganz anders geartete Problem der Übertragung von Strukturen oder Eindrücken von einer Kunstform in eine andere führen zu unterschiedlichen Deutungszusammenhängen und didaktischen Schlußfolgerungen.

D: Ich möchte noch einmal auf den Begriff der Ganzheitlichkeit zurückkommen, denn er ist auch im Hinblick auf die Didaktik ein Schlüsselbegriff: Ich habe mit ihm Schwierigkeiten, weil er ideologisch besetzt ist. Dahinter steckt ja auch die musische Erziehung mit Ihrem Ideal eines ganzheitlich gebildeten, harmonischen Menschen. Daß dieses Ideal nicht realisierbar ist, haben wir ja inzwischen erfahren. Der Begriff der Ganzheitlichkeit scheint mir daher ein fragwürdiger Nenner für die Verbindung von Musik und Malerei zu sein.

Eine wichtige Funktion hat das Aufeinanderbeziehen beider Künste allerdings dann, wenn es darum geht, als Alternative zur Dominanz der Sprache im Unterricht auch Musik, Malerei oder Tanz wechselseitig als Interpretationsmedium einzusetzen. Das schließt auch die Möglichkeit ein, Musik nicht nur passiv zu hören, sondern auf sie durch aktives künstlerisches Handeln zu reagieren. Ich bleibe damit in einem künstlerischen Regelkreis und habe dann die Chance, etwas Künstlerisches zu erfahren.

Rösing: Zweierlei: 1. Wenn der Begriff der Ganzheit unglücklich ist, - und es scheint tatsächlich so zu sein -, dann muß ich ihn ersetzen. Denn wenn er wirklich derart ideologisch befrachtet sein sollte, dann will ich ihn nicht weiterhin verwenden. Bei mir geht es um biologische, neurophysiologische und psychologische Grundlagen des Wahrnehmens. Sie sind die Basis für meine Erörterung der ganzheitlichen oder integrativen Wahrnehmung gewesen.

2. Zur Unterstützung dessen, was Sie sagten: Ich habe einmal Fachhochschulern, die allerdings Designer und nicht Musiker werden wollten, Rossinis 'Gewittermusik' aus dem 'Barbier' vorgestellt. Dabei mußte ich feststellen, daß sie nicht in der Lage waren zu verbalisieren, daß dort eine dreiteilige Form vorliegt. Als ich sie bat, ihre Vorstellungen und Bilder zu dieser Musik zu beschreiben, kamen verschiedene interessante Geschichten heraus. Dabei erwies sich, daß die Dreiteiligkeit, die die Fachhochschüler nicht rational-kognitiv verbalisieren konnten, gleichwohl in Ihre Geschichte übernommen worden war.

D: Sie brauchen aber doch so etwas wie ein Formrepertoire im Hinterkopf, um überhaupt eine Dreiteiligkeit zu gestalten. Wie verläuft ein solcher Versuch bei sechsjährigen Kindern, bei denen das Repertoire wirklich kleiner ist?

Rösing: Wahrnehmungsprozesse sind sicherlich immer strukturierende Prozesse. Ob auch bei Geschichten von Sechsjährigen eine Wiederholung des Anfanges im Sinne der Dreiteiligkeit A B A zu erwarten ist, kann ich nicht sagen. Dies wäre zu überprüfen.

D: Ich will noch einen Satz dranhängen: Es gibt ja einen langen Streit um das Thema 'Musik und Malerei in der Grundschule' als eines der am meisten mißbrauchtesten Themen in der Grundschule. Weil es nämlich fast immer dazu dient, die Kinder ruhig zu stellen, und fast nie dazu, ein Strukturrepertoire bei Kindern aufzubauen, - sei es über die Sprache oder auf andere Weise.

Rösing: Das braucht ja nicht so zu sein. Im genannten Fall liegt eher ein Mangel in der Methodik des Vorgehens vor.

D: Mich interessiert die Frage des Hörens. Auf dem letzten Blaukopf-Symposium in Wien ist zwischen einem primären und einem sekundären Hören unterschieden worden. Im Ergebnis war man sich dann darin einig, daß das primäre Hören das eigentliche, mit dem Lebenszusammenhang verflochtene Hören sei, und das sekundäre das spezialistische, strukturorientierte Hören, - und nicht umgekehrt. Beispiele für das primäre Hören sind in der Musikgeschichte genügend vorhanden. Bezogen auf den Zusammenhang von Musik und bildender Kunst meine ich, daß z.B. in den Kathedralen des Mittelalters die Glasmalerei mit der Musik in enger

Korrespondenz standen. Und heute ist es natürlich die Lichtkinetik, die sich von vornherein mit Musik darstellt.

Generell meine ich, daß derjenige, der erzogen wird, auch derjenige ist, der hört, sieht, ins Theater, in Ausstellungen oder Konzerte geht oder eben auch in der Diskothek die verschiedenen Ebenen aufeinander bezieht. Das zu separieren und einen isolierten Gegenstand Musik herauszufiltern, der vom Menschen und dem gesellschaftlichen Lebensbezug absieht, - das halte ich für nahezu inhuman.

Rösing: Dem würde ich zustimmen.

D: Eine Frage zu einem anderen Problem: Sie haben zwischen dem Produktionsprozeß, dem Produkt und dem Rezeptionsvorgang unterschieden und gesagt, daß die Künste zwar auf der Ebene des Produktionsprozesses und der der Rezeption, nicht aber auf der des Produktes zueinander in Beziehung gesetzt werden könnten. Ist es aber nicht so, daß der Rezipient sich eben nicht solipsistisch verhält, sondern von einer bestimmten Reizstruktur des Produktes angeregt wird und gegebenenfalls auch aufgrund ähnlicher Strukturbeziehungen auf der Produktseite Zusammenhänge zwischen den Künsten herstellt?

So gesehen scheint mir auch das Produkt für Parallelsetzungen interessant zu sein, - und mit ihm auch das musikalische Material, wenn man den allerdings kaum faßbaren Material-Begriff einmal über physikalische Grundlagen hinaus in Richtung auf historisch bedingte Verfahrensweisen bei der Gestaltung von Musik erweitert.

Rösing: Interessant ist der Produktbegriff immer, auch für die Parallelsetzung. Was ich dargestellt habe, bezog sich auf die physikalische Ebene. Und auch hier sind vielerlei Beziehungen, z.B. mathematischer Art möglich. Nur bleibt die Relevanz solcher Bezugspunkte immer anfechtbar.

D: Gemeint war eben aber nicht der auf die physikalische Ebene reduzierte Materialbegriff, sondern einer, der die semantische Ebene mit einschließt.

Rösing: Damit wird das Problem natürlich ganz schwierig. Der spezifische Rhythmus oder die spezifische Klangfarbe einer Marschmusik sagt sehr viel mehr aus als das reine Material. Damit geht die Diskussion aber auf eine Ebene, die ich nicht gemeint habe.

D: Entstehen die Probleme mit dem Material-Begriff nicht vielleicht auch dadurch, daß sie den Material-Begriff nur auf der physikalischen Ebene ansiedeln und nicht darüberhinaus z.B. nach psychischen Komponenten und dem Erlebnisaspekt fragen?

Rösing: Wenn Sie nach dem Erlebnisaspekt fragen, dann gehört das bei mir in den Be-

reich der Rezeption. Sie ist auch das viel Entscheidendere, da sie nämlich das Produkt zu viel mehr macht, als es auf der bloßen Materialebene ist.

D: Darf ich dazu noch einmal fragen, ob man denn den Material-Begriff so strikt von der Rezeption trennen kann? Denn wenn das Material nicht in einer spezifischen Weise angelegt wäre, käme auch keine entsprechend spezifische Rezeptionsvorstellung zustande.

Rösing: Dem stimme ich zu. Natürlich kann man das Material, wie z.B. den Klang eines Instrumentes, physikalisch-akkustisch analysieren. Aber was bringt das überhaupt? Für uns ist das Material immer nur das, was wir an ihm wahrnehmen.

D: Ich glaube, es steht außer Zweifel, daß akkustische und optische Phänomene sich physikalisch grundsätzlich unterscheiden. Anders ist es bei auditiven und visuellen Wahrnehmungen. Diese können im Rezipienten zusammenfließen und bilden dann eine Erfahrungsgrundlage für Wechselbeziehungen zwischen Musik und bildender Kunst. Es gibt aber sicher keine positiven, jenseits der menschlichen Erfahrung festzumachenden Parallelen.

Diese rezeptionstheoretische Einsicht wird den didaktischen Aspekt dann auch zu dirigieren haben. Er scheint mir jedoch nicht in einer Wiederholung des reformpädagogischen musischen Ansatzes zu liegen, sondern hätte sich an den Lebensbedingungen der heutigen Menschen zu orientieren.

Angesichts der vielen Schwierigkeiten in der Unterrichtsorganisation wird ein fächerübergreifender Unterricht in der Regel vom einzelnen Lehrer selbst getragen werden müssen. Kooperationen im 'teaching' oder in Arbeitsgemeinschaften sind zwar wünschenswert, aber selten zu verwirklichen. Aber es ist ja denkbar, daß der Musiklehrer nicht nur bloße Vorlieben in den Künsten hat, sondern auch eine weitere Ausbildung in der Kunsterziehung oder dem Fach Deutsch gehabt hat oder sich auf Kursen weiterbildet. Wir sollten uns aber auch nicht davor scheuen, im positiven Wortsinn zu 'dilettieren'.

Rösing: Ja, dies alles deckt sich mit dem, was ich unter integrativem Musikunterricht verstehe.