# Newsletter

## des BMU-Landesverbandes Rheinland-Pfalz

Bildung – Musik – Kultur

## Am Puls der Zeit

*September 2018* rp.bmu-musik.de

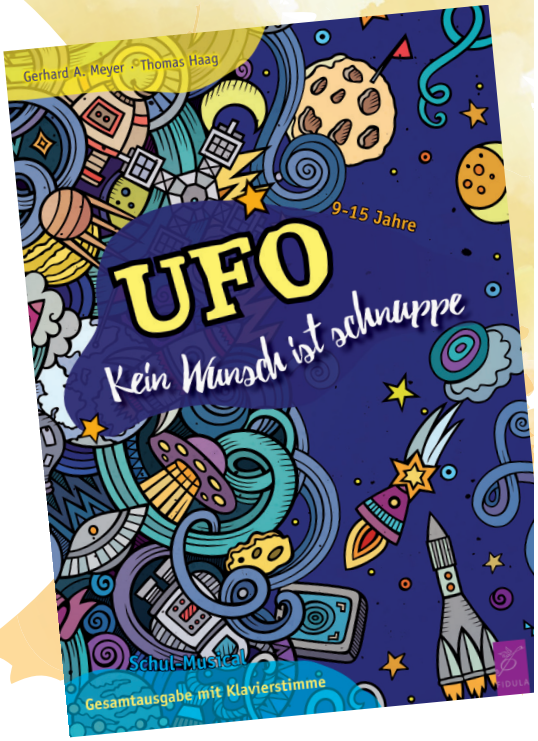
# Neue Musicals von FIDULA

Gerhard A. Meyer / Thomas Haag

## UFO

**Kein Wunsch ist schnuppe**
Schulmusical (9-15 Jahre)
**Gesamtausgabe** · Best.-Nr. **3096** · **€ 19,90**
**Texte & Songs** · Best.-Nr. **3097** · **€ 9,90**
**Doppel-CD** (Hörspiel & Playbacks) · Best.-Nr. **4496** · **€ 19,90**

„UFO" ist ein turbulentes Stück, in dem es um Abenteuerlust und Sehnsucht nach dem Unbekannten, um Sternschnuppen und Wünsche, Einsamkeit und Trauer, Freude und Liebe geht – ein Trip durch den Kosmos menschlicher Gefühle.
Passend dazu eine mitreißende „spacige" Musik mit Anklängen an Pop, Rock
und Jazz.



Andreas Schmittberger

## Die scheinheiligen drei Könige

**Ein diebisches Weihnachtsvergnügen**
Schulmusical für Kinder und Jugendliche ab 9 Jahren
**Gesamtausgabe** mit Klavierstimme · Best.-Nr. **3100** · **€ 19,90**
**Texte & Songs** · Best.-Nr. **3101** · **€ 7,90**
**CD** (Hörspiel & Playbacks) · Best.-Nr. **6601** · **€ 16,90**

Jerusalem vor mehr als zweitausend Jahren: Moshe, Simeon und Gideon sind die Könige der Taschendiebe. Als die drei hören, dass ein neugeborenes Kind in Bethlehems Stall reich beschenkt wurde, fassen sie einen Entschluss: Auf nach Bethlehem!
Es kann doch nicht so schwer sein, ein völlig hilfloses Kind auszurauben. Doch ganz so babyleicht, wie die drei Diebe sich das vorstellen, ist es nicht, denn das Kind in der Krippe ist nicht irgendein Kind …
Das Werk bietet Möglichkeiten zu opulenten, stimmungsvollen und fantastischen Bühneneffekten, kann aber auch ganz schlicht aufgeführt werden. Dazu kommt eine Musik, die ihresgleichen sucht: Klezmerklänge treffen auf orientalisches Flair gemixt mit groovigem Rock, Blues, berührenden Balladen und weihnachtlichen Choralklängen.



# Vorwort

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

„Am Puls der Zeit – Bildung, Musik, Kultur" – so lautet das Motto des bevorstehenden Bundeskongresses Musikunterricht, der vom 26. bis 30. September in Hannover stattfinden wird. „Am Puls der Zeit" wollen wir auch mit diesem Heft sein. Unser rheinland-pfälzischer BMU-Landesverband hat anlässlich des letzten Bundesmusikkongresses, der 2016 in Koblenz stattfand, seinen ersten gedruckten Newsletter herausgegeben, in dem die Situation des Faches Musik in unserem Bundesland beleuchtet wurde. Auch wenn diese Veranstaltung nun von Rheinland-Pfalz nach Niedersachsen wandert, gibt sie doch Anlass zu einer erneuten Positionsbestimmung des Musikunterrichts an rheinland-pfälzischen Schulen. Wir gehen in diesem Heft also der Frage nach, welche Veränderungen sich zwischenzeitlich ergeben haben und wo positive wie negative Entwicklungen zu verzeichnen sind. Außerdem bieten wir Ihnen Informationen zu den Hintergründen des neuen Lehrplans Musik für die Sekundarstufe I, Rezensionen zu verschiedenen die schulische Musikpädagogik betreffenden Publikationen und Anregungen für die Gestaltung Ihres Unterrichts. Wir wünschen Ihnen eine gewinnbringende Lektüre und würden uns sehr auf ein Wiedersehen beim Bundeskongress Musikunterricht in Hannover freuen.

Mit herzlichen Grüßen

Dr. Joachim Junker
(Präsident des BMU-Landesverbandes Rheinland-Pfalz)

BMU
BUNDESVERBAND MUSIKUNTERRICHT
LV Rheinland-Pfalz

# Inhalt


**6** Quo vadis, Musikunterricht? (Joachim Junker)

**14** Der Funktionskreis Maria Spychigers als Grundlage des neuen Lehrplans Musik für die Sekundarstufe I (Joachim Junker mit Ralf Ambros)

**17** Förderung exekutiver Funktionen

**20** Missmut über Missklänge aus Mainz (Silke Spies)

**21** Trauer um Dieter Schnebel (Silke Egeler-Wittmann)

**23** Zur Person: Valerie Krupp-Schleußner

**24** Netzwerk Schulmusik Mainz e.V. (Annika Wintzen)

**25** Mainzer Studierende nahmen am Bundeswettbewerb Schulpraktisches Klavierspiel teil (Christopher Miltenberger)

**27** Hilft uns diese Neuerscheinung weiter? Wieland Schmids *Epochen der Musikgeschichte* (Andreas Hauff)

**32** 3. Landeskongress Musikunterricht

**34** Meldodieanfänge für Fortgeschrittene: Aufgaben zum Thema „Intervalle“ (Volker Funk und Andreas Hauff mit Michael Dempe)

**44** Wir sind nicht allein. Eindrücke und Überlegungen eines Musiklehrers nach anregender Ferienlektüre (Andreas Hauff)

**62** Bildergalerie der 1. Landesbegegnung „Schulen musizieren“


# Impressum


**Herausgeber:** BMU-Landesverband Rheinland-Pfalz
**Für den Inhalt verantwortlich:** Dr. Joachim Junker, Walter-Sommer-Straße 16, 67657 Kaiserslautern, Mail: joachim.junker@bmu-musik.de




# Autorinnen und Autoren sowie vorgestellte Personen

**Silke Egeler-Wittmann** ist Lehrerin für Musik und Deutsch am Leininger-Gymnasium in Grünstadt und leitet dort die AG Neue Musik (s.egeler-wittmann@gmx.de).
**Volker Funk** war bis 2010 Lehrer für Musik und Erdkunde am Willigis-Gymnasium in Mainz und Regionaler Fachberater für Musik im Bezirk Rheinhessen und nördliche Pfalz.
**Andreas Hauff** ist Lehrer für Musik und Geschichte am Albert-Einstein-Gymnasium in Frankenthal und Regionaler Fachberater für Musik im Bezirk Rheinhessen und nördliche Pfalz (andreas.hauff@beratung.bildung-rp.de).
**Joachim Junker** ist Lehrer für Musik und Deutsch am Hohenstaufen-Gymnasium in Kaiserslautern, Präsident des BMU-Landesverbandes Rheinland-Pfalz und Präsidiumsmitglied des Landesmusikrats Rheinland-Pfalz (joachim.junker@bmu-musik.de).
**Valerie Krupp-Schleußner** ist Professorin für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik Mainz und leitet dort die Abteilung Schulmusik (krupp-schleussner@uni-mainz.de).
**Christopher Miltenberger** ist Prorektor und Professor für Schulpraktisches Klavierspiel an der Hochschule für Musik Mainz (miltenberger@uni-mainz.de).
**Silke Spies** ist Vertretungslehrerin für Musik am Humboldt-Gymnasium in Trier (silke-spies@web.de).
**Annika Wintzen** studiert in Mainz Schulmusik und ist Vorstandsmitglied des Vereins „Netzwerk Schulmusik Mainz“ (kontakt@netzwerk-schulmusik.de).

Gefördert durch die GlücksSpirale VON LOTTO®

# Quo vadis, Musikunterricht?

## von Joachim Junker

Unter dem Titel „Dieser Weg wird kein leichter sein“, der an einen Hit der Söhne Mannheims aus dem Jahr 2005 erinnert, enthielt der letzte gedruckte Newsletter des BMU Rheinland-Pfalz aus dem Jahr 2016[1] einen ausführlichen Leitartikel zur Situation des Musikunterrichts in unserem Bundesland.[2] Seither hat sich viel ereignet, sodass es angebracht scheint, an dieser Stelle eine Bilanz zu ziehen, die aufzeigt, welche positiven wie negativen Entwicklungen es in der Zwischenzeit gegeben hat und welche Konsequenzen sich daraus für unsere weitere Arbeit ergeben.

In den vergangenen zwei Jahren ist es gelungen, vielfältige Kontakte und Vernetzungen aufzubauen, die eine tragfähige Grundlage für das politische Engagement unseres 2015 gegründeten Landesverbandes darstellen. Zu nennen ist hier ein konstruktiver Dialog mit dem Bildungsministerium und mit Mitgliedern der Bildungsausschüsse der SPD- und der CDU-Landtagsfraktion, der in naher Zukunft durch Gespräche mit den Grünen und der FDP ergänzt werden soll. Außerdem ist unser BMU-Landesverband inzwischen im Präsidium und im Ausschuss Musikpädagogik des Landesmusikrats Rheinland-Pfalz vertreten, sodass ein ständiger Austausch mit anderen Musikverbänden stattfindet. Dadurch eröffnet sich die Chance, gemeinsame Interessen gegenüber der Politik wirkungsvoll zu vertreten. Eine enge Zusammenarbeit findet auch mit der Hochschule für Musik Mainz und den musikbezogenen Studiengängen der Universität Koblenz-Landau statt. Besonders zu nennen ist hier das als Alumniverein neu gegründete „Netzwerk Schulmusik Mainz“, das in diesem Heft in einem Artikel von Annika Wintzen vorgestellt wird. Schließlich befindet sich der BMU-Landesverband in ständigem Dialog mit der Landesmusikakademie Rheinland-Pfalz (LMA) und dem Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung (ILF), den beiden Institutionen also, die die Mehrzahl der musikbezogenen Fortbildungen in unserem Bundesland anbieten. Besonders erfreulich ist die Tatsache, dass wir den Landesmusikkongress 2019 als Kooperationsveranstaltung mit der LMA, dem ILF, dem Pädagogischen Landesinstitut (PL), der Hochschule für Musik Mainz und der Universität Koblenz-Landau anbieten können, sodass der Schulterschluss dieser Institutionen auch nach außen hin sichtbar wird. Der Landesmusikkongress wird am 27. und 28. Mai 2019 in der Landesmusikakademie stattfinden und neben Workshops auch zahlreiche Gesprächs- und Diskussionsforen bieten. Das vorläufige Programm ist bereits veröffentlicht (auch in diesem Heft) und es bleibt zu hoffen, dass wieder möglichst viele Kolleginnen und Kollegen diese Möglichkeit des fachbezogenen Austauschs und der gegenseitigen Vernetzung wahrnehmen werden.

Ist es dem BMU-Landesverband also in den vergangenen zwei Jahren gelungen, einen kontinuierlichen Gedankenaustauch in Gang zu setzen, so wird er nun seine Bemühungen intensivieren müssen, den politischen Forderungen Nachdruck zu verleihen, die in dem eingangs erwähnten Leitartikel von 2016 formuliert wurden. Im Folgenden werden diese noch einmal in gleicher Reihenfolge aufgelistet und mit kurzen Kommentaren zum aktuellen Stand versehen.

### Beseitigung von strukturellem Unterrichtsausfall im Fach Musik

Nach wie vor besteht begründeter Anlass zur Sorge, dass der strukturelle Unterrichtsausfall im Fach Musik überproportional hoch ist. Gesicherte Angaben hierzu enthält eine 2016 veröffentlichte Große Anfrage der CDU-Fraktion, deren Daten allerdings bereits aus dem Schuljahr 2011/12 stammen.[3] Danach ist das Fach Musik an Gymnasien am dritthäufigsten und an Integrierten Gesamtschulen am zweithäufigsten von strukturellem Unterrichtsausfall betroffen:

| Gymnasium | ausgefallene Stunden | zusätzlich gehaltene Stunden | insgesamt fehlende Stunden |
|---|---|---|---|
| Religion/Ethik | 486 | 22 | 464 |
| Bildende Kunst | 467 | 8 | 459 |
| Musik | 352 | 79 | 273 |

| Integrierte Gesamtschule | ausgefallene Stunden | zusätzlich gehaltene Stunden | insgesamt fehlende Stunden |
|---|---|---|---|
| Sport | 120 | 0 | 120 |
| Musik | 48 | 0 | 48 |

1 Das Heft steht auch zum Download bereit unter https://rp.bmu-musik.de/fileadmin/user_upload/BMU-NL-2016-.pdf (Stand: 19.07.2018).

2 Joachim Junker und Andreas Wagner, „‚Dieser Weg wird kein leichter sein‘. Zur Gegenwart und Zukunft musikalischer Bildung an Schulen in Rheinland-Pfalz“, ebenda S. 3-9.

3 *Unterrichtsausfall aufgrund der strukturellen Unterrichtsversorgung rheinland-pfälzischer Schulen*, Große Anfrage der CDU-Fraktion, Drucksache 16/638, https://www.landtag.rlp.de/landtag/drucksachen/638-16.pdf (Stand: 19.07.2018). Mittlerweile steht die Beantwortung der Anfrage nicht mehr zum Download zur Verfügung, wird aber vom BMU auf Anfrage gerne zur Verfügung gestellt.

Die für Grundschulen und Realschulen plus (auch für Integrierte Gesamtschulen) geltenden Kontingentstundentafeln erschweren bzw. verhindern die Bereitstellung aussagekräftigen Zahlenmaterials zum Unterrichtsausfall im Fach Musik. An diesen Schulformen zeichnet sich jedoch ein deutlicher Mangel an Musiklehrkräften ab,[4] der darauf schließen lässt, dass auch hier überproportional viele Musikstunden ausfallen. Die Ergebnisse der genannten Anfrage sind für den Musikunterricht auch deshalb gravierend, weil es sich um ein ohnehin meist nur ein- bis zweistündig unterrichtetes Fach handelt, sodass Stundenausfälle gegenüber drei- und vierstündig erteilten Fächern noch stärker ins Gewicht fallen. Der BMU-Landesverband wird sich deshalb weiterhin für eine Beseitigung des strukturellen Unterrichtsausfalls im Fach Musik einsetzen.

## Einsatz von mindestens einer Lehrkraft mit Unterrichtsbefähigung in Musik an jeder Schule

Verstärkt wird die prekäre Situation des Faches Musik dadurch, dass nach wie vor ein beträchtlicher Anteil des Unterrichts von fachfremd eingesetzten Lehrkräften erteilt wird. Genauere Angaben hierzu enthält eine Kleine Anfrage, die von Michael Frisch, also ausgerechnet von einem Abgeordneten der AfD-Landtagsfraktion, gestellt wurde.[5] Die Angaben der 2017 veröffentlichten Erhebung stammen aus dem Schuljahr 2015/16. Demnach wurde an weiterführenden Schulen eine erhebliche Anzahl von Musikstunden durch fachfremd unterrichtende Lehrkräfte erteilt. Aus den Angaben zu den einzelnen Schulformen lassen sich die fehlenden Stellen von Vollzeit-Lehrkräften im Fach Musik errechnen (24 Wochenstunden entsprechen einer Vollzeit- Lehrkraft). Geht man von einem 50-prozentigen Einsatz dieser Lehrkräfte in ihrem Zweitfach aus, so fehlt an den einzelnen Schulformen die in der folgenden Tabelle jeweils eingeklammerte Zahl von Musiklehrkräften:

4 Vgl. den folgenden Abschnitt („Einsatz von mindestens einer Lehrkraft mit Unterrichtsbefähigung in Musik an jeder Schule“).

5 *Unterricht durch fachfremde Lehrer an rheinland-pfälzischen Schulen*, Drucksache 17/1626, https://www.landtag.rlp.de/landtag/drucksachen/1626-17.pdf (Stand: 19.07.2018). Informationen zum Thema enthält auch die soeben erschienene Antwort auf die von Marion Schneid (CDU) gestellte Kleine Anfrage *Musiklehrerinnen und Musiklehrer*, Drucksache 17/6725, https://marion-schneid.de/web/wp-content/uploads/2018/06/6725-17.pdf (Stand: 18.08.2018).



| | fachfremd erteilte Musikstunden | Anzahl von Vollzeit-Lehrkräften |
|---|---|---|
| Realschule plus | 1049 | 28 (56) |
| IGS | 232 | 9 (18) |
| Gymnasium | 126 | 5 (10) |

Nicht erfasst wurden in der Beantwortung der genannten Anfrage die Grundschulen, an denen der fachfremd erteilte Musikunterricht die Regel und nicht etwa die Ausnahme darstellt.[6] Der BMU-Landesverband hält deshalb an seiner Forderung fest, dass an jeder Schule des Landes wenigstens eine ausgebildete Lehrkraft für das Fach Musik eingesetzt werden sollte, die selbst Unterricht erteilt und die fachfremd eingesetzten Lehrkräfte berät und unterstützt.

## Gleichberechtigung von Musik als Abiturfach

Nach Einschätzung des BMU ist in Rheinland-Pfalz ein weiterer Rückgang von Musik-Leistungskursen zu beobachten, der aus einer deutlichen Benachteiligung von Musik gegenüber anderen Abiturfächern herrührt. Für diese verantwortlich sind vor allem die Änderungen in der Abiturprüfungsordnung von 2011,[7] nach denen die Wahl von Leistungskursen in den Fächern Musik, Bildende Kunst, Sport und Religion mit einem verpflichtenden fünften Prüfungselement gekoppelt ist (mit einer zusätzlichen mündlichen Abiturprüfung oder einer Besonderen Lernleistung). Außerdem ist die Einrichtung von sogenannten aufgestockten Grundkursen in den Fächern Musik, Bildende Kunst, Informatik, Katholische und Evangelische Religionslehre sowie Sport nach wie vor unzulässig, obwohl für das Fach Musik nichts gegen solche Kurse einzuwenden ist. Diese offensichtliche Abwertung einzelner Fächer ist für Musik und Bildende Kunst insofern besonders gravierend, als sie das sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld nicht vertreten können, während Katholische und Evangelische Religionslehre bzw. Ethik ebenso das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld repräsentieren können wie Informatik das naturwissenschaftliche. Außerdem gelten seit 2014 auch für die mündlichen Abiturprüfungen veränderte Bedingungen, die

6 Genauere Angaben hierzu enthält der von Ilona und Oliver Weyrauch verfasste Artikel „Musikunterricht in der Grundschule – Situation in Rheinland-Pfalz“, in: *musikunterricht aktuell* 5 (2017), S. 33.

7 *Landesverordnung über die gymnasiale Oberstufe (Mainzer Studienstufe)* vom 21. Juli 2010, „Durchführung der Landesverordnung über die gymnasiale Oberstufe (Mainzer Studienstufe)“.

dazu führen, dass die Fächer Musik, Bildende Kunst und Darstellendes Spiel nur als freiwillige fünfte Prüfungskomponente zugelassen sind. Nach wie vor ist unser BMU-Landesverband bestrebt, die notwendige Überzeugungsarbeit für eine Gleichberechtigung von Musik als Abiturfach zu leisten. Dabei ist zu bedenken, dass insbesondere Musik-Leistungskurse eine wichtige Grundlage für den dringend benötigten Nachwuchs an Musiklehrkräften darstellen.

## Weiterführung der Begegnung »Schulen musizieren« auf gesicherter Grundlage

Im September 2018 fand zum ersten Mal seit der Gründung des BMU-Landesverbandes eine Landesbegegnung „Schulen musizieren" statt, die an die „Tage der Schulmusik" des inzwischen aufgelösten VDS-Landesverbandes anknüpfte. Die Grundidee dieser Begegnungen besteht darin, dass Ensembles von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Schulen und Schulformen in gemeinsamen Konzerten miteinander auftreten. Dabei sollen die Mitwirkenden sich gegenseitig ihre musikalische Arbeit vorstellen, aber auch untereinander ins Gespräch kommen und Kontakte knüpfen. Die neue Veranstaltungsreihe findet in jährlichem Wechsel mit der Bundesbegegnung „Schulen musizieren" statt, bei der sich ausgewählte Ensembles aus allen Bundesländern in wechselnden Städten zum gemeinsamen Musizieren treffen – das nächste Mal 2019 in und um Saarbrücken.

2018 haben wir fünf Begegnungskonzerte veranstaltet, die in Koblenz, Ludwigshafen, Kaiserslautern und Landau (alle am 7. September in verschiedenen Aulen) sowie in Mainz (am 10. September im Roten Saal der Hochschule für Musik) stattfanden.[8] Es war außerordentlich erfreulich, dass sich zu diesen musikalischen Begegnungen mehr als 40 Schulensembles aus ganz Rheinland-Pfalz angemeldet haben und ihre Spielfreude und sowie ihr musikalisches Können eindrucksvoll unter Beweis stellten. Die Schirmherrschaft für dieses Projekt hat die Ministerin für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz, Frau Dr. Stefanie Hubig, übernommen, wofür an dieser Stelle herzlich gedankt sei. Zu danken ist dem Bildungsministerium auch für den Druck der Teilnahmeurkunden. Es sei hier allerdings auch angemerkt, dass unser BMU-Landesverband die diesjährige Landesbegegnung – von einer großzügigen Zuwendung der Paul und Yvonne Gillet-Stiftung für das Konzert in Landau abgesehen – nahezu ausschließlich aus seinen – leider beschränkten – Eigenmitteln finanziert hat. Daher konnten wir in diesem Jahr nur Fahrtkostenzuschüsse von pauschal 200 Euro für nicht ortsansässige Ensembles und geringe Unkostenbeiträge für die technische Umsetzung der Konzerte übernehmen, während für Saalmieten usw. leider kein Budget zur Verfügung stand. Schon jetzt bereiten wir die Landesbegegnung „Schulen musizieren" 2020 intensiv vor. Hierzu wird es unmittelbar nach den diesjährigen Konzerten Gesprächstermine mit dem Bildungsministerium, den Kulturämtern der ausrichtenden Städte, den Laienmusikverbänden sowie potentiellen Sponsoren geben. Oberstes Ziel muss es dabei sein, in zwei Jahren eine Landesbegegnung durchführen zu können, die nicht nur vom Idealismus der teilnehmenden Ensembles und der sie leitenden Lehrkräfte getragen wird, sondern sowohl im Hinblick auf die vorgesehenen Konzertsäle als auch auf die weiteren Rahmenbedingungen (Fahrtkosten, technische Möglichkeiten usw.) ein rundum attraktives, motivierendes Angebot für alle teilnehmenden Gruppen darstellt.

## Sicherung fachspezifischer Fortbildung für Musiklehrkräfte

Positiv anzumerken bleibt, dass in Rheinland-Pfalz ein breites und vielfältiges Angebot von Fortbildungen für Musiklehrkräfte existiert. Neben der LMA, die im Auftrag des PL die größte Anzahl dieser Veranstaltungen ausrichtet, ist auch das außerordentlich breite Angebot dezentral organisierter Fortbildungen des ILF besonders hervorzuheben. Da die Teilnahme an diesen Kursen in der Regel eine Freistellung vom Unterricht erfordert, hat sich der BMU auf Fortbildungsangebote spezialisiert, die zwar als solche anerkannt sind, aber nachmittags stattfinden, sodass die teilnehmenden Lehrkräfte nicht beurlaubt werden müssen. Zudem bietet auch das Netzwerk Schulmusik Mainz interessante Lehrerfortbildungen an. Gegenwärtig arbeitet der BMU-Landesverband daran, auf seiner Homepage eine Übersicht über sämtliche fachspezifischen Fortbildungsveranstaltungen in Rheinland-Pfalz zu veröffentlichen. Neben diesen positiven Entwicklungen bleibt zu beklagen, dass Musiklehrkräfte sich nach wie vor in außergewöhnlich hohem Maße selbst an der Finanzierung ihrer Fortbildungen beteiligen müssen. Auch hier sollten künftig mehr Fördermittel bereitgestellt werden. Insbesondere müsste die Summe, mit der das PL die Angebote der LMA unterstützt, deutlich erhöht werden.

8 Detaillierte Informationen sind demnächst abrufbar auf unserer Homepage (rp.bmu-musik.de).

## Sicherstellung von Ausbildungskapazitäten für das Lehramt Musik an allen Schulen

Musik ist seit Kurzem auf den Internetseiten des Bildungsministeriums offiziell als Bedarfsfach ausgewiesen.[9] Umso erstaunlicher erscheint die Tatsache, dass die Ausbildungskapazitäten der Universität Koblenz (für das Lehramt Musik an Grundschulen und Realschulen plus) und der Hochschule für Musik Mainz (für das Lehramt Musik an Gymnasien) nach wie vor nicht aufgestockt wurden. Stattdessen werden für Musiklehrkräfte an Grundschulen Ersatzmaßnahmen wie das Programm MUKI („Musik an Grundschulen und Kindertagesstätten") durchgeführt, die den Teilnehmenden jedoch keine angemessene oder gar gleichwertige Qualifikation für die Umsetzung der geltenden Lehrpläne vermitteln. An der Hochschule für Musik Mainz ist ein Rückgang der Bewerberzahlen zu beobachten, für den sicher auch das Fehlen des Nebenfachs Klavier verantwortlich ist, das zwar Einsparungen ermöglicht, sich aber auch nachteilig auf die Attraktivität des Standorts auswirkt. Zudem gehen dort häufig Anfragen für Vertretungslehrkräfte ein, in denen sich der vorhandene Lehrkräftemangel im Fach Musik deutlich manifestiert.

Auch in der zweiten Ausbildungsphase bestehen erhebliche Probleme: Noch immer werden Referendariatsplätze weitgehend nach Examensnoten und nicht nach dem Lehrkräftebedarf in einzelnen Fächern vergeben. Die Zukunftsperspektiven von Referendarinnen und Referendaren spielen demnach bei der Einstellung eine untergeordnete Rolle. Deutlich wird dies beispielsweise in der Lehramtsanwärter-Höchstzahlverordnung vom 1. Dezember 2017,[10] die für Gymnasien und Gesamtschulen von 273 Ausbildungsplätzen an rheinland-pfälzischen Studienseminaren ausgeht. Für die Bedarfsbereiche Bildende Kunst, Informatik, Musik und Physik sind hier 8-8-4-7 Ausbildungsplätze angegeben, was bedeutet, dass diese Plätze unabhängig von Examensnoten mindestens besetzt werden müssen. Zudem gilt folgende Regel: „Sofern für das Lehramt an Gymnasien Ausbildungsplätze, die auf die einzelnen Bedarfsbereiche entfallen (...), verfügbar geblieben sind, wird die Zahl der Ausbildungsplätze in folgender Reihenfolge immer wieder um jeweils einen Ausbildungsplatz erhöht: 1. Bildende Kunst 2. Informatik 3. Physik 4. Musik."[11] Das Fach Musik steht hier demnach an letzter Stelle. Insgesamt müsste das Land also deutlich mehr tun, um dem sich abzeichnenden massiven Mangel an Musiklehrkräften Einhalt zu gebieten.

9 Entsprechende Hinweise finden sich unter folgendem Link: https://bm.rlp.de/fileadmin/bm/Bildung/Schule/Lehrerin_Lehrer_werden/Aktuelle_Einstellungsaussichten_12.12.2017.pdf (Stand: 19.07.2018).

10 *Gemeinsames Amtsblatt des Ministeriums für Bildung und des Ministeriums für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz* 1 (2018), S. 2.



## Fazit

Die vorausgehende Bestandsaufnahme zeigt, dass sich unser BMU-Landesverband in den vergangenen zwei Jahren auf die Bewältigung der anstehenden Aufgaben gut vorbereitet hat. In nächster Zeit wird er seine Bemühungen fortsetzen und ausweiten müssen, nicht nur bei ihm nahestehenden Institutionen wie Hochschulen, Fortbildungsinstituten und anderen Musikverbänden, sondern auch in der Politik Verbündete zu finden, um seinen Forderungen Nachdruck und Gewicht zu verleihen. Außerdem wird er sich um aktuelle Informationen und statistische Angaben zum Unterrichtsausfall im Fach Musik, zum fachfremd erteilten Unterricht, zu frei werdenden Stellen sowie zur Ausbildungssituation an Hochschulen und Studienseminaren bemühen müssen. Dazu benötigt er die tatkräftige Unterstützung einer möglichst großen Zahl von Mitgliedern. Nur mit vereinten Kräften wird es möglich sein, bessere Rahmenbedingungen für möglichst gut gelingende und nachhaltige musikalische Bildungsprozesse an den Schulen unseres Landes zu schaffen.

11 Ebenda.

# Der Funktionskreis Maria Spychigers als Grundlage des neuen Lehrplans Musik für die Sekundarstufe I

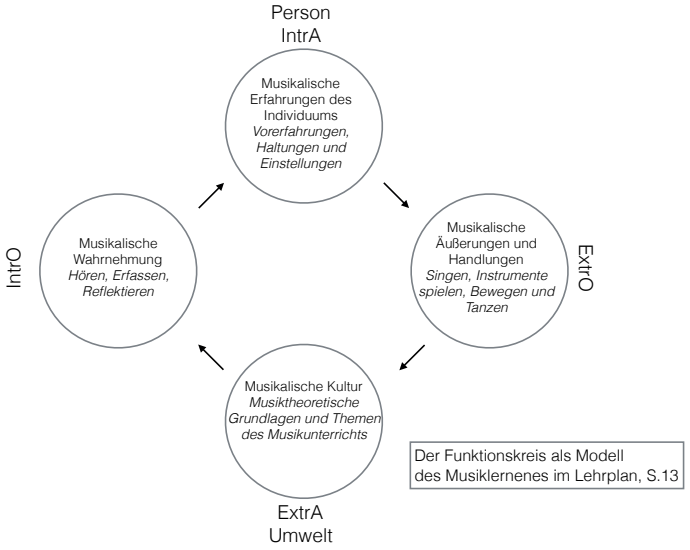
von Joachim Junker (Mitarbeit: Ralf Ambros)

Im vergangenen Schuljahr fanden zahlreiche Veranstaltungen zur Implementierung des neuen Musik-Lehrplans für die Sekundarstufe I statt. Zum einen handelte es sich dabei um Tagungen, die in Kooperation zwischen dem Bildungsministerium, der Fachdidaktischen Kommission und dem ILF stattfanden, und zum anderen um regionale Dienstbesprechungen der Regionalen Fachberater. Immer wieder kam dabei die Frage auf, was es mit dem Funktionskreis von Maria Spychiger auf sich hat, der in dem neuen Curriculum als Modell des Musiklernens fungiert und eine zentrale Stellung in seiner Gesamtkonzeption einnimmt.

Ein wesentliches Anliegen der Fachdidaktischen Kommission bestand darin, dem Pluralismus der vorliegenden didaktischen Ansätze gerecht zu werden und verschiedene Akzentuierungen (Handlungsorientierung/Musikpraxis, Musikhören usw.) in einem Beziehungssystem miteinander zu verbinden. Bei einem Treffen ihrer Mitglieder mit Prof. Dr. Werner Jank und Prof. Dr. Maria Spychiger, das im Februar 2013 an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main stattfand, stellte letztere unter anderem den von ihr auf die Musik bezogenen semiotischen Funktionskreis vor,[1] der sich in besonderem Maße als Bezugsgrundlage für den neuen Lehrplan anbot.

Spychigers Modell geht auf den biologischen Funktionskreis Jacob von Uexkülls zurück, der auf die Beziehung zwischen Lebewesen und ihrer Umwelt rekurriert, die sie aktiv gestalten und die ihrerseits auf sie zurückwirkt.[2] Veranschaulichen lässt sich dies am Beispiel einer Zecke, die durch Krabbeln, Warten und Zupaken auf die Umwelt wirkt, sich von dieser aber auch Aspekte wie „oben/unten“, „warm/kalt“ und „Buttersäure ja/nein“ merkt. Das Mensch-Umwelt-System ist demgegenüber weit komplexer, vor allem deshalb, weil der Mensch seine Wirk- und Merkmöglichkeiten in Bezug auf die Umwelt ständig weiterentwickeln kann. Paradigmatisch dargestellt hat dies der Psychologe Alfred Lang in seinem semiotisch-ökologischen Funktionskreis,[3] in dem er auf die drei lateinischen Wörter „intra“ (= innen), „intro“ (= hinein) und „extra“ (= außen) sowie – daran angelehnt – auf „extro“ (= heraus) zurückgreift und ihre jeweils letzten Buchstaben großschreibt, womit er einerseits die Ortsbestimmungen („A“) von den Richtungsbestimmungen („O“) abgrenzt und andererseits durch die Analogie zu „Alpha“ und „Omega“, dem Anfangs- bzw. Endbuchstaben des griechischen Alphabets, auf das Allumfassende dieses Systems hinweist. Insgesamt handelt es sich um die Vorstellung eines ständigen Kreislaufs, in dem sich jede der vier so bezeichneten Ebenen auf Früheres zurückbeziehen bzw. Neues hervorbringen kann. In vereinfachter Form lässt sich Langs Modell folgendermaßen graphisch veranschaulichen:

Der Funktionskreis als Modell des Musiklernens




Der Funktionskreis als Modell des Musiklernenes im Lehrplan, S.13

1 Maria Spychigers erste zusammenhängende Darstellung des musikalisch-semiotischen Funktionskreises ist nachzulesen in dies., „Hören und Zuhören im Erweiterten Musikunterricht“, in: *Zuhören – Lernen – Verstehen*, hrsg. von Ludowika Huber und Eva Odersky, Westermann: Braunschweig 2000 (= Reihe Praxis Pädagogik), S. 149-165, http://arbeitsgruppe.ch/pub/Music/Bwsc4Literatur/SemFunk2000.pdf (Stand: 19.07.2018).

2 Nähere Informationen hierzu finden sich unter https://www.spektrum.de/lexikon/biologie/funktionskreis/26063 (Stand: 19.07.2018).

3 Dieser wird ausführlich erläutert unter http://lbau.org/pap2/199304zeicheninneaussen.htm#3.%20Der%20semiotisch-ökologische%20F (Stand: 19.07.2018). Lang bezeichnet den Funktionskreis als semiotisch, weil der Austausch zwischen Mensch und Umwelt zeichenhaft vor sich geht.

Von dieser Darstellungsform des Funktionskreises Langs ist es nur ein kleiner Schritt zur Visualisierung von Spychigers Vorstellung des Musiklernens im neuen Lehrplan.[4] Dieser liegt die Annahme zugrunde, dass Musik ein Zeichensystem und ein spezifisches Mittel der Kommunikation ist. Bedeutsame Aspekte des menschlichen Lebens und Zusammenlebens wie Wahrheit, Schönheit, Liebe, Fürsorge, Treue usw. gelangen in der Musik auf spezifische Weise zum Ausdruck. Sie lässt sich einerseits als Modus des Wissens, andererseits aber auch als Medium der Ahnungen begreifen und repräsentiert somit eine komplexe Kategorie menschlichen Denkens. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang Howard Gardners Theorie der multiplen Intelligenzen, die auf der Annahme basiert, dass klassische Intelligenztests nicht ausreichen, um Erfolg versprechende Fähigkeiten in verschiedenen kulturellen Umfeldern und Berufen aufzuzeigen. Gardner ordnet dem Zeichensystem Musik eine eigenständige musikalische Intelligenz zu, die seiner Ansicht nach eine wesentliche Grundlage erfolgreicher Lebensgestaltung und Lebensbewältigung darstellt.[5]

Spychigers Funktionskreis des Musiklernens lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Eine Person – im Lehrplan ist damit in erster Linie ein Schüler oder eine Schülerin gemeint – nimmt mit ihrem individuellen Vorverständnis Musik wahr (z.B. durch Zuhören) und wird von ihr berührt bzw. bewegt. Dies manifestiert sich innerlich als musikalisches Denken und Erleben, als Verarbeiten und Erfinden von Musik und als Akkumulation musikbezogenen Wissens und musikalischer Erfahrungen. Daraus können musikalische Handlungen wie Singen, Tanzen, Spielen auf Instrumenten, Komponieren und Improvisieren hervorgehen. Diese können der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden, sodass sich eine musikalische Kultur etabliert, die durch musikalische Ereignisse und Aufführungsformate, Musikwerke usw. geprägt ist. So entsteht ein ständiger Kreislauf fortwährenden Musiklernens in diesen vier miteinander verflochtenen Dimensionen.

Der neue Lehrplan zeigt vielfältige Perspektiven auf, wie sich auf der Grundlage dieses Modells effektive Lernprozesse in zahlreichen thematischen Bereichen initiieren lassen. Er ist somit nicht als aufgezwungenes Regelwerk zu verstehen, sondern als Chance für einen zeitgemäßen Musikunterricht, in dem den Schülerinnen und Schülern eine von ihren musikalischen Erfahrungen ausgehende, begeisternde und nachhaltige Auseinandersetzung mit den Inhalten des Fachs ermöglicht wird.

4 Vgl. die Graphik zu den vier Dimensionen des Lernprozesses auf S. 14.
5 Vgl. Howard Gardner, *Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*, Klett: Stuttgart 1991, S. 100-123.



# Die Förderung exekutiver Funktionen im Musikunterricht

## Was sind exekutive Funktionen?

Als „exekutive Funktionen“ bezeichnet man in der Gehirnforschung geistige Prozesse, die uns gezielt, planvoll und überlegt handeln lassen. Kinder, deren exekutiven Funktionen besonders gut ausgeprägt sind, können

- Handlungsabläufe bzw. Aufgaben – auch komplexerer Art – bewusst planen und durchführen und Prioritäten setzen;
- Störreize gezielt ausblenden und emotionale Impulse kontrollieren;
- sich flexibel auf neue Aufgaben, Herausforderungen oder Arbeitspartner einstellen.

Exekutive Funktionen sind also Fähigkeiten der Selbstregulation, der Konzentration und der Selbstdisziplin. Sie fördern dabei gezielt die Lern- und Sozialkompetenz.

## Welche Bedeutung haben die exekutiven Funktionen?

Untersuchungen haben ergeben, dass durch praktisches Musizieren die exekutiven Funktionen gezielt trainiert werden. Langzeituntersuchungen sehen außerdem positive Zusammenhänge von positiv ausgebildeten exekutiven Funktionen, Lernleistung, der Stabilität von emotionalen Beziehungen und einem gesunden Lebensverlauf.

## Welche exekutiven Funktionen gibt es?

Zu den exekutiven Funktionen gehören das **Arbeitsgedächtnis,** die **Inhibition** und die **kognitive Flexibilität**. Diese Fähigkeiten spielen im Musikunterricht eine bedeutende Rolle. Anhand der folgenden Beispiele soll dies verdeutlicht werden. **Das Arbeitsgedächtnis** ermöglicht eine kurzfristige Aufnahme und Wiedergabe mehrerer aufgabenrelevanter Informationen, die zur Bewältigung auch komplexer Aufgabenstellungen notwendig sind. Beispiele für Situationen im Musikunterricht, die das Arbeitsgedächtnis trainieren:

- Die SuS können eine von der Lehrkraft gesungene Melodiephrase oder ein geklatschtes Rhythmuspattern aus dem Gedächtnis reproduzieren.
- Bei der Verklanglichung einer Geschichte kann die Abfolge der Instrumentenaktionen am Ende einer Gruppenarbeit wiedergegeben werden.

**Die Inhibition** bezeichnet die Fähigkeit, Impulse und Emotionen zu unterrücken und Störreize auszublenden. Das Verhalten und die Aufmerksamkeit werden kontrolliert. Beispiele für Situationen im Musikunterricht, die die Inhibition fördern:
Den SuS werden Instrumente ausgeteilt, die sie ausprobieren dürfen. Auf ein Zeichen der Lehrerin darf nicht mehr gespielt werden.

- Eine Gruppe von SuS spielt eine Tonfolge, eine andere Gruppe spielt eine andere Tonfolge, ohne dass sich die erste Gruppe durcheinander bringen lässt (z.B. Kanon singen oder Kanon sprechen).
- „Der verbotene Rhythmus“: Die SuS klatschen als Echo verschiedene bekannte Pattern nach, die vorklatscht werden. Ein zuvor festgelegtes Pattern ist „verboten“, d.h. es darf nicht nachgeklatscht werden.
- Lied „Drei Chinesen mit dem Kontrabass“. Das Lied wird zuerst komplett gesungen, anschließend werden die Vokale im Lied durch festgelegte Vokale ersetzt: „Dra Chanasan mat dam Kantrabass ….“
- Lied „Auf der Mauer auf der Lauer sitzt ‚ne kleine Wanze“. Sukzessive werden einzelne Silben weggelassen.

**Kognitive Flexibilität** ermöglicht es, den Fokus der Aufmerksamkeit zu wechseln, um sich schnell auf veränderte Situationen einstellen zu können und um verschiedene Perspektiven einnehmen zu können. Beispiele für Situationen im Musikunterricht, die die kognitive Flexibilität fördern:

- Die Lehrkraft klatscht ein bekanntes Rhythmuspattern und wandelt dies immer wieder ab. Die SuS reproduzieren die verschiedenen Variationen.
- Die SuS lernen einen Sprechvers und führen festgelegte Bewegungen zu den Sprechsilben aus. Anschließend werden die Bewegungen verändert.
- Rhythmisches Rondo: Die SuS klatschen/klopfen einen von der Lehrkraft vorgegebenen Rhythmus (Rhythmus A) 4 Takte lang. In der darauffolgenden Pause von 2 Takten darf ein Kind einen Solorhythmus (Rhythmus B) spielen. Anschließend spielen alle wieder den gemeinsamen Rhythmus A über die Länge von 4 Takten. Dann kommt ein neues Solo (Rhythmus C).
- Musikstopp: Die Spieler bewegen sich im Raum zur Musik. Der Spielleiter stoppt die Musik und ruft ein Kommando, welches die Spieler ausführen müssen, z.B.: Karussell = Armkreisen, Baum = ganz ruhig stehen, Waschmaschine = Kopf kreisen.



Diese Beispiele verdeutlichen, dass im Musikunterricht ständig und in vielfältigen Zusammenhängen die exekutiven Funktionen geübt werden.

## Praktische Beispiele, die mehrere exekutive Funktionen trainieren:

**Überlagerung von Rhythmen**

**1. Grundübung:**

- die linke Hand patscht Viertel auf den linken Oberschenkel
- die rechte Hand patscht im gleichen Tempo Achtel auf den rechten Oberschenkel

**2. Variante:**

- linker und rechter Fuß stampfen im Wechsel Viertel: links – rechts – links – rechts

**3. Grundübung und Variante zusammen**

- Tausch von zuvor eingeübten Aktionen (z.B. patscht bei einem erneuten Durchgang nicht mehr die linke Hand die Viertel auf den linken Oberschenkel, sondern die rechte Hand patscht die Viertel auf den rechten Oberschenkel)

Ziel: Training des Arbeitsgedächtnisses, der Impulskontrolle und der kognitiven Flexibilität.

**Sprechvers mit Bewegungen: Kuckuck und Hai**

Text (Verfasser unbekannt):
*Sitzt ein Kuckuck auf dem Baum, kommt ein Hai vorbei.*
*Sagt der Hai „Kuckuck“, sagt der Kuckuck „Hey“ zum Hai.*

**Aktionen:**

- Bei „Kuckuck“: klatschen
- Bei „Hai“ bzw. „Hey“: stampfen

Ziel: Training des Arbeitsgedächtnisses und der Impulskontrolle.

Literatur:
Kubesch, Sabine: *Exekutive Funktionen und Selbstregulation*, Huber: Bern 2014;
Walk, Laura / Evers, Wiebke: *Fex – Förderung exekutiver Funktionen*, Wehrfritz: Bad Rodach 2013; http://www.znl-fex.de/ (Stand: 18.08.2018); www.fit-lernen-leben.ssids.de (Stand: 18.08.2018).

Quelle:
https://lehrerfortbildung-bw.de/u_mks/musik/gs/bp2016/fb1/9_exekutiv/die_forderung_exekutiver_funktionen_durch_den_musikunterricht.pdf (Stand: 18.08.2018).

# Missmut über Missklänge aus Mainz

von Silke Spies

*Anmerkung: Bei dem Text handelt es sich um einen Leserbrief zu dem Artikel „Für 2,5 Millionen Euro: Land verbessert Verträge der Vertretungslehrer“ (Trierer Volksfreund vom 25. Mai 2018)*

Sehr geehrte Damen und Herren,

die jüngst erschienenen Artikel „Vertretungslehrer werden künftig auch in Ferien bezahlt“ und „2,5 Millionen Euro: Ferienbezahlung für Vertretungslehrer“ (23.05. und 24.05.) veranlassen mich zu folgendem Hinweis:

Ich bin derzeit Vertretungslehrerin an einem Trierer Gymnasium. Es ist zweifelsohne eine positive Errungenschaft, wenn Vertretungslehrer künftig auch in den Ferien bezahlt werden. In diesem Zusammenhang sollte allerdings nicht nur dargelegt werden, welche Mehrausgaben durch die Ferienbezahlung entstehen, sondern auch, welche Einsparungen aus der folgenden Praxis resultieren:

Die Kehrseite der Medaille besteht nämlich darin, dass im kommenden Schuljahr keinerlei Planstellen für Lehrkräfte an Gymnasien im Trierer Raum – und selbst für ganz Rheinland-Pfalz nur vereinzelte – geschaffen werden (sondern eher wegfallen, weil z. B. für pensionierte Lehrkräfte nicht automatisch neue mit Planstellen nachrücken). Dass diese Negativmitteilung nur wenige Tage nach der positiven Nachricht bekannt wird und das ohne Veröffentlichung einer Pressemitteilung, scheint mir Kalkül zu sein. Umso wichtiger finde ich, dass auch dies der Öffentlichkeit zugänglich gemacht wird.

Die derzeitige Praxis bedeutet, dass Vertretungslehrer nicht nur bei schlechterer Bezahlung in dreistelliger Höhe den gleichen Job machen wie verbeamtete Lehrer (inklusive der äußerst arbeitsintensiven Abnahme der Abiturprüfungen), sondern darüber hinaus selbst mit Bestnoten oft über viele Jahre hinweg keine dauerhafte Jobsicherheit erlangen – mit entsprechenden Folgen für die Zukunftsplanung (Familie, Bankkredite etc.). Zudem erhalten manche Lehrer noch nicht einmal über die Oster- und/oder Herbstferien ihr volles Gehalt, weil nur ein reduziertes Stundenkontingent durchweg gezahlt wird.

Der Einsatz von Vertretungslehrern mag zu rechtfertigen sein, wenn es um tatsächliche Vertretungsfälle geht, z. B. längerfristige Erkrankung oder Elternzeit einer verbeamteten Lehrkraft. Doch die Praxis sieht anders aus: Ich kam im Jahre 2016 als Referendarin an meine Schule und blieb für das Schuljahr 2017/2018 als Vertretungslehrerin dort. Ich unterrichte fast ausschließlich Musik. Sowohl im Sommer 2016 als auch im Sommer 2017, also vor meiner Anstellung als Vertretungslehrerin, verließ jeweils eine verbeamtete Lehrkraft für Musik die Schule, ohne dass diese anderweitig ersetzt worden wären. Sie wurden versetzt. Dennoch wurde ich zum darauf folgenden Schuljahr 2017/2018 als Vertretungslehrerin angestellt, obwohl ich tatsächlich hier keinen Musiklehrer vertrete, denn diese sind ja auf Dauer nicht mehr an meiner Schule tätig.

Als Ersatz für die Versetzung von zwei Lehrern mit Planstellen wäre einzig und allein die Einstellung anderer Lehrer mit Planstellen geboten gewesen. Dass stattdessen eine Vertretungslehrerin angestellt wird, ist nur damit zu erklären, dass Geld eingespart werden soll – und zwar auf dem Rücken der angestellten Lehrkräfte ohne jegliche darüber hinausgehende sachliche Motivation.

Ob ein solches Vorgehen dazu geeignet ist, qualifizierte Lehrkräfte vom Wechsel in andere Bundesländer abzuhalten, ist äußerst fragwürdig.

# Trauer um Dieter Schnebel

von Silke Egeler-Wittmann

*Der BMU-Landesverband Rheinland-Pfalz trauert um Dieter Schnebel (* 14. 3. 1930 in Lahr, † am 20. 5. 2018 in Berlin), der von 1956 bis 1963 als evangelischer Vikar, Pfarrer und Religionslehrer in Kaiserslautern tätig war und während seiner späteren internationalen Karriere als Komponist immer wieder gerne nach Rheinland-Pfalz zurückgekehrt ist. Sein wegweisendes musikpädagogisches Wirken ist eng verbunden mit der AG Neue Musik des Leininger-Gymnasiums in Grünstadt.*

Der Komponist Dieter Schnebel ist am Pfingstsonntag im Alter von 88 Jahren in Berlin gestorben. Die AG Neue Musik des Leininger-Gymnasiums verbindet eine sehr lange und fruchtbare Zusammenarbeit mit diesem herausragenden Künstler, der besonders für seine Kompositionen aus dem Bereich der experimentellen Musik bekannt war. Manfred Peters, Gründer und langjähriger ehemaliger Leiter der AG Neue Musik, hatte Schnebel Anfang der 1970er Jahre zum Kompositionszyklus *Schulmusik* angeregt und mehrere Stücke (u.a. *Blasmusik* 1973 und *Gesums* 1974) mit der AG Neue Musik uraufgeführt. Schnebel hatte im Laufe der vergangenen Jahrzehnte seine *Schulmusik* um immer neue Stücke erweitert, die inzwischen vielfach aufgeführt wurden und zum festen Repertoire Neuer Musik in der Schule gehören. Anlässlich ihres 45-jährigen Bestehens hat Dieter Schnebel noch einmal ein Stück für die AG Neue Musik komponiert: *Movimento* für bewegliche Musiker, das am 15. Mai 2015 zur Eröffnung des Festivalkongresses „upgrade“ in Donaueschingen uraufgeführt wurde und das Ende 2016 bei WERGO auf CD erschienen ist. Im Rahmen der Proben und Studioaufnahmen ist Schnebel mehrfach nach Grünstadt gekommen, um selbst mit den Schülerinnen und Schülern der AG Neue Musik zu arbeiten. Dabei hatte er immer wieder betont, wie gerne er in die Pfalz komme (mit der ihn auch seine Zeit in Kaiserslautern als Seelsorger und Religionslehrer in den frühen 1960er Jahren verband) und wie viel Freude es ihm bereite, mit den jungen Musikern zu arbeiten. Unvergessen sind seine Freundlichkeit, seine Offenheit und sein verschmitzter Humor – so ließ er sich zum Beispiel begeistert darauf ein, bei der Aufführung von „Klingel“ (eines der *Movimento*-Stücke, dessen klangliches Material Klingeltöne und verschiedenste Arten des Handytelefonierens bilden) gemeinsam mit den Schülern auch mit seinem Handy mitzuwirken.

*Der BMU-Landesverband Rheinland-Pfalz wird Dieter Schnebel stets ein ehrendes Andenken bewahren.*



# Zur Person: Valerie Krupp-Schleußner

Valerie Krupp-Schleußner, gebürtige Saarländerin, studierte Musik und Französisch auf Lehramt an der Hochschule für Musik und der Julius-Maximilians-Universität Würzburg sowie Deutsch-französische Kulturbeziehungen an der Université Paris III (Sorbonne Nouvelle). Im Anschluss an ihr Studium absolvierte sie ihren Vorbereitungsdienst an einem Berliner Gymnasium und war sodann im Berliner Schuldienst tätig, u.a. am Campus Rütli.

2013 wandte sich Valerie Krupp-Schleußner wieder intensiver der empirischen Forschung zu: In einem durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungsprojekt zu JeKi (Jedem Kind ein Instrument) befasste sie sich an der Universität Bremen mit dem Programm selbst, mit musikalisch-kultureller Teilhabe im Jugendalter und Fragen der Teilhabegerechtigkeit. Ihre Dissertation *Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des „capability appraoach“* (Waxmann, 2016) wurde im Mai 2017 mit dem Sigrid-Abel-Struth-Preis für Musikpädagogik ausgezeichnet. Von Herbst 2015 bis Herbst 2017 war sie als Post-Doc-Mitarbeiterin am Institut für musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik, Theater und Medien in Hannover tätig. Weiterhin lehrte sie im Rahmen eines Lehrauftrags an der HfMDK in Frankfurt und als Dozentin im Rahmen der Fortbildung tAPP (Musik mit Apps in der kulturellen Bildung). Valerie Krupp-Schleußner ist Mitherausgeberin einer bilingualen Online-Zeitschrift für empirische Musikpädagogik (Beiträge empirischer Musikpädagogik).

An der Hochschule für Musik Mainz wird sie gemeinsam mit ihren Kollegen die Lehramtsstudiengänge weiterentwickeln und zudem einen Schwerpunkt im Bereich der empirischen musikpädagogischen Forschung aufbauen. Zu ihren aktuellen Projekten zählt u.a. ein Kompositionsprojekt mit Schulklassen im Rahmen des Festivals MainzMusik (Mai 2018) sowie die Mitarbeit am Aufbau des Vereins „Netzwerk Schulmusik e.V.“.

# Netzwerk Schulmusik Mainz e.V.

von Annika Wintzen

NETZWERK SCHULMUSIK MAINZ

Am 24. Januar 2017 trafen sich Univ.-Prof. Dr. Immanuel Ott und Univ.-Prof. Christopher Miltenberger mit den fünf Schulmusikstudierenden Nicolai Benner, Lea Blumberg, Natalie Didinger, Andrea Knierim und Annika Wintzen, um den Verein Netzwerk Schulmusik Mainz e.V. zu gründen. Der Verein soll die Schulmusik an der Hochschule für Musik Mainz fördern und ein Netzwerk für Studierende, Lehrkräfte, Alumni und Förderer sein.

Seither machen wir es uns zur Aufgabe, die Lehre in den lehramtsbezogenen Studiengängen der Hochschule für Musik Mainz ideell und finanziell zu unterstützen. Zudem stehen die Vernetzung und der Austausch von aktuellen und ehemaligen Studierenden dieser Studiengänge untereinander sowie zur Abteilung Schulmusik/Musikpädagogik im Mittelpunkt. Realisiert werden diese Ziele einerseits durch gemeinschaftliche Veranstaltungen und die Förderung bzw. Initiierung von Projekten, andererseits durch finanzielle Zuschüsse zu Projektgebühren bzw. Fortbildungen für unsere Mitglieder sowie durch Förderung besonders begabter Studierender. Auch die Kooperation zwischen der Mainzer Schulmusikabteilung und den Schulen im Fach Musik soll intensiviert werden. Bei der ersten Mitgliederversammlung im Oktober vergangenen Jahres trat Univ.-Prof. Immanuel Ott zurück und überließ der neuberufenen Leiterin der Abteilung Schulmusik/Musikpädagogik Univ.-Prof. Dr. Valerie Krupp-Schleußner seinen Platz im Vorstand.

Seitdem sind wir dabei, das Netzwerk auszubauen, eigene Projekte zu realisieren und die Förderung von Weiterbildungsmöglichkeiten auszubauen. Alle drei Monate erscheint unser digitaler Newsletter, für den Sie sich auf der Homepage anmelden können. Neu ist im zweiten Vereinsjahr die Zusammenarbeit mit der Landesmusikakademie Rheinland-Pfalz: Für ausgewählte Kurse, die inhaltlich für den Bereich der Schulmusik besonders relevant sind, bekommen Mitglieder einen Zuschuss von 15 Euro. Welche Kurse gefördert werden, ist ebenfalls auf der Homepage des Netzwerk Schulmusik Mainz e.V. unter der Rubrik Weiterbildung ersichtlich. Besonders erfreulich war der Alumnitag der Hochschule für Musik Mainz, welcher am 23. Juni zur Feier des 10-jährigen Bestehens des Neubaus auf dem Campus der Johannes Gutenberg-Universität Mainz stattfand. An diesem Tag kamen mit durch Netzwerkmitglieder gebildeten Ensembles Massive-Attack-Vertonungen zur Aufführung, die im Rahmen eines Master-Seminars im Fach Musiktheorie entstanden sind. Wir laden alle Interessierten ein, unserem Netzwerk beizutreten. Den Mitgliedsantrag sowie weitere Informationen zum Netzwerk Schulmusik Mainz e.V. und den aktuellen Projekten finden Sie unter: www.netzwerk-schulmusik.de fb.me/NetzwerkSchulmusik.

Wir freuen uns auf die weitere musikalische und persönliche Vernetzung mit Studierenden, Dozenten und Lehrkräften.



# Mainzer Studierende nahmen am Bundeswettbewerb Schulpraktisches Klavierspiel teil

von Christopher Miltenberger

„Liedspiel“, „Partitur- und Vom-Blatt-Spiel“ sowie „Improvisation“ – so heißen die drei Wertungsrunden des alle zwei Jahre stattfindenden Weimarer Bundeswettbewerbs Schulpraktisches Klavierspiel Grotrian-Steinweg, der im April 2018 zum 14. Mal ausgetragen wurde. Seit knapp 30 Jahren existiert dieser vielseitige Wettbewerb und seither hat sich im Fach „Schupra“ bundesweit sehr viel getan. Das Schulpraktische Klavierspiel ist mittlerweile ein künstlerisch anerkanntes Fach, das vielerorts als ebenbürtiges Hauptinstrument angeboten wird, so auch bald an der Hochschule für Musik Mainz. Diese positive Entwicklung ist nicht zuletzt dem qualitativ hohen Niveau des Wettbewerbs zuzuschreiben. Durch seine immerwährend erforderliche Anpassungsfähigkeit an aktuelle musikalische und musikpädagogische Entwicklungen verpflichtet sich das Fach geradezu, mit der Zeit zu gehen, sodass zurzeit beispielsweise Elemente wie das Heraushören von Songs bzw. das Arrangieren neu in den Fokus rücken. Andere Disziplinen des Fachs entwickeln sich weiter, so beispielsweise das Partiturspiel, wo immer stärker der kreative Umgang mit Partituren (Partiturkunde) und weniger das traditionelle Spielen ganzer Symphoniesätze fokussiert wird. Im Weimarer Bundes-

wettbewerb werden Praxistauglichkeit und künstlerischer Anspruch miteinander vereint. Beispielsweise müssen sich die Teilnehmer*innen in der Liedspielrunde sowohl in mitgebrachten Songs aus der eigenen Repertoireliste als auch in drei spontan vorbereiteten Songs beweisen. Die Leadsheets zu diesen drei Songs bekommen sie nur 40 Minuten vor der Präsentation. Zwei der Songs müssen begleitet, ein dritter auch selbst gesungen werden. Darüber hinaus müssen sämtliche Songs in jeweils zwei Tonarten dargestellt werden.

Richard Hötter, Julian Rausch und Dominik Volk, allesamt Schulmusikstudenten an der Hochschule für Musik Mainz, bereiteten sich mehrere Monate auf den Wettbewerb vor. Lieder wie „In einem kühlen Grunde“ (deutsches Volkslied, Friedrich Glück), „Yellow“ (Coldplay), „Suliko“ (georgisches Volkslied) und „Just the two of us“ (Bill Withers) standen neben Improvisation und Blattspiel auf dem täglichen Übeprogramm.

Vorbereitet wurden sie von Prorektor Prof. Christopher Miltenberger, der seit 2015 in Mainz für das Fach Schulpraktisches Klavierspiel verantwortlich ist. Darüber hinaus kooperierten erstmals drei Musikhochschulen für die Wettbewerbsvorbereitung: Im „Schupra Boot Camp“ bereiteten sich die Teilnehmer*innen der drei Standorte gemeinsam unter den Dozenten (Prof. Ralph Abelein, Frankfurt; Prof. Christopher Miltenberger, Mainz; Prof. Tobias Usbeck, Würzburg) bis Ende April vor und tauschten sich aus.

Zu erleben waren die drei Mainzer Hötter, Rausch und Volk bereits vor dem Wettbewerb beim Lunchkonzert am Dienstag, 17. April, 12.15 Uhr (Black Box) sowie beim Vortragsabend am Dienstag, 24. April, 19:30 Uhr (Kammermusiksaal) in der Hochschule für Musik Mainz.

Die Wettbewerbsteilnehmer der HfM Mainz mit Prof. Christopher Miltenberger



# Hilft uns diese Neuerscheinung weiter? Wieland Schmids *Epochen der Musikgeschichte*

von Andreas Hauff

## Musikgeschichte als Problem

„Wir leben jetzt“, schallte mir vor einer Weile im Musikunterricht selbstbewusst aus einer sechsten Klasse entgegen, und: „Steht Mozart überhaupt im Lehrplan?“ Dieselbe Klasse wünschte sich für einen Klassenauftritt neben aktuelleren Titeln aber spontan auch einen Ausschnitt aus Peter Tschaikowskys Ballett *Schwanensee*. Dass diese Musik gut 140 Jahre alt ist, war keinem bewusst. Das zeigt: Musikgeschichte ist auch da, wenn man nicht darüber redet und sie nicht unterrichtet.

Musikgeschichte zu unterrichten, war in der Musikdidaktik der letzten Jahrzehnte tendenziell „out“: Zu schülerfern, zu gegenwartsfern, zu eurozentrisch, zu stark fixiert auf Notation, zu stark dominiert von Männern. An all diesen Argumenten ist natürlich etwas dran. Andererseits: Wird nicht in letzter Zeit zunehmend die „abendländische“ oder die „christlich-jüdische“ Tradition beschworen – oft in undifferenzierter Abgrenzung gegen den Islam und oft ohne wirkliche Kenntnis dieser Tradition? Und kommen nicht immer wieder Menschen vor allem aus dem asiatischen Raum nach Deutschland, um unsere abendländische Musikkultur kennenzulernen? Im Oktober 2017 erst hat die Berliner Staatsbibliothek es schriftlich erhalten: Das Manuskript von Johann Sebastian Bachs h-moll-Messe gehört offiziell zum Unesco-Weltkulturerbe. Was ist die Urkunde wert, wenn niemand mehr dieses Manuskript zum Klingen bringt und niemand etwas mit diesen Klängen anfangen kann? Hat nicht das Auswärtige Amt gerade die deutsche Theater- und Orchesterlandschaft für die Unesco-Liste des immateriellen Kulturerbes vorgeschlagen? Und bekunden nicht immer wieder Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Unterrichts in der MSS, dass sie sich einen Überblick über die Musikgeschichte wünschen?

Sowohl der alte als auch der neue Lehrplan für die Sekundarstufe I sehen keinen Durchgang durch die Musikgeschichte vor, beinhalten aber Musikgeschichte – der neue sogar mehr als der alte, wenn er bewusst die „Musik der europäischen

Tradition“ neben „Musik in interkultureller Vielfalt“ und „Musik der Alltagswelt“ als eines von drei Themenfeldern definiert. Damit kommt er zu einer ähnlichen Aufgliederung wie der Deutsche Musikrat im Umgang mit der Unesco-Konvention zur kulturellen Vielfalt: Er fordert den Schutz und die Förderung a) des kulturellen Erbes, b) der zeitgenössischen künstlerischen Ausdrucksformen (stilübergreifend und einschließlich der bekannten Jugendkulturen) und c) der Kulturen anderer Länder in Deutschland.

In der Sekundarstufe II gilt nach wie vor der alte Lehrplan aus den 1990er Jahren, in dem die abendländische Musikgeschichte im B-Kursteil eine zentrale Rolle spielt. Aus heutiger Sicht erscheint er mir zu stark konzentriert auf musikalische Details und zu wenig auf die Menschen, die diese Musik machten, hörten und benutzten, doch immerhin bieten der A-Kursteil „Musikpraxis“ und der B-Kursteil „Fächerübergreifender Unterricht / Projekt“ Anknüpfungsmöglichkeiten und Freiräume, den Unterricht weniger „trocken“ zu gestalten. Die Aufgabe, „das Ganze“ der abendländischen Musikgeschichte in den Blick zu nehmen, stellt sich der Lehrkraft dennoch. Das ist nicht einfach, denn die gängigen Lehrwerke behandeln sie zumeist entweder zu oberflächlich oder zu detailliert oder zu lexikalisch. Und die Musikwissenschaft, eigentlich die zuständige Fachwissenschaft, vergräbt sich entweder in historische Details oder erarbeitet sich gänzlich andere Themenfelder. Gerade für die Kolleginnen und Kollegen an den Schulen, die ihren Zugang zur Musik nicht über die „Klassik“ gefunden haben oder aus ihrem Studium ein musikhistorisches Defizit mitschleppen, stellt sich nicht nur die Frage nach der didaktischen Vermittlung, sondern auch nach den zugrunde liegenden Fakten.

## Wieland Schmids *Epochen der Musikgeschichte*

Im Helbling-Verlag hat Wieland Schmid nun ein 84-seitiges Heft *Epochen der Musikgeschichte* vorgelegt, dem noch eine CD mit Hörbeispielen und eine DVD mit 16 Filmausschnitten und 9 Arbeitsblättern beigegeben sind. Es wendet sich – laut Verlag – an Lehrkräfte im Fach Musik, musikinteressierte Schülerinnen und Schüler ab der 8. Jahrgangsstufe, an Oberstufenschüler bei der Abiturvorbereitung, aber auch „an Musiker/innen, die einordnen und verstehen möchten, was sie spielen“. Es enthält 9 Kapitel von jeweils 6 bis 10 Seiten Länge in folgender chronologischer Reihenfolge: „Mittelalter – Renaissance – Barock – (Wiener) Klassik – Romantik 1 (bis ca. 1850) – Romantik 2 (ab ca. 1850) – Aufbruch in die Moderne – Klassische Moderne – Zeitgenössische Musik“. Schmid bemüht sich insgesamt recht geschickt um eine Kombination von lexikalischer Übersicht und dem genaueren Blick auf einzelne interessante Werke – wobei zu letzteren nicht nur gängige, sondern auch ungewohnte Beispiele zählen. Es ehrt den Verfasser, dass er ab 1800 nicht blind den vertrauten Schemata folgt, sondern die musikwissenschaftlichen und kulturhistorischen Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte endlich in eine differenzierte Epochengliederung übersetzt (Dass man etwa immer noch Franz Schubert und Richard Strauss in einen „Topf“ namens Romantik wirft, ist wirklich absurd). Es ehrt ihn noch mehr, dass er selbst die Fragwürdigkeit der Epochengliederung anspricht, Vereinfachungen und Generalisierungen zugibt und dazu auffordert, bei Verkürzungen und Ungereimtheiten weiterzudenken.

Dazu lässt sich Einiges sagen. Dass die abendländische Musikgeschichte hier wieder einmal mit dem gregorianischen Choral beginnt, als ob dieser „vom Himmel gefallen“ sei, ist unter dem Aspekt der Verschriftlichung begreiflich, aber unter dem Aspekt des Musiklebens und der Verwurzelung auch dieser Musik in den antiken Mittelmeerkulturen eine ärgerliche Verkürzung. Das Beispiel für die „schwarze Mensuralnotation“ auf S. 5 ist schlecht gewählt, weil man keinen Unterschied zur Choralnotation erkennt. Josquin Desprez‘ *El grillo* („Die Grille“) ist im Kapitel „Renaissance“ im Grunde ein sehr schönes Beispiel für eine weitgehend homophone Frottola. Leider fehlt – wie auch bei einigen anderen italienischen Beispielen – eine Übersetzung des Liedtextes und ein Hinweis auf den Witz des Stückes, das den monotonen Gesang einer Grille karikiert. Dass Händels *Xerxes* im Barock-Kapitel und Glucks *Orfeo* im Klassik-Kapitel in Frauenstimmlage singen, bedarf ebenfalls einer zusätzlichen Erklärung durch die Lehrkraft. Wenn im Hörbeispiel 21 Musik von Carl Philipp Emanuel Bach auf einem historischen Hammerklavier erklingt, braucht es wahrscheinlich einen Exkurs zur Entwicklungsgeschichte der Tasteninstrumente; unvorbereitete Hörer dürften das benutzte Instrument als „kaputtes Klavier“ identifizieren. Einer abschreckenden Wirkung des Hörbeispiels 41 zu Wagners *Tristan und Isolde* mit der Sopranistin Waltraud Meier entgeht nur, wer im Unterricht zuvor den Text der Stelle behandelt. Dass es sich bei der Titelfigur von Liszts *Mazeppa* um einen ukrainischen Kosakenführer handelt, sollte man ebenfalls vorher klären (Ich glaubte lange, Mazeppa sei eine Frau – was die Wahrnehmung der Musik wesentlich verändern kann). Bei einzelnen Partitur-Ausschnitten wird die Kenntnis transponierender Instrumente vorausgesetzt. Und was ist „psychologische Textausdeutung“ (bei Hugo Wolf), was „Realphilosophie“ (bei Musik nach 1950)?

Wohlgemerkt: Vermutlich gäbe und gibt es bei jedem Versuch einer Epochendarstellung „blinde Flecken“ dieser und jener Art, und vieles von dem, was Schmid beim Leser voraussetzt, dürfte er in seinem eigenen Unterricht beizeiten geklärt

haben. So erschließt sich auch nicht jede der beigegebenen analytischen Aufgabenstellungen sogleich. Wenn es etwa darum geht, an einem kurzen Ausschnitt aus Bachs Fuge BWV 878 „Elemente des Intrikaten“ zu bestimmen, wäre ich für eine Beispiel-Lösung dankbar (Positiv festzuhalten ist, dass die meisten Aufgaben eine wirkliche Auseinandersetzung mit der Musik verlangen). Der starke Kontrast zwischen Agathes Arie „Leise, leise, fromme Weise“ und dem beigegebenen Bild *Dämonische Landschaft* von Carl Blechen verlangt eigentlich einen Exkurs zur „Wolfsschlucht-Szene“. Überhaupt lässt das beigegebene Bildmaterial den Band ansprechend erscheinen. Es als fachübergreifenden Zugang zur Musik nutzbar zu machen, bleibt dem Lehrer überlassen. Der Hinweis, Richard Wagner habe starken Einfluss auf die Sinfonik gehabt, lässt sich nicht damit untermauern, dass seine Musik besonders gut den Text unterstützt. Und was sind beim Jazz die „unverbrauchten und unverkrampften Ausdrucksweisen, die der Ernsten Musik fremd geworden waren“? An dieser und manch anderer Stelle denkt man, einige wenige Seiten mehr hätten dem Band gutgetan.

Inhaltliche Einwände habe ich an folgenden Punkten: Dass „Frauen als Komponistinnen erst in der Romantik hervortraten“, ist eine unglückliche Formulierung. Tatsächlich wurden sie damals – siehe Fanny Mendelssohn oder Clara Schumann – eher am Hervortreten gehindert als in den Epochen zuvor und danach. Richard Strauss‘ eher rückwärts gewandter *Rosenkavalier* taugt nicht wirklich als Beispiel für den „Aufbruch in die Moderne“. Atonalität bedeutet keinen „Verzicht auf Entspannung“, denn der Dissonanzgrad innerhalb eines Stückes kann sehr verschieden sein (was Schmid selbst bei Wagners *Tristan* auch andeutet). Die dezidierte Feststellung, das „breite Publikum“ sei „bis heute überfordert“ mit „streng zwölftönigen Werken“, ist arg pauschal, denn die Übergänge zwischen strenger und weniger strenger Dodekaphonie sind fließend, und die Wahrnehmung der Musik hängt stark vom Kontext ab (Gibt es eine Konzerteinführung, findet man einen außermusikalischen Zugang, dient sie ggf. als Filmmusik?). Und zu den Opern des 20. Jahrhunderts, die sich auf der Bühne durchgesetzt haben, gehört sicher nicht Ernst Kreneks *Jonny spielt auf*, sehr wohl aber Alban Bergs *Wozzeck*. Dass Jonny aber überhaupt vorkommt, zeigt wiederum, dass sich der Verfasser nicht in eingefahrenen Unterrichtstraditionen bewegt.

Überzeugend finde ich, wie er Beethoven als „Figur des Übergangs“ einordnet, und schlüssig finde ich auch seine Entscheidung, den „Sonorismus“ als eigene Stilrichtung der Neuen Musik aufzunehmen (Nur hätte hier neben Krysztof Penderecki auch György Ligeti Platz finden sollen). Die allermeisten der Musikbeispiele sind schön ausgewählt und dürften vom Klangcharakter her auch „klassik-abstinente“ Schülerinnen und Schüler eher ansprechen als abschrecken. Leider handelt es sich zumeist um Ausschnitte, oft unter einer Minute lang, nur zwei sind länger als zwei Minuten, und nicht immer wird sensibel ausgeblendet. Die auf der DVD beigegebenen Arbeitsblätter (mit Lösungsvorschlägen) beziehen sich in der Regel nicht direkt auf den Text des Buches, sondern bieten zu jedem Epochenkapitel noch einmal eine Möglichkeit der analytischen Weiterführung und Vertiefung, etwa eine Stilzuordnung von drei Musikbeispielen zum Thema Stilpluralismus in der klassischen Moderne (Die auf dem Lösungsblatt 9 nicht enthaltenen Angaben zu Komponisten und Werken finden sich im Booklet). Hier spürt man, was der Autor im Text gerne weiter ausgeführt hätte.

Die 16 Videos mit einer durchschnittlichen Dauer von etwa zwei Minuten bieten zum Teil Mitschnitte von Konzerten oder Studioaufnahmen, zum Teil aber auch weiterführende Beiträge. Positiv überrascht war ich von der anschaulichen Demonstration mittelalterlicher Saiteninstrumente (Nr. 2 mit 8:29), enttäuscht von der sehr verkürzten Erklärung des Phänomens „Generalbass“ (Nr. 6). Uneinheitlich sind die Daten zu Werken und Interpreten angegeben: Teilweise sind sie nur im Booklet zu finden, teilweise nur im Film. Welches „Lied ohne Worte“ von Felix Mendelssohn Bartholdy der Pianist Florian Birsak im Track Nr. 11 vorträgt, musste ich sogar selbst recherchieren: Es handelt sich um op. 25 Nr. 1 in G-Dur.

Insgesamt gilt: Perfekt ist Wieland Schmids Buch *Epochen der Musikgeschichte* nicht, und das darf man auch kaum erwarten – allein deswegen schon, weil jeder Autor eines solchen Bandes Kompromisse eingehen muss. Vom Verlag hätte ich mir an der einen oder anderen Stelle eine etwas sorgfältigere redaktionelle Betreuung und den Raum für längere Musikbeispiele gewünscht. Auf die wichtige Frage, was eigentlich an europäischer Musikgeschichte wichtig oder faszinierend für Jugendliche sein könnte, finden sich bei Schmid keine Antworten; das Interesse an der Sache wird vorausgesetzt. Als Lehrbuch ist es vor allem in kulturgeschichtlicher Perspektive zu knapp. Doch der auf engem Raum zusammengetragene Material-Fundus ist nicht zu unterschätzen. Nützlich ist hier auch die abschließende Doppelseite „Musikgeschichte auf einen Blick“. Für den B-Kursteil des MSS-Unterrichts finden wir somit eine anregende Orientierungshilfe, für die man dankbar sein darf. Dabei verlangt das Buch – nicht anders als die gängigen Oberstufen-Lehrbücher – vom Nutzer einen eigenständigen, wachen und im Einzelfall skeptischen Zugang, und vom unterrichtenden Lehrer immer wieder den Willen und die Fähigkeit zur Vertiefung an geeigneter Stelle.

Wieland Schmid: *Epochen der Musikgeschichte. Themenheft für Schüler* innen ab der 8. Jahrgangsstufe*. Mit Medienpaket (Audio-CD und DVD inklusive Datenteil). ISBN 978–3-99035-594-7, ISMN 979-0-50239-651-0.

# 3. Landeskongress Musikunterricht

LANDES MUSIK AKADEMIE Rheinland-Pfalz

BMU BUNDESVERBAND MUSIKUNTERRICHT LV Rheinland-Pfalz

HOCHSCHULE FÜR MUSIK MAINZ

ilf

RheinlandPfalz PÄDAGOGISCHES LANDESINSTITUT

UNIVERSITÄT KOBLENZ · LANDAU

## Montag, den 27. Mai 2019

| | |
|---|---|
| ab 16:00 | Einchecken (Rezeption) |
| 17:00 | Eröffnungs-Workshop für alle (Aula)<br>Popchor mit Carsten Gerlitz |
| 18:00 | Abendbuffet |
| ab 19:30 | Verschiedene Gesprächsforen<br>zu aktuellen musikpädagogischen Themen,<br>im Anschluss geselliges Beisammensein (LMA) |

## Dienstag, den 28. Mai 2019

| | |
|---|---|
| 7:30 - 9:00 | Frühstück |
| ab 8:30 | Verlagsausstellung (Schloss) |
| 9:00 | Einchecken Tagesteilnehmer (Schloss) |
| 9:30 | Start in den Tag – Warmup (Gartensaal) |
| 10:00 – 12:00 | Workshops |
| 11:30 – 14:00 | Verlagsausstellung / Infostände (Schloss) |
| 12:30 – 14:00 | „Sprechstunde“ – Regionale Fachberater Musik |
| 12:00 – 13:30 | Mittagsbuffet |
| 14:00 – 16:00 | Workshops |
| 16:00 | Gemeinsamer Abschluss für alle: Line-Stepping mit Johannes Steiner (Aula) |



## Workshopangebot

- *Pop im Schulchor* mit Carsten Gerlitz
- *Methodenrepertoire im Musikunterricht* mit Micaela Grohé
- *Schulpraktisches Klavierspiel* mit Prof. Christopher Miltenberger
- *Musikapps auf Smartphones und Tablets im Unterricht* mit Prof. Dr. Valerie Krupp-Schleußner
- *Tschaikowsky im Musikunterricht der MSS oder „Warum es sich lohnt, über Gefühle zu reden“* mit Andreas Hauff
- *Crashkurs Musikproduktion* mit Friedrich Neumann
- *Inklusion in Musikprofilklassen* mit Michael Schuhmacher
- *Vom Bodygroove zur Klassenband* mit Johannes Steiner
- *Inklusion im Musikunterricht – Musikpraxis für heterogene Gruppen in der*
- *S I* mit Frank Gögler
- *Feel the Body / Feel the Groove – Body Percussion* mit Christian Lunscken
- *Liedbegleitung in der Grundschule für „Fachfremde“* mit Prof. Dr. Lina Oravec
- *Fit in Musik – Praxisbeispiele für Kl. 1-4, abwechslungsreich, mit Spaß vermittelt, direkt einsetzbar* mit Katrin-Uta Ringger
- *„Manchmal ist der Regen schön“ – Ideen und Materialien zur Liedgestaltung mit Grundschulkindern* mit Gaby Westhoff
- *Trommeln, Boomwhackers, Lego und die Spielesammlung im Musikunterricht* mit Michael Fromm
- *Blockflöte in der Grundschule* mit Franziska Augustin

**Nähere Informationen, Aktualisierungen zum Programm und Anmeldung unter www.landesmusikakademie.de.**

# Melodieanfänge für Fortgeschrittene – Aufgaben zum Thema „Intervalle“

von Volker Funk und Andreas Hauff (Mitarbeit: Michael Dempe)

Das Lernen der Intervalle gehört zur musikalischen Elementarlehre und Lied- und Melodieanfänge sind traditionell eine beliebte Eselsbrücke (Dies beginnt schon bei Guido von Arezzo, der die Solmisationssilben „ut – re – mi – fa – sol – la“ aus einem gregorianischen Hymnus herleitete). Meist orientieren sich entsprechende Liederlisten an traditionellem Liedmaterial aus Grundschule oder Orientierungsstufe. Oft begegnet man aber der Notwendigkeit, die Intervalle in höheren Klassenstufen wiederholen zu müssen. Dieser Beitrag enthält einige Möglichkeiten, auf Mittel- oder Oberstufenniveau mit melodischen Intervallen zu arbeiten.

**Material 1** enthält eine Liste von Melodieanfängen nach traditionellem Muster. Es finden sich darunter aber auch weniger bekannte Titel aus Klassik, Jazz, Pop und alten Filmschlagern. Einige, deren Notentext schwieriger zu finden ist, sind mit einem Stern markiert (*) und in **Material 3** abgedruckt.

**Material 2** enthält alle Intervalle zwischen Prime und Oktave – einschließlich des Tritonus – und ist für die Wiederholung der Intervallbestimmung gedacht, **Material 3A** enthält 20 Melodieanfänge, die weniger leicht zugänglich sind. Sie können das Intervalltraining vertiefen, aber auch zu weitergehenden Recherchen über die jeweiligen Musiktitel einladen. Letztere sind in mehrfach vertauschter Reihenfolge in **Material 3B** enthalten und müssen den Nummern 1-20 in **Material 3A** zugeordnet werden. In diesem Rahmen kann auch die korrekte Textunterlegung im Notenbild trainiert werden.

Die Arbeit mit den Intervallen mündet unter **Material 4** in eine knappe Kreativaufgabe: Für die schlichte Textabfolge „Hal-lo, hal-lo“ sollen die Schüler(innen) zwei Melodiefassungen herstellen und danach mehrere Melodiefassungen und ihre Wirkung vergleichen. **Material 5** bringt eine historische Lösung für diese Vertonungsaufgabe. Der Komponist Viktor Ullmann benutzte für den (einstimmigen) Beginn seiner im KZ Theresienstadt entstandenen Oper *Der Kaiser von Atlantis* das Tritonus-Intervall an markanten Stellen. Die Bestimmung der verwendeten Intervalle sollte zur Deutung von Ullmanns Komposition des Opernanfangs führen. Die Informationen über den Tritonus müssen eigenständig recherchiert werden.



## Material 1: Intervalle in Melodieanfängen

| | |
|---|---|
| **1 ↑↓:** Morgen kommt der Weihnachtsmann; Hava nagila; One Note Samba; Freude, schöner Götterfunken; God Save the Queen; Sinfonie Nr. 7, 2. Satz (Beethoven); Danke für diesen guten Morgen | |
| **Kl. 2↑:** Schlafe, mein Prinzchen; Kommt ein Vogel geflogen; The Entertainer; Schneeflöckchen, Weißröckchen; I’m dreaming of a white Christmas | **Kl. 2↓:** Für Elise; Vom Himmel hoch; Habanera (Bizet, Carmen); Mein kleiner grüner Kaktus |
| **Gr. 2↑:** Ist ein Mann in Brunn‘ gefallen; Alle meine Entchen; Frère Jaques; Fuchs du hast die Gans gestohlen; O du fröhliche | **Gr. 2↓:** Heho, spann den Wagen an; Hopp, hopp, hopp; Yesterday; Schlaf, Kindchen, schlaf |
| **Kl. 3 ↑:** Olé, Olé, Olé; In the Mood*; Macht hoch die Tür; Ich bin von Kopf bis Fuß auf Liebe eingestellt*; Guten Abend, gute Nacht; Smoke on the water, Riff*; Greensleaves; Ein Vogel wollte Hochzeit machen | **Kl. 3↓:** Kuckuck; Hänschen klein; Nationalhymne der USA; Seemann, lass das Träumen*; Hey Jude* |
| **Gr. 3 ↑:** An der schönen blauen Donau; Oh when the Saints; Alle Vögel sind schon da; Kumbaya; Morning has broken, Mathilda | **Gr. 3↓:** Swing low, Sweet Chariot; Good Night Ladies (auch als: Rucki zucki; |
| **4 ↑:** Tusch; Martinshorn; Amazing Grace; Im Frühtau zu Berge, O Tannenbaum; Eurovisionshymne (Chapentier, Te Deum, Prélude); Viel Glück und viel Segen; Love me tender; Auf, auf zum fröhlichen Jagen; Ein Mann, der sich Kolumbus nannt | **4↓:** Dona nobis pacem (Kanon)*; Des Morgens früh (Marsch der Könige, Bizet, L’Arlésienne); Kleine Nachtmusik, 1. Satz (Mozart); Morgen Kinder wird’s was geben, |
| **Üm. 4↑:** Maria (Bernstein, West Side Story)* | **Üm. 4↓:** Saxofon-Solo in “Blue Seven” (Sonny Rollins)* |
| **5 ↑:** Star Wars, Luke-Skywalker-Thema*; Also sprach Zarathustra (Strauss)* | **5↓:** Tagesschau-Fanfare*; Ick heff mol en Hamburger Veermaster sehn |
| **Kl. 6↑:** Conquest of Paradise*; When Israel was in Egypt’s Land; Bei mir bistu shejn* | **Kl. 6↓:** Where do I begin (Love Story)* |
| **Gr. 6↑:** Go West; Arrivederci Roma*; My Bonnie is over the Ocean; Ein Prosit; Dies Bildnis ist bezaubernd schön (Die Zauberflöte); Ich weiß, es wird einmal ein Wunder gescheh‘n*; Es waren zwei Königskinder | **Gr. 6↓:** Nobody knows; Lay down your Burden down by the Riverside |
| **Kl. 7↑:** Somewhere (West Side Story)*; The Winner takes it all (ABBA) | **Kl. 7↓:** – |
| **Gr. 7↑:** Schluss-Duett aus „Aida“ (Verdi)*; Take on me (a-ha, Refrain)* | **Gr. 7↓:** Die Hütte der Baba Jaga (Mussorgsky)* |
| **8↓:** Somewhere over the Rainbow*; I’m singing in the Rain | **8↓:** Mainzer Narrhalla-Marsch |

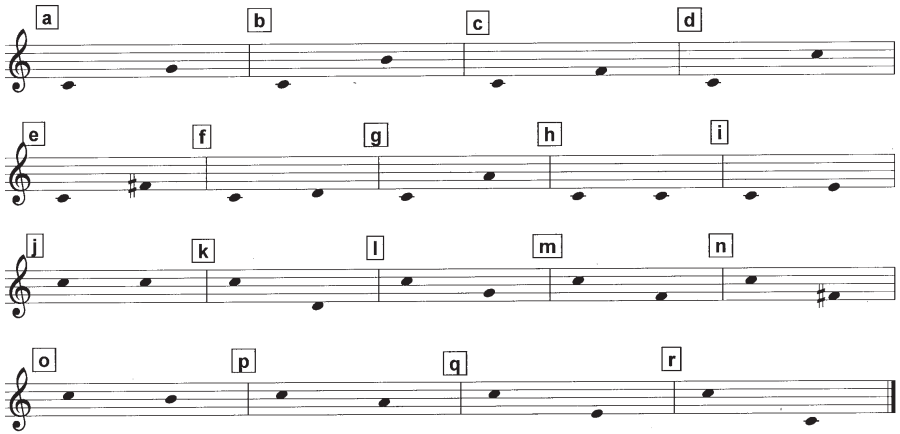
**Aufgaben:**

1. Singe oder spiele Dir bekannte Melodieanfänge mit und ohne Noten.

2. Suche in gedruckten oder digitalisierten Notenausgaben und Liederbüchern nach Noten zu den einzelnen Melodieanfängen.

3. Ergänze die Tabelle durch weitere Beispiele.

## Material 2: Intervall-Wiederholung




**Aufgaben:**

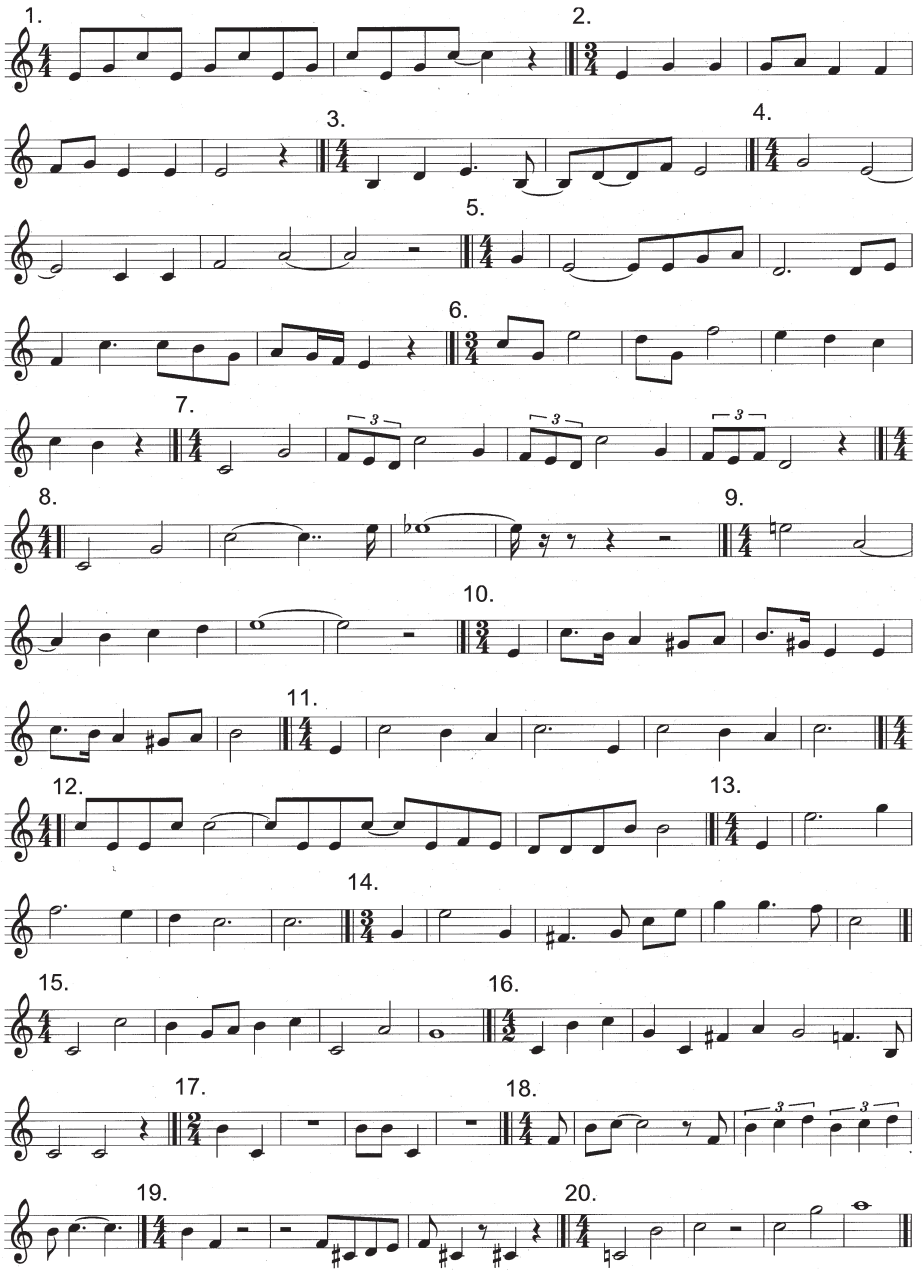
1. Bestimme die Intervalle a – r und schreibe die abgekürzte Bezeichnung unter den jeweiligen Takt. (also z.B. „kl. 3“ für kleine Terz und „gr. 7“ für große Septime).

2. Spiele und singe die Intervalle.

3. Vergleiche Deine Treffsicherheit beim Spielen und Singen und stelle eine Rangliste der schwierigsten Intervalle auf.



## Material 3A: Seltene Melodieanfänge



## Material 3B: Seltene Melodieanfänge (Informationen und Textanfänge) in vertauschter Reihenfolge

**a)** „Seemann, deine Heimat ist das Meer“, Musik von Werner Scharfenberger, Text von Fini Busch, 1959, gesungen von Lolita (Edith Einzinger) – „See-mann, lass das Träu-men“
**b)** „Dona nobis pacem“ (Kanon unbekannter Herkunft, irrtümlich oft W.A. Mozart zugeschrieben) – „Do-na no-bis pa-cem, pa-cem“
**c)** „Also sprach Zarathustra“, Sinfonische Dichtung von Richard Strauss, 1896 – ohne Text
**d)** „Arrivederci Roma“, Musik von Renato Rascel, Text von Pietro Garinei und Sandro Giovannini, 1955, für den gleichnamigen Film („Ar-ri-ve-der-ci Ro-ma“)
**e)** Star Wars Main Theme, Musik von John Williams, 1977, für den Film „Star Wars“, darin für die Figur Luke Skywalker – ohne Text
**f)** „Somewhere over the Rainbow“, Musik von Harold Arlen, Text von Edgar „Yip“ Harburg, 1939 für den Musicalfilm „Der Zauberer von Oz“ – „Some-where o-ver the rain-bow way up high“
**g)** „Ich weiß, es wird einmal ein Wunder gescheh‘n“, Musik von Michael Jary, Text von Bruno Balz, 1942, für den Film „Die große Liebe“ – „Ich weiß, es wird ein-mal ein Wun-der ge-scheh‘n“
**h)** „Hey Jude“, Text und Musik von Paul McCartney, 1968, für „The Beatles“ – „Hey Jude, don‘t make it bad. Take a sad song an make it bet-ter
**i)** „Maria“ aus dem Musical „West Side Story“ von Leonard Bernstein, Text von Stephen Sondheim, 1957 – „Ma-ri-a, Ma-ri-a, Ma-ri-a, Ma-ri-a“
**j)** „O Terra addio“, Schluss-Duett aus „Aida“, Oper von Giuseppe Verdi, Text von Antonio Ghislanzoni, 1870 – „O ter-ra-ad-dio-ad-di-o val-le di pian-ti“, die unterstrichenen Silben werden auf einem Ton zusammengezogen, deutsch: „Leb wohl, o Erde, du Tal der Tränen“
**k)** „Bei mir bistu shejn“, Musik von Sholom Secunda, Text von Jacob Jacobs für das jiddische Musical „Men ken lebn nor men lost nisht“ („Man könnte leben, aber sie lassen uns nicht“) ,1933 , bekannter in der englischen Version der Andrew Sisters von 1937 – „Bei mir bis-tu shejn, bei mir hos-tu hejn“, deutsch: „Für mich bist du schön, für mich hast du Charme“
**l)** „Die Hütte der Baba Jaga“ aus dem Zyklus für Klavier „Bilder einer Ausstellung – Erinnerungen an Viktor Hartmann“ für Klavier von Modest Mussorgski, 1874 – ohne Text
**m)** „Ich bin von Kopf bis Fuß auf Liebe eingestellt“, Text und Musik von Friedrich Hollaender für den Film „Der blaue Engel“ , 1930 – „Ich bin von Kopf bis Fuß auf Lie-be ein-ge-stellt“
**n)** Sonny Rollins: Saxofon-Solo aus dem Titel „Blue 7” vom Jazzalbum „Saxophone Colossus“, 1956 – ohne Text
**o)** „Take on Me“, Musik und Text von Pål Waaktaar, Magne Furuholmen und Morten Harket von der Gruppe „a-ha“ , 1984 – „Take on me, take me on“
**p)** „Tagesschau-Fanfare“ von Hans Carste (Hammond-Fantasie), 1952, arrangiert von Rolf Kühne 1956 – ohne Text
**q)** Love Story, Titelmelodie zum gleichnamigen Film, Musik von Francis Lai, Text von Carl Sigman, 1970 – „Where do I be-gin to tell the stor-ry of how great a love can be“
**r)** „In the Mood“, Musik von Joe Garland (1938) nach dem „Tan Paper Stomp“ von Wingy Malone (1930), bekannt durch Glenn Miller, Text von Andy Razaf – „Who‘s the li-vin‘ doll with the beau-ti-ful eyes?“
**s)** Conquest of Paradise, Musik von Vangelis (Evangelos Odysseas Papathanassiou) für den Film „1592- The Cinquest of Paradise“, 1992 – „In no-re-mi per-i-pe, in no-re-mi co-ra“ – Fantasiesprache!
**t)** „Smoke on the Water“, Musik von Water Ritchie Blackmore, Roger Glover, Jon Lord und Ian Paice von der Gruppe „Deep Purple“, 1972 – Riff ohne Text.

**Aufgaben:**

1. Spiele oder singe die Melodieanfänge 1-20.
2. Ordne die Informationen a) bis t) jeweils dem richtigen Melodieanfang zu.
3. Unterlege die kursiv gedruckten Liedtexte der passenden Melodie.
4. Singe den Melodieanfang mehrmals und präge Dir das Intervall ein.
5. Charakterisiere die Wirkung des Intervalls.
6. Recherchiere weitere Informationen zu Musiktiteln, die Dich interessieren.

## Material 4: Eine Kompositionsaufgabe

**Aufgaben:**

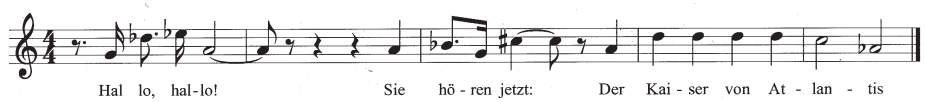
1. Ein Musiktheaterstück soll auf der Bühne mit einer gesungenen Ansage beginnen. Schreibe zu dem vorgegebenen Text „Hallo, hallo“ im vorgegebenen Rhythmus eine passende Melodie in den ersten leeren Takt.

2. Überlege Dir eine zweite Fassung mit anderer Melodie und schreibe sie in den zweiten leeren Takt. Schreibe zu den Noten die von Dir benutzten Intervalle.

3. Vergleiche mehrere Lösungen dieser Aufgabe.

4. Beschreibe und begründe die unterschiedliche Wirkung verschiedener Lösungen.

## Material 5: Ein Opernanfang




Viktor Ullmann: *Der Kaiser von Atlantis oder Die Tod-Verweigerung*, Prolog, Singstimme „Lautsprecher“ Takt 3-7 (Klavierauszug, Mainz: Schott 1993)

### *Der Kaiser von Atlantis oder die Tod-Verweigerung*

Der Komponist Viktor Ullmann (1898-1944) bemühte sich wie viele andere inhaftierte Künstler im nationalsozialistischen Konzentrationslager sehr um das Kulturprogramm, mit dem die Häftlinge unter den unmenschlichen Bedingungen des Lagers ihren Lebensmut aufrechtzuerhalten versuchten. 1943/44 schrieb er die Oper *Der Kaiser von Atlantis oder Die Tod-Verweigerung*. Er studierte sie dort auch noch mit anderen Lagerbewohnern ein, eine Aufführung fand aber nicht mehr statt. Ullmann wurde wie viele andere Mitwirkende aus Theresienstadt im Oktober 1944 ins Konzentrationslager Auschwitz deportiert und dort ermordet. Die Handlung der Oper lässt sich so beschreiben:



„Der Kaiser von Atlantis herrscht als Tyrann über sein Land und führt Krieg, weil er sich bereichern und größere Macht gewinnen will. Dem als Person auftretenden Tod befiehlt er, die feindlichen Soldaten niederzustrecken. Aber der lehnt das ab, verweigert sich ganz und streikt. Nun stirbt überhaupt niemand mehr. Das Leben verfällt in Lähmung ohne den Tod, der Kaiser kann nichts mehr ausrichten, sein Land versinkt im Chaos. Verzweifelt fleht der Herrscher in seiner Ohnmacht den Tod an, mit seinem Werk doch wieder fortzufahren. Aber vergeblich. Am Ende willigt der Tod schließlich ein, seine Rolle wieder zu spielen, stellt aber zur Bedingung, daß der Kaiser das erste Opfer sein soll.“

(Quelle: http://www.ghettotheresienstadt.info/pages/k/kaiseratlantis.html, Stand:10.08.2018)

**Aufgaben:**

1. Untersuche den Beginn der Oper in der Singstimme des Lautsprechers: Welche Intervalle werden verwendet? Wie schwierig sind sie zu singen? Welche Intervalle sind besonders auffällig? Welche Wirkung entsteht?

2. Spiele oder singe diese Passage.

3. Arbeite heraus, welche Intervalle in dieser Passage besonders auffallen.

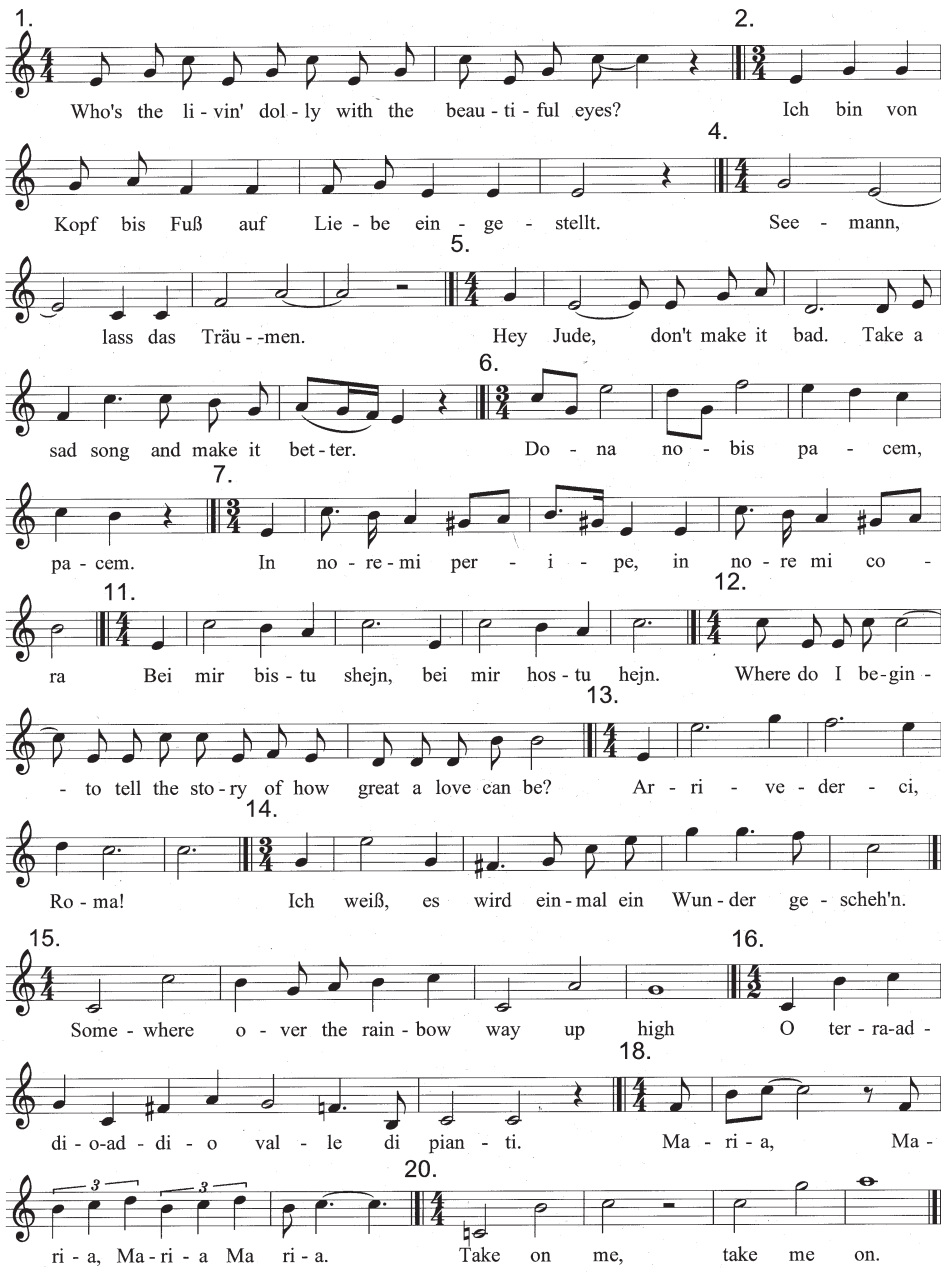
4. Informiere Dich über die traditionelle symbolische Bedeutung dieser Intervalle.

5. Interpretiere die Gestaltung dieses Opernanfangs durch den Komponisten.

## Lösung: Zuordnung der Melodieanfänge (Material 3A / 3B):

1 = R; 2 = M; 3 = T; 4 = A; 5 = H; 6 = B; 7 = E, 8 = C; 9 = P; 10 = S; 11 = K; 12 = Q; 13 = D; 14 = G; 15 = F; 16 = J; 17= L; 18 = I; 19 = N; 20 = O.

Lösung: Textunterlegung zu 3A







# MUSIK in der Grundschule

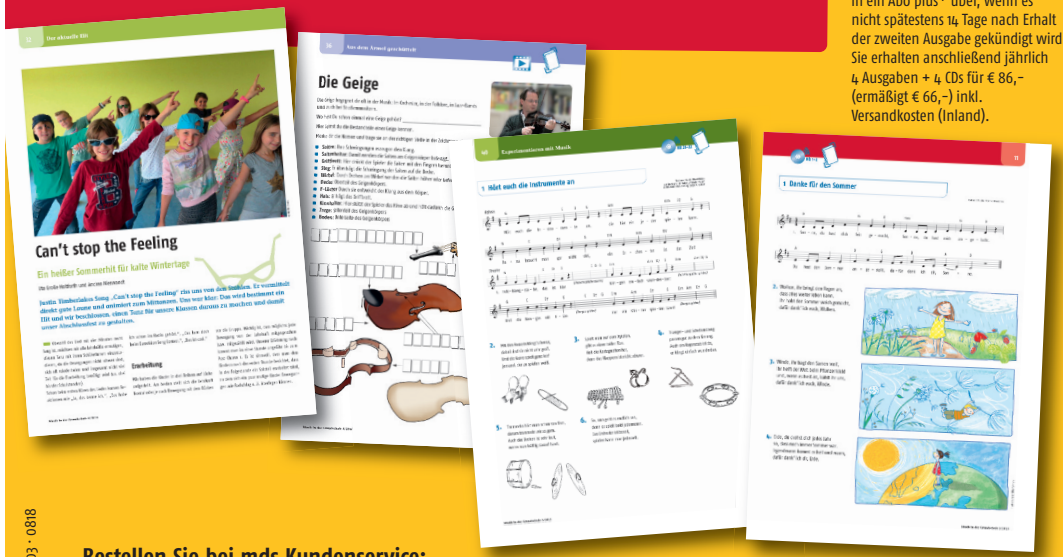
## Zeitschrift für den Musikunterricht in den Klassen 1–4

Musik in der Grundschule bietet praxiserprobte Unterrichtsmaterialien, Spiel- und Tanzsätze für gelungene Unterrichtsstunden ohne aufwendige Vorbereitung.

## » 4x im Jahr

» Zeitschrift mit zahlreichen Kopiervorlagen
» CD mit allen Hörbeispielen, Videos und PDFs

**Jetzt Probe-Abo bestellen und 2 Ausgaben + 2 CDs für 9,90 € erhalten***




* Das Probe-Abo geht automatisch in ein Abo plus+ über, wenn es nicht spätestens 14 Tage nach Erhalt der zweiten Ausgabe gekündigt wird. Sie erhalten anschließend jährlich 4 Ausgaben + 4 CDs für € 86,– (ermäßigt € 66,–) inkl. Versandkosten (Inland).

**Bestellen Sie bei mds Kundenservice:**
order@mds-partner.com, Telefon 0 61 31 – 24 68 57 oder unter
www.musikindergrundschule.de (vergünstigte Angebot für Referendare und Studierende)

MA 0569-03 · 0818

SCHOTT

# Wir sind nicht allein. Eindrücke und Überlegungen eines Musiklehrers nach anregender Ferienlektüre

von Andreas Hauff

Dass Musik für ein gelingendes Leben und für den Menschen überhaupt wichtig ist, dürfte die persönliche Grundüberzeugung der allermeisten Musiklehrerinnen und Musiklehrer sein. Dass allgemein bildender Musikunterricht an den Schulen wichtig ist, glauben wir in der Regel auch. Doch dies in der Öffentlichkeit zu begründen, fällt uns erstaunlich schwer. Das hat wahrscheinlich damit zu tun, dass wir intern sehr unterschiedliche Vorstellungen von Musikunterricht haben. Die einen stellen das praktische Musizieren in den Vordergrund, die anderen wollen das Hören und Reflektieren nicht missen. Die einen halten das Bekanntmachen mit abendländischer Musikgeschichte für eine zentrale Aufgabe, die anderen für eine Zumutung, und sie plädieren für möglichst viel Jugendnähe durch Popmusik. Andere wiederum entdecken den inter- und transkulturellen Aspekt als zentrale gesellschaftliche Aufgabe. Fachinterne Publikationen und Diskussionen zeigen ein manchmal erstaunliches Maß an gegenseitigem Unverständnis. Dass der Musikunterricht all diese Aspekte realisieren und abbilden sollte, weil sie ja alle in Kultur und Gesellschaft vorhanden sind – diese Erkenntnis hat sich erfreulicherweise im neuen Lehrplan für die Sekundarstufe 1 niedergeschlagen.

Ein zweites Problem kommt hinzu: Aus dem Rummel über die im Jahr 2000 veröffentlichte, damals viel zitierte, dann aber auch viel kritsierte „Bastian-Studie“ über Transfereffekte von Musikunterricht haben wir gelernt, uns bescheiden auf uns selbst zurückzuziehen. Wir behaupten nicht mehr, dass Musik und Musizieren zu etwas gut sei, dass beide eine irgendwie interessante oder wichtige Beziehung zur Welt hätten, sondern sehen darin nur noch einen Wert an sich. Aber wenn dies so ist, dann würde es ja reichen, dass jeder seine eigene „Musik an sich und für sich“ betreibt – die eine aktiv im Gospelchor, der andere vielleicht auf der Orgelbank, der dritte beim Fangesang im Fußballstadion, die vierte und fünfte mit dem Kopfhörer im Schulbus oder beim Joggen auf den Ohren. Wozu braucht es da allgemein bildenden Unterricht?



Wenn es nützliche Begleiterscheinungen des Musikunterrichts, wie etwa ein verbessertes Sozialverhalten oder eine erhöhte Konzentrationsfähigkeit, gibt, dann sagen wir es nicht laut, denn „sonst könnte ja auch das Fach Sport kommen“ und Ähnliches von sich selbst behaupten und beweisen – so als ob es schaden würde, wenn Sport und Musik in dieser Sache an einem Strang zögen. Es ist unter Musikdidaktikern beinahe verpönt, über die gesellschaftliche Bedeutung von Musik und Musikunterricht zu sprechen. Aber gäbe es überhaupt Musik, wenn sie keine gesellschaftliche Bedeutung hätte? Seit 1990 haben die Archäologen in mehreren Höhlen der Schwäbischen Alb steinzeitliche Flöten entdeckt, die vor ca. 40000 Jahren im sogenannten Aurigancien entstanden – darunter nicht nur etliche aus Vogelknochen, die vergleichsweise leicht zu bohren waren, sondern auch aufwändig hergestellte aus Mammut-Elfenbein. Dieser Luxus unter den schwierigen Bedingungen steinzeitlichen Lebens und Überlebens lässt sich nur damit erklären, dass Musik für die Gesellschaft der Jäger und Sammler eine wichtige und anerkannte gesellschaftliche Funktion hatte.

Die Archäologen Nicholas J. Conard und Claus-Joachim Kind schreiben in ihrem anschaulichen Buch *Als der Mensch die Künste erfand. Eiszeithöhlen der Schwäbischen Alb*:

> „So wie Kunst weltweit in allen Kulturen vorhanden ist, haben alle bekannten heutigen Kulturen Musik als eine Form schöpferischen Ausdrucks sowie eine Form symbolischer Kommunikation, die Gesellschaftsstrukturen und soziale Wechselbeziehungen verstärkt. (…) Es ist wohl kein Zufall, dass wir Flöten in Höhlen mit fabelhafter Akustik finden, wie im Hohle Fels. Schon die Geräusche tropfenden Wassers werden durch die gesamte Höhle getragen und sind über große Entfernungen deutlich wahrzunehmen. Wurde im Hohle Fels eine Flöte gespielt, war dies zweifellos in der gesamten Höhle deutlich zu hören – man kann sich leicht vorstellen, dass Musik ein wichtiger Teil des gesellschaftlichen Lebens war. Stellt man sich dazu noch ein effektvolles Spiel von Licht und Schatten bei Feuerstellen vor, was in großen Höhlen wie dem Hohle Fels sicher eine einzigartige Atmosphäre erzeugte, dann kann man sich gut denken, wie sich die Menschen hier gegenseitig Geschichten erzählten, wie sie sangen, tanzten und Schattenspiele veranstalteten.“

Unterhaltung und tiefere religiöse Bedeutung, Sich-Bewegen und Zuhören, solistisches Spiel und Gemeinschaftserfahrung – all dies ist in dieser steinzeitlichen Konstellation angelegt.

Nun könnte man einwenden, die Menschheit habe die neolithische und die industrielle Revolution hinter sich gebracht und stecke gerade in der digitalen Umwälzung – und was denn da bitte noch die Steinzeit solle. Doch da lässt uns aufhorchen, dass von kultur- und sozialwissenschaftlicher Seite Hinweise darauf kommen, dass Musik auch heute noch eine wichtige Art und Weise ist, wie Menschen mit der Welt in Beziehung treten. Das Buch *Resonanz. Eine Soziologie einer Weltbeziehung* des bekannten Jenaer Soziologen Hartmut Rosa trägt schon ein physikalisch-musikalisches Phänomen im Titel. Und der Münsteraner Islamwissenschaftler Thomas Bauer benennt in einem Radiointerview mit dem Deutschlandfunk zu seinem neuen Buch *Die Vereindeutigung der Welt* als ein wichtiges Krisensymptom unserer Gesellschaft die Tatsache, „dass in der Schule am ehesten der Musikunterricht ausfällt."

## Die Vereindeutigung der Welt

Thomas Bauers Buch *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt* ist keine wissenschaftliche Abhandlung, sondern eher ein Essay, der an den verschiedensten Stellen eine problematische Entwicklung zu erkennen und zu beschreiben versucht. Es nehme nämlich, so Bauer, die Fähigkeit der Menschen deutlich ab, Widersprüchliches, Gegensätzliches und Uneindeutiges auszuhalten. Ich will versuchen, in Grundzügen seine Gedanken wiederzugeben, in denen erstaunlich oft Musik zitiert oder erwähnt wird.

Die Welt ist seit jeher „ambig" – mehrdeutig, doppelsinnig, voller verschiedener Eindrücke, Botschaften, Gefühle und Handlungen, doch die Fähigkeit, dies auszuhalten, die Ambiguitätstoleranz, geht deutlich zurück. Stattdessen geht die Tendenz dahin, eindeutige Festlegungen und Entscheidungen zu erzwingen. Der aktive Islamwissenschaftler Bauer zitiert das Beispiel nicht, aber man findet sie schon in dem Ansinnen an deutsche Politiker, den Satz „Der Islam gehört zu Deutschland." mit einem klaren „Ja" oder „Nein" zu beantworten, während der gesunde Menschenverstand einem doch sagen müsste, dass die Dinge im Fluss sind, die Menschen, die in Deutschland sind, so oder so zusammenleben müssen, und ein klares „Ja" oder „Nein" eher Aufregung schürt als Probleme löst. Bauer wundert sich aber ausdrücklich über die aufgeregte Multikulturalismus-Debatte in Deutschland; er kennt als Arabist und Islamwissenschaftler genügend historische Beispiele von Gesellschaften, in denen das Neben- und Miteinander verschiedener Sprachen, Kulturen und Religionen eine Selbstverständlichkeit war. Und er erschrickt über den islamischen Fundamentalismus, „die moderne totalitäre Islamideologie". Traditionell existieren in der islamischen Überlieferung mehrere Textvarianten des Korans und verschiedene Auslegungstraditionen nebeneinander, und Jahrhunderte lang haben Islamgelehrte ihre Aufgabe darin gesehen, diese alle zu kennen und eigene Deutungen als mögliche (und nicht definitive) Interpretationen hinzuzufügen. Heute finden sich unter den führenden Islamisten vor allem Naturwissenschaftler, Mediziner und Ingenieure – also Menschen, die von ihrer Ausbildung und ihrem Berufsbild her Wert auf Eindeutigkeit legen. Bauer sieht den Islamismus aber nicht als Sonderfall, sondern als eine der intoleranten Ideologien, die sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelten. Als weitere Beispiele würde mir vor allem der Nationalismus einfallen, aber auch der Kommunismus bolschewistischer Prägung. Religiöse Intoleranz und Überwachung kennzeichneten aber schon das Leben in Genf unter dem Reformator Jean Calvin im 16. Jahrhundert. Lange habe dagegen die katholische Kirche die Fähigkeit besessen, Probleme liegen und in der Schwebe zu lassen, aber seit dem Zweiten Vatikanischen Konzil stehe auch sie unter dem Druck zur Eindeutigkeit (Das, so möchte man hinzufügen, zeigt sich auch an dem Widerstand, der dem gegenwärtigen Papst entgegenschlägt, wenn er dogmatische Positionen aufweicht und auf die „Zwischentöne" des Lebens hinweist). Wer Vielfalt nicht aushält, sagt Bauer, hat grundsätzlich zwei Möglichkeiten. Er kann sich in distanzierte Gleichgültigkeit flüchten, oder in fundamentalistische Entschiedenheit – eine Entwicklung, mit der die großen Religionsgemeinschaften allesamt zu kämpfen haben. Die drei Kennzeichen von Ambiguitäts-Intoleranz und religiösem Fundamentalismus sind „Wahrheitsobsession, Geschichtsvergessenheit und Reinheitsstreben".

Eindeutig!

Bauer beginnt sein Buch allerdings nicht mit der islamischen Welt, sondern mit dem Punksong *TV-Glotzer*, den Nina Hagen 1978 herausbrachte. Ihn interessiert daran vor allem die Zeile „alles so schön bunt hier"; sie beschreibt den Eindruck, den die übers Fernsehen vermittelte westliche Waren- und Konsumwelt bei Zuschauern in der DDR hinterließ. Hinter dieser scheinbaren Vielfalt sieht der Autor indessen einen erschreckenden Rückgang an tatsächlicher Vielfalt: Bei Tier- und Pflanzenarten in aller Welt, bei gesprochen Sprachen, aber auch bei Fernsehformaten – die wundersame Vermehrung von Krimis und Talkshows" habe Programme kulturellen Inhalts in einige wenige Spartenkanäle oder in die Zeit um Mitter-

nacht abgedrängt:

> „Unsere Fernsehprogramme bestehen fast ausschließlich aus Formaten, die ambiguitätslos sind (Nachrichten, Sport, Börse, Reality-TV), oder sie zeigen, wie Ambiguität beseitigt wird (Krimi, Quizsendung). (...) Talkrunden, die die restliche Sendezeit füllen, lassen entweder konträre, immer eindeutige Positionen aufeinanderprallen, ohne dass sich einer der Beteiligten bewegen müsste, oder geben oft erstaunlich unwissenden Prominenten die Gelegenheit, sich als authentisch zu präsentieren."

Überhaupt „herrscht in einer ambiguitätsintoleranten Gesellschaft die Tendenz, Phänomene, die sich nicht mit letzter Exaktheit erkennen lassen, fallen zu lassen."

## Kunstwerke

Popmusik zehre zwar noch vom Nimbus des Widerständigen und Unangepassten, doch werde sie inzwischen mit wissenschaftlichen Methoden und Computerprogrammen auf Effekt getrimmt und folge einer „Ästhetik der Glätte". Dagegen sei das zentrale Merkmal von Kunst ihre Vieldeutigkeit („Polyvalenz"): „Ein Kunstwerk wird dann angemessen rezipiert, wenn es nicht nach Kriterien wie wahr oder falsch beurteilt wird, sondern wenn ihm, von jedem Rezipienten unterschiedlich, verschiedene Lesarten und Bewertungen zugeordnet werden." Im 19. Jahrhundert hätten die Romantiker mit ihren Bildern, ihren Gedichten und ihrer Musik verzaubert. Bauer zitiert Wagners harmonisch uneindeutigen Tristan-Akkord als Musterbeispiel von Polyvalenz und sieht in der Zwölftonmusik und in der seriellen Musik den Wunsch nach einer geradezu mathematischen Eindeutigkeit. Hinter Theodor W. Adornos entschiedener und einflussreicher Positionierung zugunsten der Zwölftonmusik entdeckt er die fundamentalistischen Denkfiguren von Wahrheitsobsession, Ablehnung von Konvention und Geschichte, Streben nach Reinheit. Ich möchte dagegen einwenden, dass es auch in den hier kritisierten Musikrichtungen Künstlern gelungen ist, dem Zwang des Materials künstlerische Freiheit und Offenheit abzutrotzen; nicht bestreiten lässt sich aber, dass die Welt der Neuen Musik bis in die 1980er Jahre von erstaunlicher Intoleranz gegenüber Abweichlern von der Avantgarde geprägt war. Ähnliches ließe sich von der Dominanz der abstrakten Kunst nach dem Zweiten Weltkrieg sagen.

Ambiguität werde auch in der Diskussion um Kunst nicht mehr als Qualitätsmerkmal wahrgenommen:



> „Wenn sich Qualitätsunterschiede nicht mit eindeutigen Kriterien feststellen lassen, dann scheint es einfacher zu sein zu sagen, es gebe gar keine Qualitätsunterschiede, als über nicht leicht zu präzisierende, aber dennoch vorhandene Qualitätsunterschiede nachzudenken. Hier sei dagegen daran festgehalten, dass es Qualitätsunterschiede gibt, dass etwa ein Schlager-Tralala nicht dieselbe Qualität hat wie der eingangs erwähnte Punksong der Nina Hagen, und dass beide wiederum andere Qualitäten haben als etwa ein Streichquartett von Alban Berg."

Spuren davon birgt auch unsere fachdidaktische Diskussion: Dass man im Abitur Gestaltunsaufgaben bewerten muss, wissen wir, aber wir tun uns schwer mit den Kriterien. Und während wir ahnen, dass es auch bei Popsongs oder Rappern ästhetische Kriterien gibt, tun wir uns schwer, sie zu thematisieren. Wir könnten ja jemand verletzten, der diesen Popsong oder Rapper mag.

Dies führt zu einem weiteren Problem, das Bauer deutlich benennt: dem Anspruch auf Authentizität. Er nennt ihn Authentizitätswahn:

> „Authentisch ist der Mensch offensichtlich nur dann, wenn er sein Inneres, seine vermeintlich unverfälschte Natur, ungefiltert nach außen stülpt. Und das bedeutet letztlich: Authentizät ist das Gegenteil von Kultur. (...) Der Mensch ist bereits seiner Natur nach ein Kulturwesen, doch dies lässt der Authentizitätsdiskurs weitgehend außer Acht, der voraussetzt, dass sich unser unverfälschtes Ich in uns selbst findet und sich nicht in unserem Zusammenspiel mit Kultur und Gesellschaft entwickelt. Der Authentizitätsdiskurs sieht davon ab, dass Menschen in der Gesellschaft immer in verschiedenen Rollen agieren, die situationsbedingt wechseln, in denen die Menschen keineswegs immer auf dieselben Fragen dieselben Antworten geben und auf ähnliche Stimuli mit denselben Emotionen reagieren."

Dem „authentischen Subjekt" bietet sich die Konsumwelt zur Stillung seiner „authentischen Bedürfnisse" an:

> „Deshalb muss das, was für Schokoriegel gilt, auch für Kunst gelten. Auch Kunst, die vor dem authentischen Subjekt Bestand haben soll, muss konsumierbare Kunst sein. Kunst, die langes Nachdenken, stundenlange Kontemplation, gar eine lebenslange Auseinandersetzung mit einem Werk nach sich ziehen könnte, hat keinen Platz."

In diesen Zusammenhang gehören auch der Abschied von der als unecht wahrgenommenen Höflichkeit und die Verwahrlosung der Kommunikation übers Internet. Eine authentische Äußerung des Beleidigens geht mit einem guten Gewissen

einher: „Immerhin war der Schreiber einer Hassmail bei ihrer Abfassung mit sich völlig im Einklang und hat sich nicht durch kulturelle Zwänge verbiegen lassen.“ Eine wichtige Begründung für die Wahl autoritärer Politiker wie Donald Trump sei deren wahrgenommene „Authentitizät“. In der mit dem Authentizitätsbedürfnis einhergehenden Intoleranz gegenüber Ambiguität liegt aber eine Gefahr für die Demokratie:

> „Demokratisch getroffene Entscheidungen beanspruchen nicht die alleinige Wahrheit, sondern lediglich die wahrscheinlich bessere Lösung, und dies auch nicht in alle Ewigkeit, sondern nur solange, bis eine andere Entscheidung getroffen wird. (...) Einen Anspruch auf Wahrheit, Reinheit und überzeitliche Gültigkeit können demokratische Entscheidungen nicht erheben.“

Auf der anderen Seite beobachtet Bauer einen „allgemeinen Erklärungs- und Verstehenswahn“:

> „Alles muss erklärt werden, alles soll verstanden werden, und wenn man etwas nicht versteht, gilt es nichts. Im Theater etwa, eigentlich einem Refugium der Ambiguität, übernimmt diese Aufgabe der Regisseur, der den Zuhörern (nicht immer erfolgreich) vor Augen führen will, was das Theaterstück oder die Oper seiner Meinung nach bedeuten, warum dieses Stück in unsere Zeit passt und welche Botschaft es uns Heutigen ausrichten soll.“

Hier denke ich als langjähriger Opernbesucher, dass ein solcher Regisseur mit Konzept mir noch immer deutlich lieber ist als einer, der lediglich so tut, als habe er eines. Den folgenden Stoßseufzer kann ich aber wieder sehr gut nachvollziehen:

> „Viele Menschen, denen immer alles erklärt wird und denen eine Welt ohne Geheimnisse, ohne Unerklärbares und Überkomplexes vorgesetzt wird, glauben schließlich selbst, alles zu verstehen. Deshalb hat man immer und zu allem eine Meinung. (...) Da alle zu allem eine Meinung haben, wächst das Misstrauen gegenüber der Wissenschaft. Wozu braucht man richtige Experten, wenn man doch schon selbst alles durchschaut hat? Wozu braucht man zum Beispiel professionelle Islamwissenschaftler, wenn das ganze Volk aus Islamexperten besteht?

Und wozu braucht man Musiklehrer, wo doch sich jeder sowieso seine Musik aussucht?



## Die Wiederaneignung des Ästhetischen

Das Streben nach Eindeutigkeit äußert sich auch darin, dass wir zunehmend Entscheidungen an Maschinen delegieren. In Anspielung auf die Quantified-Self-Bewegung und mit Verweis auf die Beliebtheit von Fitness-Trackern zeichnet der Verfasser eine Negativutopie: „Ideal ist der schwitzende, authentische, ambiguitätsfreie Maschinenmensch, der selbstoptimiert im kapitalistischen Verwertungsprozess völlig effektiv funktioniert.“ Wenn man hingegen die Demokratie, die Persönlichkeit und das Empfinden für Schönheit bewahren wolle, müsse man Kunst, Religion, Wissenschaft und Politik der „verführerischen Eindeutigkeit ihres Marktwertes“ entziehen und ihnen ihren Eigenwert zurückgeben. Das Gegengift zur Vereindeutigung der Welt, das die „Ambiguitätslust“ wieder steigern kann, sind für Bauer Kunst, Literatur und Musik, sofern sie „im menschlichen Schaffensprozess einen Selbstwert sehen und bestrebt sind, die Grenzen der Gestaltungsfähigkeit des Menschen, auch seiner handwerklichen und ästhetischen, zu erweitern.“ Seine Forderung an die Schule: „Kunst-, Musik- und Instrumentalunterricht durch alle Klassen (...), die Auseinandersetzung mit assoziationsoffener Literatur, eine naturkundliche Bildung, die die Schönheit, Vielfalt und Verletzlichkeit unserer Natur vermittelt.“

Nach Bespaßungsunterricht klingt das nicht, sondern nach einer Wiederentdeckung der ästhetischen Qualitäten im Leben und in der Musik – und das nicht erst in der Oberstufe, sondern von Anfang an. Schon ein relativ aktueller Charts-Titel wie Namikas *Je ne parle pas français* führt einen ja bereits auf das spannende Glatteis des Uneindeutigen:

> „Ich häng‘ an deinen Lippen
> Ich will hier nicht mehr fort
> Und du redest und redest
> Doch ich versteh‘ kein Wort
>
> Je ne parle pas français
> Aber bitte red‘ weiter
> Alles, was du so erzählst
> Hört sich irgendwie nice an
> Und die Zeit bleibt einfach stehen.“

Vielleicht hilft uns im Grundsätzlichen eine Überlegung, die der Komponist Kurt Weill schon 1932 anstellte, dass nämlich „ästhetischer Wert und Funktionswert gleichwertige Begriffe einer musikalischen Unterscheidung sind und dass ein

Werturteil über heutige Musik nur möglich ist, wenn man die völlig verschiedenen Ebenen, auf denen heute musiziert wird, als gleichmäßig existent anerkennt“ (Kurt Weill: „Diskussion über ‚Melos‘“, in: *Musik und Theater, Gesammelte Schriften*, Berlin 1990, S. 99-101). Das heißt: Natürlich hat jeder das Recht auf seinen eigenen Musikgebrauch, aber ebenso gibt es auch bessere und schlechtere Musik. Unser Bewertungsmaßstab muss sich danach richten, wozu die Musik jeweils gebraucht wird.

## Resonanz

Während Thomas Bauer in seiner Gedankenführung eher essayistisch vorgeht, hat Hartmut Rosa ein umfassendes Buch mit wissenschaftlichem Anspruch und gut 750 Seiten Text vorgelegt, das aufgrund seiner Systematik immer wieder Gedankenstränge vorangegangener Kapitel aufgreift und einige Ausdauer beim Lesen verlangt, obwohl die Lebendigkeit der Beispiele und der Sprache einen immer wieder fesseln. Eine kurze Zusammenfassung wichtiger Thesen hat Rosa selbst schon am 18.9.2016 in der Sendereihe „SWR2 Aula“ vorgetragen (Sendung und Manuskript sind über die Internetseite des SWR abrufbar).

Resonanz ist ein physikalischer und musikalischer Begriff, der das Mitschwingen eines schwingungsfähigen Körpers meint. Er wird aber immer wieder auch in übertragenem Sinne verwendet, etwa wenn man sagt, eine Idee oder ein Vorschlag sei nicht auf Resonanz gestoßen. Hartmut Rosa versteht Resonanz umfassend: musikalisch, zwischenmenschlich, soziologisch, philosophisch, pädagogisch, psychologisch – wenn ich das in eigenen Worten zu sagen versuche: als die Fähigkeit und Möglichkeit, mit Menschen, Dingen, Ideen, ja der Welt überhaupt in eine Sinn ermöglichende beiderseitige Beziehung zu treten. Das Bestreben nach Resonanz macht sich die Welt nicht untertan und nicht verfügbar, sondern horcht in sie hinein und reagiert, spricht zu ihr und wartet auf Antwort. Rosa selbst spricht von einem „vibrierenden Draht zwischen Selbst und Weltbeziehung“ und von einer Wechselbeziehung zwischen Affekt und Emotion. Vom ursprünglichen lateinischen Wortsinn ist „Af-fekt“ das, was mir „an-getan“ wird, und „E-motion“ das, was ich „hinaus-bewege“ – mit anderen Worten: Affekt ist, wie ich berührt werde, Emotion, wie ich mich äußere und zu berühren suche.

Rosa bringt das Beispiel von den beiden unterschiedlich eingestellten Metronomen, die auf einem dünnen Holzbrett stehen, das sich wiederum auf zwei seitlich liegenden Getränkedosen befindet. Der Schlag der beiden Metronome nähert sich an, so dass sie binnen weniger Minuten im Gleichtakt schwingen. Rosa sagt dazu in seinem Kurzvortrag:

> „Sie erreichen sich, sie berühren sich in gewisser Weise gegenseitig, sie beeinflussen sich aber nicht auf hierarchische oder deterministische Weise. D.h., das eine Metronom zwingt dem anderen den eigenen Rhythmus nicht auf, sondern beide beeinflussen sich in ihrem Schwingungsverhalten gegenseitig. Jedes schwingt mit eigener Frequenz, lässt sich aber auch von der Frequenz des anderen berühren und erreichen. (…) Was also ist Resonanz? Resonanz ist eine Form von Beziehung, in der zwei Entitäten, manchmal zwei Menschen, manchmal ein Mensch und ein Ding, sich wechselseitig beeinflussen, dass sie aufeinander reagieren und sich so verändern. Das geht allerdings nur in einem Resonanzraum. In sterilen Räumen, die Schwingungen nicht zulassen, ist das nicht möglich.“

Beim Lesen spüre ich als Musiklehrer selbst eine starke Resonanz auf diese Sätze. Ich weiß, dass mich Musik, die ich höre, mal berührt, mal nicht; ich spüre, dass ich bei einer Aufführung das Publikum erreiche oder nicht; ich merke, dass in meinem Unterricht eine Begegnung mit den Schülern und Schülerinnen im besseren Falle gelingt, im schlechteren misslingt. Ich kenne sterile Räume – im wörtlichen und im übertragenen Sinn. Dass mir „etwas nichts sagt“, ist auch immer wieder persönliche Erfahrung. Resonanz ist eben nicht verfügbar. Rosa weist im Buch ausdrücklich darauf hin: „Re-sonare“ bedeutet wörtlich „zurück-klingen“, nicht etwa „zusammen-klingen“; „Resonanz“ heißt nicht „Konsonanz“. Aus der Resonanz-Theorie kann man keine naive Wiederauflage der musischen Erziehung ableiten nach dem schönen Motto: „Wenn wir im Musikunterricht musizieren, sind wir alle glücklich und werden gute Menschen.“ Diejenigen, die in der musikpädagogischen Diskussion der letzten Monate diese Assoziation genährt haben, haben Rosa allenfalls oberflächlich gelesen. Rosa hat die kritische Theorie der Frankfurter Schule gründlich studiert. Dass er „seinen Adorno gelesen hat“, aber bei ihm nicht stehenbleibt, merkt man an der folgenden Buchpassage über Musik:

> „Resonanz entsteht also niemals dort, wo alles ‚reine Harmonie‘ ist, und auch nicht die Abwesenheit von Entfremdung, sondern sie ist vielmehr gerade umgekehrt das Aufblitzen der Hoffnung auf Anverwandlung und Antwort in einer schweigenden Welt. Illustrieren lässt sich dies an der paragdigmatischen Form der Resonanzerfahrung in der Musik: Das Berührtwerden, die Verflüssigung des Weltverhältnisses beim Hören ereignen sich nicht (oder fast nie) im Erleben reiner Harmonie und reinen Wohlklangs, wie sie beispielsweise in esoterischen ‚Wohlfühlmelodien‘ oder in der ‚Fahrstuhlmusik‘ gepflegt werden, sondern dort, wo hinter Dissonanzen und tonalen oder rhythmischen Spannungen – im dramatischen Geschehen der Oper, in der abgrundtiefen Trauer

eines Requiems – die Welt plötzlich zu singen anhebt und gleichsam ‚Aufhebung' andeutet. In solcher Behandlung des musikalischen Materials liegt die Artistik abendländischer Tonkunst, aber dieses Prinzip liegt meines Erachtens auch noch den Spielarten des spätmodernen Heavy Metal zugrunde. Hinter oder unter dem starr hämmernden oder böse grollenden Rhythmus aus Drums und Bass und jenseits der grundsätzlich verzerrten und metallisch stählernen Gitarrenakkorde (...), welche als klanggwordener Ausdruck entfremdeter Weltbeziehungen erfahren werden können, die dann in aller Regel in den meist aggressiven und düsteren Gesangspassagen auch thematisch werden, entbergen sich dem diesbezüglich resonanzsensiblen Hörer schwebende Harmonien und transzendierende Melodiebögen gleichsam als Versöhnungsversprechen inmitten repulsiver oder schweigender Weltbeziehungen."

Glücksmomente beim Musikhören und Musizieren – sie lassen sich mit Rosa als „Resonanz-Erfahrungen" beschreiben. „Resonanz ist das (momenthafte) Aufscheinen, das Aufleuchten einer Verbindung zu einer Quelle starker Wertungen in einer überwiegend schweigenden und oft auch repulsiven Welt." Solche Erfahrungen sind nicht verfügbar. Dieselbe Musik kann mich an einem Konzertabend besonders ansprechen, in einer anderen Aufführung dann überhaupt nicht. Und ich kann das überhaupt nur erleben in einer Grundhaltung des Sich-Einlassens und Offenseins.

## Die Steigerungszwänge

Im Alltag unserer Gesellschaft hat es diese Haltung schwer. Rosa beschreibt eindrucksvoll, wie es in einer Welt zugeht, die bestimmt ist durch die „systematische Privilegierung des Kurzfristigen und Schnellen". Im einen oder anderen Fall regt sich dagegen Widerstand – ich denke etwa an die Tendenz zur Rückkehr zum G-9-Gymnasium, die Kindern und Jugendlichen wieder mehr Zeit geben soll. Insgesamt widerspricht es nicht Rosas Diagnose, „dass die moderne, kapitalistische Gesellschaft sich immerzu ausdehnen, dass sie wachsen und innovieren, Produktion und Konsumtion steigern, Optionen und Anschlusschancen vermehren; kurz, dass sie sich beschleunigen und dynamisieren muss, um sich selbst kulturell und strukturell zu reproduzieren". Wir sollen immer schneller und immer effizienter werden, müssen immer mehr Ressourcen und Optionen anhäufen, dürfen keine Chance auslassen, sollen wirkliche und potentielle Konkurrenten ausstechen. Wir stürzen uns in ein Rattenrennen, dass nicht zu gewinnen ist, weil immer wieder jemand schneller und effizienter sein wird als wir. Und immer stärker wird „die Furcht davor, zurückzubleiben, abgehängt zu werden, nicht mehr auf dem Laufenden zu sein oder nicht mehr mitzukommen und exkludiert zu werden". Als Musiklehrer



könnten wir darauf ein besonders langes Lied singen: Auf den Profilierungszwang der Schulen gegeneinander, auf den Profilierungszwang der Fächer untereinander, auf die Schwierigkeit, dem Effizienzdenken von Eltern und Schülern die beharrliche Aufbauarbeit einer Musik-AG entgegenzusetzen, auf die Angst der Älteren vor dem nächsten Schub der Digitalisierung, auf das Gefühl, mit der Entwicklung des Fachs und der Veränderung der Schülerklientel nicht Schritt zu halten – oder auf die Neigung, gegen all das „dichtzumachen", davon nichts mehr wissen zu wollen und die Tage bis zum Ruhestand zu zählen.

Ähnliche Prozesse laufen an allen Ecken und Enden der Gesellschaft. Rosa thematisiert „die drei großen Krisen der Gegenwart: die ökologische Krise, die Krise der Demokratie und die ‚Psychokrise', die sich an wachsenden Burnout-Raten zeigt". Für fatal hält er auch, wie gerade die potentiellen Resonanzräume unserer Gesellschaft unter „nahezu permanenten Verdinglichungsdruck" geraten:

„Im Klassenzimmer gilt es den Lehrplan zu erfüllen, den ‚Stoff' zu vermitteln und Kompetenzen zu beurteilen; die innovative Idee der Wissenschaftlichkeit ist erst etwas wert, wenn sie sich in die Form eine Drittmittelprojekts gießen lässt; im Theater geht es nicht darum, die Welt zu verändern, sondern das Haus zu füllen, und zwar im Rahmen der Spielzeitvorgaben… Der bürokratische Zwang, über alle Schritte und Handlungen dokumentarisch (und buchhalterisch) Rechenschaft abzulegen, alle Leistungen und sogar Ideen zu messen und zu quantifizieren, macht in nahezu allen Berufen und Sparten, in denen die Qualität der Arbeit von der Qualität der Resonanzbeziehungen abhängt, den Arbeitenden das Leben zur Hölle. Ärztinnen und Lehrer, Wissenschaftlerinnen und Journalisten, Pflegerinnen und Erzieher, Künstlerinnen und Politiker, aber letzlich sogar Bäckerinnen und Raumpfleger, Stahlarbeiterinnen und Köche, beklagen unisono, dass die Steigerungszwänge und die Zeitnot, aber auch die normierenden Vorgaben und Dokumentationspflichten sie daran hinderten, ihre Arbeit gut und richtig zu tun. (...) Der Versuch, Resonanz berechenbar und verfügbar (und förderbar) zu machen, führt geradewegs in die Entfremdung."

Und die Allgegenwart der digitalen Medien verheißt zwar ein allgemeines „In-Verbindung sein", schafft aber keine wirkliche, nachhaltige Resonanz: „Wir müssen uns in immer kürzeren Abständen über die Zahl unserer Freunde, unsere Wahrnehmbarkeit in der Welt und die Intaktheit unserer SMS- und E-Mail-Kanäle vergewissern, und wir fühlen uns vergessen in einer indifferenten Welt, wenn der Strom der Resonanzsignale auch nur vorübergehend abhebt oder abreißt." Dagegen gibt es durchaus potentiell stabile Resonanzachsen, und Rosa widmet ihnen in seinem Buch viel Raum. Da sind die „horizontalen" Beziehungen von Mensch

zu Mensch: Die Familie (als schnell überforderter „Resonanzhafen in stürmischer See“, die Freundschaft, die Politik. Da sind die „vertikalen“ Beziehungen zu den Erfahrungswelten Religion, Natur, Kunst und Geschichte. Und schließlich die dazwischen liegenden „diagonalen“ Beziehungen zu geliebten Objekten, zur Arbeit, zur Schule (im weiteren Sinne), zu Sport und Konsum.

## Die Stimme (in) der Musik

Der Beschreibung dieser Resonanzachsen schickt Rosa im Buch ein ausführliches Kapitel über die „Grundelemente menschlicher Weltbeziehungen“ voraus; dabei liest sich das Teilkapitel „Stimme, Blick und Antlitz“ aus der Perspektive des Musikers besonders interessant. Die Stimme ist nämlich „das erste und grundlegende Organ, mittels dessen wir die Welt zum Antworten bringen und über das wir in eine Antwortbeziehung zu ihr eintreten.“ Die Kommunikation zwischen dem Neugeborenen und der Mutter hat einen „entgegenkommenden Charakter, die „Ichbildung“ setzt durch „Stimmbildung“ ein. Diese grundlegende Bedeutung der Stimme begleitet den Menschen weiter durchs Leben. Die fortdauernde Attraktivität des Chorsingens gründet in einer mehrfachen Resonanzbeziehung: Zwischen Leib und Seele, zwischen dem Einzelnen und den Mitsängern, darüber hinaus zum Ort des Gesanges (auch als akustischem Resonanzraum) und schließlich – um Rosas Aufzählung mit seinen eigenen Gedanken zu ergänzen – zu den beim Singen anklingenden Resonanzachsen von Liebe, Natur, Geschichte, Religion und Musik. Wenn man die umfassende Verbreitung von Rock- und Popmusik betrachtet, so erscheint sie Rosa als das „universelle Bindemittel für das spätmoderne Weltverhältnis“; kein anderes Medium habe außerdem eine so hohe Bedeutung für die Herausbildung und Stabilisierung von Identität; Musikhören habe bei Jugendlichen und vielen Erwachsenen den höchsten Stellenwert ihrer Aktivitäten.

Rosa beruft sich hier auf Untersuchungen aus den Jahren 1999 bis 2006. Ich könnte mir vorstellen, dass die Bedeutung von Musik mit fortschreitender Digitalisierung zurückgegangen ist; zumindest dürfte die Aufmerksamkeit, mit der gerade auch die „eigene“ Musik gehört wird, nachgelassen haben. Sehr aufschlussreich finde ich aber die folgenden Passage:

> „Interessanterweise nun ist diese Musik nur ganz selten reine Instrumentalmusik, obwohl die Texte in den meisten Fällen für die Hörer keine Rolle (oder keine wesentliche Rolle) zu spielen scheinen. Dies lässt nur einen Schluss zu: Die Hörer brauchen die Stimme, sie brauchen nicht den Text, und sie brauchen die Stimme (wie ein Lebenselexier), weil sie resonante Weltbeziehung stiftet – in erster Linie natürlich solche zwischen dem Hörer und dem Sänger; darüber vermittelt aber auch zwischen dem Hörenden und seiner Welt – und nicht zuletzt, weil sie ganz unterschiedliche Formen und Intensitäten von Weltbeziehung fühlbar macht und moduliert.“

Anders als durch sichtbare Objekte werde der Hörer durch die Musik „in leibliche und emotionale und darüber oft auch kognitive Schwingung“ versetzt. Daraus folgt:

> „Das Musik-Erleben hebt die Trennung zwischen Selbst und Welt auf, indem es sie gleichsam in reine Beziehung verwandelt: Musik sind die Rhythmen, Klänge, Melodien und Töne zwischen Selbst und Welt, auch wenn diese natürlich eine ding- und sozialweltliche Quelle haben. Der Klangkosmos besteht dann daraus, dass er alle Arten und Schattierungen von Beziehungen auszudrücken oder zu stiften vermag: Zerrissenheit, Einsamkeit, Verlassenheit, Feindseligkeit, Entfremdung, Spannung, aber auch Sehnsucht, Zuflucht, Geborgenheit, Liebe, Responsivität. Diese reine Beziehungsqualität haftet der Musik in all ihren Erscheinungsformen an, den hoch- wie den populärkulturellen Manifestationen. (...) Erst aus dieser Perspektive wird verständlich, wieso Musik einerseits die Macht besitzt, die Art unseres In-die-Welt-Gestelltseins (oder unserer „Gestimmtheit“) zu verändern, wieso uns andererseits aber auch je nach der Art unserer aktuellen Weltbeziehung nach anderer Musik verlangt. (...) Erst wenn wir von Musik nicht mehr berührt, bewegt oder ergriffen werden, erleben wir Entfremdung, oder im Steigerungsfalle, Depression, weil uns dann die Welt stumm wird, auch wenn sie noch so laut ist.“

Dass hier romantisches Denken und Empfinden wieder aufklingt, ist kein Zufall. Im Kapitel „Die Kraft der Kunst“ behandelt Rosa den Frühlingstraum und den Leiermann aus Schuberts Winterreise als Beispiele für den Gegensatz von Resonanz- und Entfremdungserfahrungen (aber auch Belinda Carlisles Song *La Luna* und Leonard Cohens *Halleluja*). Im Kapitel „Die Moderne als Geschichte gesteigerter Resonanzsensibilität“ befasst er sich mit Joseph von Eichendorffs Gedichten *Heimweh* und *Sehnsucht* und verweist auch auf dessen Gedicht *Die Wünschelrute*, das beispielhaft für romantische „Resonanzsensibilität“ steht:

> „Schläft ein Lied in allen Dingen,
> Die da träumen fort und fort,
> Und die Welt hebt an zu singen,
> Triffst du nur das Zauberwort.“

Dass „Enttäuschung“ oder „Entzauberung“ im Englischen und Französischen „disenchantment“ bzw. „désenchantement“ heißen – die Welt also im Wortsinne „aufhört zu singen“, hebt noch einmal die Bedeutung der (Gesangs-)Stimme hervor. Auch hier gilt aber wieder nicht der Kurzschluss, Singen mache die Welt gut und glücklich. Rosa ist skeptisch gegenüber „ritualisierten Resonanzerfahrungen“, „sentimentalischer Rührung“ und „sensueller Überwältigung“, und er warnt vor „Resonanzsimulation“.

## Politik

Die Erfolge von Faschisten und Nationalsozialisten im 20. Jahrhundert beschreibt er als Musterbeispiel einer „Resonanzpathologie“. Diese Bewegungen hätten es verstanden, die tief verankerte „Resonanzsehnsucht“ der Menschen anzusprechen:

> „In ihnen und durch sie schien die Politik auch den einfachen Bürgern wieder zu antworten; sie brachten die Welt buchstäblich zum Tönen und Schwingen. In den Liedern, den Fackeln, den Umzügen, in den Massenversammlungen, in den feierlichen Beschwörungen und den Uniformen inszenierten die Nazis ein gewaltiges Resonanzsspetakel (...); in einer (identitären) Resonanzsphäre inszenierten sie buchstäblich ‚die Einheit des Volkes‘. (…) Die beschriebenen (…) Resonanzrituale waren (…) angelegt als Oasen in einer zutiefst repulsiven Welt; sie wurden ermöglicht und getragen von der Ideologie einer darwinistisch-feindlichen Welt des Rassenkampfes und der Auslese der Starken; die ersehnte Resonanzgemeinschaft des ‚Volkes‘ basierte auf der Vorstellung einer empathielosen Ausgrenzung und ‚Ausmerzung‘ alles Nicht-identischen, aller Anderen (Juden, Slawen, Bolschewiken, Komunisten, Sozialisten, Schwulen, Behinderten usw.). (…) Die Politik der Nazis stiftete keine Antwortbeziehung zur Welt, sondern inszenierte nur eine Echokammer für eine imaginierte Volksgemeinschaft.“

Die Echokammer ist in der analogen Tontechnik ein architektonischer Bestandteil von Tonstudios und dient der Erzeugung oder Verstärkung des Halls. Übertragen auf die Soziologie bedeutet sie einen Raum von sich gegenseitig verstärkenden Meinungen und Verhaltensweisen, die abweichende Positionen abweisen und ausblenden. Das kann sich auf die im Internet entstehenden Filterblasen beziehen, aber auch auf den alltäglichen Umgang miteinander und komplettiert damit Thomas Bauers Diagnose von der Vereindeutigung der Welt. Eine dieser Filterblasen ist derzeit die völkisch-nationalistische, die an die nationalsozialistische Echokammer anknüpft, eine andere die salafistisch-islamistische. Hartmut Rosa formuliert dagegen:



> „Anverwandlung im Modus der Resonanz meint die Verflüssigung von Weltverhältnissen und Beziehungen, nicht deren Fixierung; sie meint die Möglichkeit des Neu- und Anderswerdens von Subjekt und Welt und damit auch die Möglichkeit genuiner Begegnung mit dem Anderen und Fremden.“

Spannend ist, wie Rosa im Politik-Kapitel auf den Begriff der Stimme zurückkommt. Dass der Mensch eine Stimme hat, gehört zu den Grundvoraussetzungen der Demokratie. Die Vorstellung, dass er sie bei der Wahl „abgibt“, führt zu einem „stummenden, rechnenden Politikverständnis, das kaum über Resonanzqualitäten“ verfügt. Dass er sie behält und sie im vernünftig abwägenden Diskurs mit seinen Mitmenschen einsetzt (im Sinne von Jürgen Habermas), ist Rosa als Vorstellung schon sympathischer, aber hier fehlt ihm die sinnliche, emotionale Qualität von Stimme. Der amerikanischen Politologin Nancy Love und ihrem Buch *Musical Democracy* folgt der Jenaer Soziologe, wenn er auf die politische Rolle der Musik in den Nationalhymnen, in den Arbeiterliedern, in den Protestsongs und in den Liedern und Musiken der Subkulturen verweist; die Stimme wird hier sozusagen direkt zum (politischen) Gesang. Die vierte Art der politischen Stimme ist der (oft ohnmächtige) Protestschrei dieser Tage, der aus dem Gefühl resultiert, „dass der Resonanzdraht zwischen Bürgern und Politik gerissen ist.“ Der aber ist nur wiederherzustellen, wenn die Politik ihre Gestaltungsfähigkeit und ihren Gestaltungswillen wiederfindet und sich nicht ohnmächtig vermeintlichen und wirklichen Sachzwängen ergibt.

Offensichtlich habe sich das positive utopische Potential unserer spätmodernen Gesellschaften erschöpft, stellt Rosa mit dem amerikanischen Kulturwissenschaftler Fredric Jameson fest. Es falle uns leicht, ein apokalyptisches Ende auszumalen – durch Atombomben oder Klimakatastrophen, durch Kriege oder Krankheiten, durch tödliche Bedrohungen von innen oder von außen. Eine bessere Art von Gesellschaft aber kommt uns nicht in den Sinn:

> „Zukunftsvisionen, wo sie überhaupt noch entworfen werden, sind meist nicht von politischen oder bürgerschaftlichen Gestaltungsansprüchen inspiriert, sondern von technischen Machbarkeitsphantasien. Sowohl Zukunftsforscher als auch Filmemacher berauschen sich an Visonen dessen, was in Zukunft, mit Hilfe der Technik, alles in Reichweite gebracht werden kann – und die so artikulierten Versprechen sind es, welche die Augen der Jugendlichen zum Leuchten bringen, während die Frage nach politischen Reformen und Projekten den Blick sofort stumpf werden lässt. (…) Phantasie, Vision und Libido bleiben fokussiert auf die Frage, was als Nächstes erreichbar gemacht und errungen werden soll. Als (zunehmend verblassende) Schimäre des guten Lebens dient dabei die Vorstellung, dieses sei durch mehr Einkommen, höhere

> Bildung, bessere Gesundheit und Fitness, kurz: durch größeren Wohlstand zu verwirklichen.“

Rosa hätte noch hinzufügen können: durch immer mehr Digitalisierung. Genau diese Steigerungslogik aber führt zu dem „heute dominant gewordenen Alltagsbewältigungsverzweiflungsmodus“, in dem die Menschen weder ihrer Arbeit noch ihrer Familie, weder ihren eigenen moralischen Ansprüchen noch ihren Resonanzbedürfnissen gerecht werden und angesichts ihrer vollen To-do-Liste das, was ihnen wichtig und sinnerfüllend ist, beständig auf ein Nachher verschieben: auf „nach der Schule“, „nach dem Studium“, „nach der Arbeit“, „nach der Pensionierung“. Wie nun aber der Weg in die „Postwachstumsgesellschaft“ zu finden ist, in der nicht mehr das „Erobern und Kontrollieren von Welt“, sondern ihr „Vernehmbarmachen“ im Vordergrund steht, ist auch für Rosa eine in vieler Hinsicht offene Frage. Das kann man ihm nicht anlasten, denn vor einer wirkungsvollen Therapie sollte eine umfassende Diagnose stehen. In seinem Abschlusskapitel, in dem er auf einige kritische Einwände eingeht, meint er, es gehe weniger „um einen Wechsel des Weltbildes, um eine andere Theorie oder ein anderes Konzept des Lebens als vielmehr um einen Richtungswechsel der motivationalen Energien, die uns zur Welt und zum Leben in Beziehung setzen.“

## Unterricht

Zumindest potentiell entfaltet unser Fach Musik vielfältiges Resonanzpotential - in der Verbindung von Leib und Seele, von Gefühl und Verstand, von Selbst und Welt, von Eigenem und Fremden. Damit haben auch wir Musiklehrerinnen und Musiker eine hohe Verantwortung – vielfach vermutlich, ohne es zu wollen und zu wissen. Es gilt die Vielfalt der Welt in den Blick zu nehmen, nicht nur unsere persönlichen „Resonanzhäfen“ oder die wirklichen oder vermeintlichen unserer Schülerinnen und Schüler. Wie kann das gehen? Rosa unterscheidet starke und schwache Bewertungen im Leben. Es gibt eine Art „moralische Landkarte“, die bestimmten Dingen oder Aktivitäten einen hohen Wert zumisst, aber genauso eine „Landkarte des affektiven Begehrens“ von Dingen und Aktivitäten, auf die man einfach Lust hat. „Vielleicht gehen wir sonntagmorgens viel lieber in die Kneipe statt in die Kirche, obwohl wir die Religion für ungemein wertvoll halten; und vielleicht schätzen wir auch das Geigespielen viel mehr als das Fernsehen und bleiben dann doch Tag für Tag eher auf der Couch liegen, statt zu musizieren.“ Hier gilt es, die richtige Mischung zu finden: Wer nur tut, wozu er Lust hat, findet kein Gegenüber, das ihm antwortet; wer nur tut, was er tun soll, verliert sich selbst. Das gilt auch für Unterricht:

> „Vielleicht lässt sich so die Differenz zwischen Spaß und Freude reformulieren: Spaß ist das Ergebnis der Befriedigung schwacher Wertungen (unserer Begehrungen und Wollungen); Freude stellt sich dagegen ein, wenn dadurch oder dabei auch unsere starken Wertungen erfüllt werden, wenn wir also überzeugt sind, in und mit unserem Tun und Erfahren an etwas schlechthin Wichtigem teilzuhaben oder mit ihm in Berührung zu sein.“

Der Frontalunterricht, schreibt Rosa, unterdrückt die eigene Stimme des Schülers und die Antwort des Stoffes. Die Idee vom Lernen als autonom gesteuertem Prozess vergesse hingegen den Lehrer als Inspirator und Impulsgeber, als Antwort- und Widerspruchsinstanz:

> „Der Bildungsvorgang als Welterschließungsvorgang beginnt mit der Begeisterung des Lehrers, der quasi als erste Stimmgabel die Resonanzbereitschaft seiner Schüler weckt, so dass im Resonanzgeschehen zwischen Schüler und Lehrer der Stoff (...) zum Sprechen gebracht beziehungsweise zum Leben erweckt wird. Was auf diese Weise vielleicht allzu poetisch klingen mag, ist im Grunde ein nahezu alltäglicher Vorgang, der sich an jedem Schultag und in jeder Schule hundertfach immer wieder von Neuem vollzieht.“

Foto: Mike Olov, Adobe Stock 90716546

## Bildergalerie der 1. Landesbegegnung „Schulen musizieren“

**Oben:** Bläserklasse der Realschule plus Zweibrücken (Ltg. Björn Weinmann), **Mitte:** Big Band „Laid Back“ des Gymnasiums Hermeskeil (Ltg. Stefan Butterbach), beide am 7. September beim Konzert im Hohenstaufen-Gymnasium Kaiserslautern; **Unten:** Klasse 2b und Chor der Martinus-Grundschule Mainz-Weisenau (Ltg. Gabriele Moeren) am 10. September beim Konzert in der Hochschule für Musik Mainz.

IHRE VORTEILE MIT: **www.RAAbits.de**

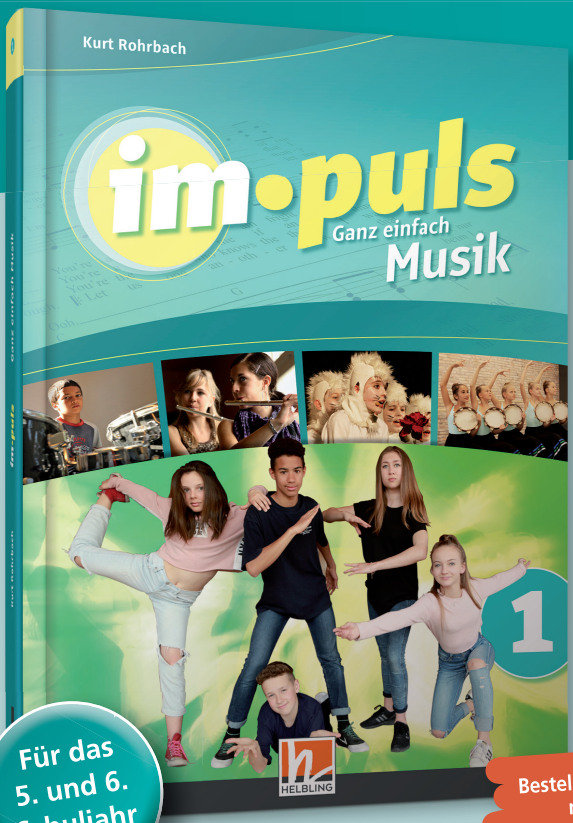
- ✔ Komplette Unterrichtseinheiten vom motivierenden Einstieg bis zur ergebnisorientierten Lernerfolgskontrolle sofort zum Download.
- ✔ Für alle Themen und Kompetenzbereiche Ihres Fachs.
- ✔ Orientiert am Bildungsplan bieten Ihnen die digitalen Materialien maximale Sicherheit und Flexibilität.
- ✔ Finden Sie Ihre Unterrichtseinheiten online – am PC, mit dem Tablet oder unterwegs mit dem Smartphone. Wann und wo Sie möchten.

RAABE KLASSE SCHULE

RAAbits Musik @RAABE

# Das NEUE Musikbuch für die Sekundarstufe 1

im·puls Ganz einfach Musik




Für das 5. und 6. Schuljahr

## Schülerband Klasse 5/6

(188 S., kart. Einband)
ISBN 978-3-86227-317-7, HI-S8390
**€ 19,80**

**Folgende Begleitmedien ergänzen das Lehrwerk:**

- **Lehrerband**
- **Video-DVD**
  (Filmsequenzen und Lehrvideos)
- **4 Audio-CDs**
  (153 Aufnahmen zu Liedern und Aufgaben im Schülerband)
- **Multimedia-CD-ROM**
  (Mitspielpartituren, interaktive Notentafel)

Bestellen Sie Ihr Prüfexemplar mit 50% Rabatt für
**€ 9,90**

## Ideal für Hauptschule,Gesamtschule, Realschule, Mittelschule, Sekundarschule und Regionale Schule

www.helbling.com

HELBLING

**Helbling Verlag GmbH**
73728 Esslingen · Martinstr. 42–44
Tel.: +49 711 758701-0
Fax: +49 711 758701-11
E-Mail: service@helbling.com

2771/06-18