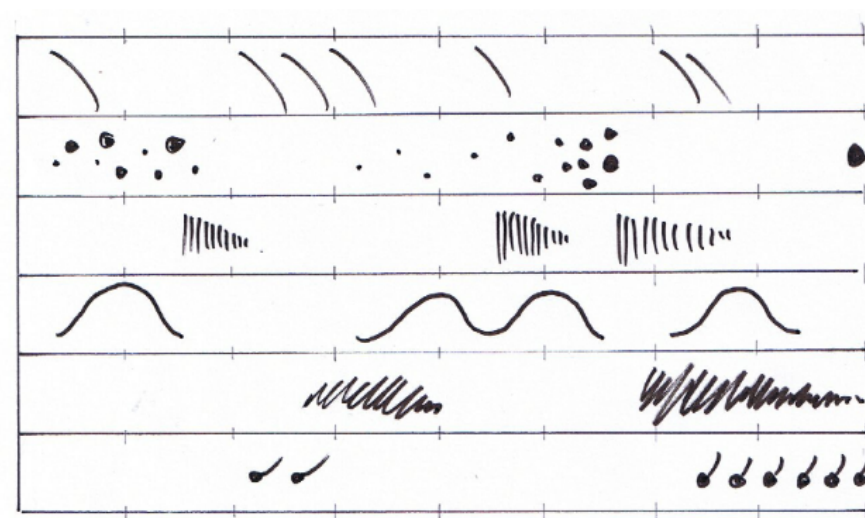


Urban Mäder

Lehrtätigkeit an der Hochschule Luzern
Musik (Klavier- und Gruppenimprovisation,
Musikpädagogik). Rege Tätigkeit als
Komponist und Improvisator. Entwickelt auch
sogenannt installative Musik im
interdisziplinären Kontext. Mitbegründer des
Forum Neue Musik Luzern.

Begegnung.Spiel.Musik

Autonome Kreation im Musikunterricht als Beitrag zur Hinführung zu Neuer Musik



Der Zugang zu neuer Musik (zeitgenössische komponierte und improvisierte Musik) muss einhergehen mit einer Musikvermittlung, deren Hauptanliegen die persönlich geprägte, autonome Kreation von Musik ist. Die Förderung dieser Qualität ist in jedem Bereich des Musikvermittels möglich. Der Vermittlungsbereich Musikpädagogik hat diesbezüglich einen nach wie vor wichtigen Auftrag. Hier geschieht autonomes Kreieren in Verbindung mit interpretatorischem Gestalten, mit einer in die gesamten musikalischen Erfahrungsprozesse integrierten Musiklehre, mit dem Entdecken des Instrumentes als besonderem Klangkörper, mit dem Bauen von neuen Klangerzeugern, mit dem Arrangieren von gegebener Musik, mit dem Komponieren von neuer Musik und mit dem Improvisieren in verschiedenen Bereichen.

Protokoll einer Unterrichtsphase

Eine Studentin der pädagogischen Abteilung der Luzerner Musikhochschule des Studiengangs "Musik und Bewegung" absolvierte ein Praktikum in einer 4. Primarschulklasse (Grundschulklasse). Eine großer Teil der über zwanzig Kinder im Durchschnittsalter von ca. 10 Jahren waren Kinder mit Migrationshintergrund respektive Fremdsprache als Muttersprache. Es handelte sich um Regelunterricht in Musik, der die üblichen Aspekte Singen, Musizieren, Hören, Bewegung und Musiklehre umfasst. Neben der Arbeit mit einem rituellen Rhythmus- und Spiellied wählte die Studentin in ihrer Unterrichtsphase über vier Lektionen (Sequenzen) den Schwerpunkt Klang- und Geräuschgestaltung. Die detaillierte Beschreibung dieser Unterrichtssequenzen zeigt auf, welche einfache praktische Spielformen mit Kindern zu hochdifferenzierten musikalischen

Situationen führen, und sie zeigen auch auf, mit welcher spielerischer Einfachheit ein spannendes und ein im Hinblick auf das Hinführen zu neuer Musik nachhaltiges musikalisches Tun möglich ist. Ein entscheidender Punkt ist höchstwahrscheinlich der, dass die Studentin diese Klangexperimente selber sehr lustvoll empfand und gleichzeitig dieses beim ersten Hinhören einfache oder rudimentäre Klangspielen als musikpädagogisch ebenso "vollwertig" einschätzte wie andere Teile von Musikunterricht, wie eben konventionelles Singen, Musiklehre, Bewegung oder Musikhören.

Sequenz eins

Freies Spiel mit Tönen und Geräuschen in der Klasse

Die Studentin eröffnet das für die Kinder eher ungewohnte Thema mit einer Klang- und Geräuschimprovisation in der Großgruppe. Sie stellt (auf einem Tisch ausgebreitet) eine ganze Reihe von bekannten Geräusch-Requisiten wie Handtrommeln, Rasseln, Cabasa, Holz- und Metallklangstäbe, Schlaghölzer etc. anderen - im Musikunterricht eher weniger oft benutzten - Dingen wie Kartonstücke, langhaarigen Handbesen, Zeitungspapier, Kartonschachteln, Kartonrohre etc., gegenüber. Die Klanggeräte sind abgezählt, so dass sich jedes Kind bedienen kann. Wie alle Kinder ein Instrument geholt haben, geht's los.

Nachgespräch zum ersten Geschehen

Wie zu erwarten ist, erschallt bald eine Anhäufung aus Tönen, Geräuschwellen und Klangpunkten, was einer Mischung aus Bewegungslust, Experimentierlust und spontaner Klang- respektive Soziointeraktion entspricht. Die Studentin lässt die Kinder ein paar Minuten gewähren, bis sie sich ruhig und klar in die Gruppe stellt und abwartet, bis das Geschehen abebbt und verstummt. Ihr aufgeheiteter Blick wandert durch die Runde, bis sie fragt, was das denn gewesen sei? Nach Antworten wie: "Musik", "Lärm", "einfach etwas tun" fragt sie ein Kind, ob es sich erinnert, was ein anderes Kind auf der anderen Raumseite gemacht hat. Sie fragt ähnlich auch andere und bemerkt, dass die meisten gar nicht groß auf Andere hören wollten und dies bei diesem Rummel ja auch nicht möglich und nicht weiter schlimm ist.

Zweites Spiel mit Beobachtung des Spiels eines anderen Kindes

Jetzt fragt sie, ob die Kinder gerade nochmals kräftig drauflos spielen können und sich dabei jedes Kind das Spiel eines Anderen merkt. Wieder geht's los, etwas weniger dicht und dynamisch und ebbt nach kürzerer Dauer ab. Verschiedene Kinder melden sich unaufgefordert und beschreiben mit einfachen Worten das Spiel eines anderen Kindes. Die meisten Beobachtungen beziehen sich auf den Namen und Klang des Instruments oder Geräuschrequisits. Nach ein paar Beiträgen der Kinder fragt die Studentin, ob denn jemand auch sagen kann, in welcher Weise ein anders Kind gespielt hat, laut, leise, ruhig, nervös, vielfarbig oder stets in etwa gleich? Auch da kommen schnell ein paar Antworten.

Spielweise eines Kindes als Spielvorgabe für die ganze Klasse

Jetzt wählt die Studentin ein Kind aus und fordert es auf, mal allein vorzuspielen, was es vorher in der Gruppe gemacht hat. Das Kind ist etwas scheu und spielt ein gleichförmiges Geräuschband, dies leiser als zuvor im Kontext des Gruppenspiels. Da fragt die Studentin, ob das Kind vorher gleich gespielt hat, wobei dieses bestätigt, dass die Form ähnlich war, aber eher leiser. Und jetzt sagt die Studentin, dass ihr das gut gefalle und dass es jetzt auch nicht lauter sein müsse, da ja kein anderes Kind mitspielen und man es so ja auch ganz gut verfolgen könne. Nun fordert sie die ganze Gruppe auf, ähnlich wie dieses eine Kind zu spielen. Es entsteht eine homophone Geräuschfläche mit einer gänzlich anderen Form als die ersten Spiele dies waren. Die Studentin fragt die Klasse, wie das war und ob so etwas gefällt. Einige Kinder bejahen, einige Kinder können das nicht beantworten.

Weitere Spielweisen von anderen Kindern als Vorgabe für weitere Kollektivspielformen kombiniert

mit zusätzlichen, das Spiel in Dynamik und Dichte bestimmenden, Vorgaben

Die Studentin fragt nach ganz anderen Spielweisen anderer Kinder, lässt diese kurz vortragen und fordert die Gruppe auf, ähnlich zu spielen. Jetzt lässt sie eine Spielsequenz - Basis war eine leise und nervöse Spielweise - unmittelbar wiederholen mit der zusätzlichen Aufgabe, nur mit einer kurzen Gesamtdauer zu spielen, als Gruppe selbständig zu beginnen und zu enden. Als Vorstellungshilfe braucht sie das Bild einer "auffliegenden und fliehenden Vogelschar". Die Kinder spielen. Die Studentin fragt, ob das Bild stimme und fragt nach ähnlichen Bildern, die für dieses Spiel passen. Da kommen Beispiele von Kindern wie "fliehende und gackernde Hühnerschar", "das Davonhuschen der Kinder beim Versteckspiel" oder "das Wegschwimmen eines Fischeschwarms beim Eintauchen eines ins Wasser geworfenen Steins". Die Studentin insistiert und möchte dieselbe Sequenz nochmals gespielt haben, nervöser, kürzer, laut beginnend und leise endend. Weitere alltägliche Bilder werden als Basis einer Kollektivimprovisation benutzt. Das Bild des "Beginns des Regnens", das ja oft benutzt wird, wird ausgearbeitet, bis eine wirklich langsame Verdichtung gelingt. Dann folgen andere typische Bildumsetzungen wie "das feine Bewegen der Baumblätter bei einem lauen Lüftchen", der "Massenstart eines Volkslaufes", das "emstige Treiben auf einer Ameisenstrasse", das "Geflatter von Mücken und Fliegen an der nächtlichen Straßenlampe", die "kreischende Kindergruppe beim Verlassen des Schulhauses" etc.

BEMERKUNGEN

- Die Arbeit mit Klängen und Geräuschen in der Weise, wie dies die Studentin mit den Kindern macht, ist als musikalische Basisarbeit sehr dankbar und in Bezug auf die verschiedensten musikpädagogischen Zielsetzungen nachhaltig. Im Hinblick auf die Begegnung mit Neuer Musik gilt dies besonders, da nicht nur allgemeine musikalische Aspekte thematisiert sind, sondern eine Klangwelt ins Zentrum rückt, derer sich auch die neue Musik bedient. Einerseits geht man von Materialien, Klängen und Bildvorstellungen aus, die dem Kind vertraut sind und andererseits regt man Spielformen an, deren Ansatz den Kindern zwar nicht unbekannt sind, deren Ausweitung, Variationen und Differenzierungen allerdings neu sind. Die Arbeit mit Kollektivspielformen vor dem Hintergrund von Alltagserfahrungen ist unerschöpflich. Sie motivieren zur Spielgestaltung mit Bewegung, Klangschöpfung und Interaktion und führen sozusagen unmerklich zu ungewohnten musikalischen Ergebnissen und Erfahrungen.

- Die Form und Qualität des Dialogs zwischen der Studentin und den Kindern respektive die Art des Arbeitsprozesses ist im Hinblick auf ein Hinführen zu ungewohnten Klangwelten ebenfalls sehr förderlich. Im ersten Schritt lässt sie die Kinder einfach mal deren Spiel- und Bewegungslust ausleben. Im zweiten Schritt macht sie auf das Hören auf Andere aufmerksam. Dieses Hören ist wichtigster Ausgangspunkt für ein Interagieren und dies wiederum führt zu einem neuen Hören und Erfahren. Auch die Wahl von Spielideen der Kinder, welche auf das Kollektiv übertragen werden, fördert das aktive Mitwirken, fördert das Selbstwertgefühl und animiert dadurch wiederum zu einer aktiven und lustvollen Beteiligung. Und dieses lustvolle oder motivierte Tun ist für eine umfassende und nachhaltige Arbeit die beste Voraussetzung. Das gilt ja bekannterweise für alles Lernen, wann und wo auch immer.

Sequenz zwei

Notation von Spielideen der Kinder

Eine halbe Woche später erinnern sich die Kinder gemeinsam mit der Studentin an die Klangstücke der ersten Sequenz. Einzelne Kinder bringen unaufgefordert weitere Klangrequisiten mit und demonstrieren stolz die besonderen Geräusche. Andere erzählen von Vogelschwärmen die sie gesehen haben oder dass man bei Sträuchern und Bäumen im Garten das Blasen des Windes gut beobachten kann. Jetzt fragt die Studentin nach, was denn das eine oder andere Kind in der letzten Unterrichtssequenz gespielt hat. Einzelne Kinder ergreifen schnell ihr bekanntes Geräuschinstrument und machen ihr Spiel vor. Dann fragt die Studentin auch, ob sich Kinder noch an die Spielweise Anderer erinnern. Da kommen auch einige Rückmeldungen, allerdings weniger

und etwas unsicher. Mit der Absicht, das Notieren von Klangereignissen zum Thema zu machen, fragt die Studentin, wie man als Gedächtnisstütze die eine oder andere Spielfigur schriftlich festhalten könnte. Da die Kinder das Schreiben von Sprache kennen, antworten sie mit sprachlichen Beschreibungen (siehe Abb. 1). Die Studentin macht nun einen Vorschlag, wie man dieses "Schaben auf der Cabasa" optisch darstellen könnte. Jetzt kommen die Kinder schnell mit grafischen Vorschlägen zu weiteren Klangfiguren, die man fast alle so übernehmen kann, wie die Kinder sie aufzeichnen (Abb. 1).

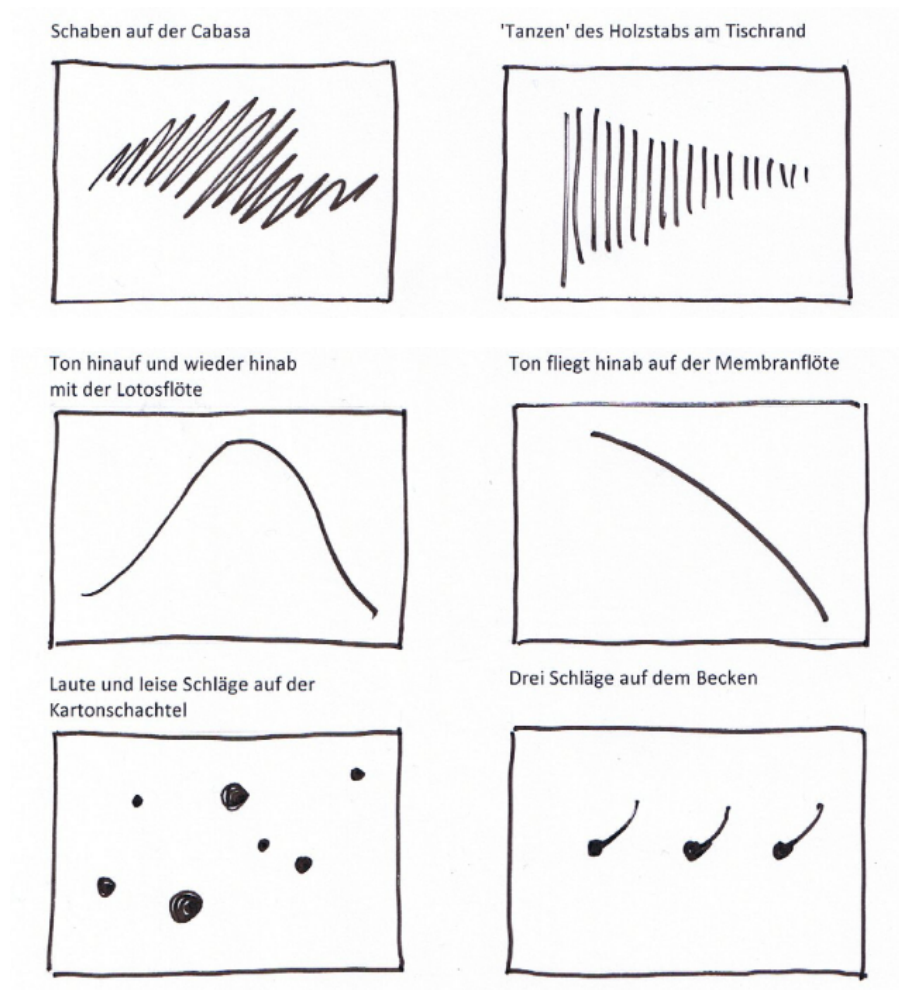


Abb. 1

Spielformen auf der Basis von bestimmten, grafisch festgehaltenen Mustern

Anstelle der Alltagssituationen sind nun grafisch festgehaltene Signale oder Muster Basis des Spiels, wobei diese je nachdem mit verschiedenen, sprachlich geäußerten Ausführungshinweisen ergänzt werden. Die Studentin hängt die sechs grafischen Muster an der Wand auf und fragt: "Wenn wir das Muster 'Schaben auf der Cabasa' nehmen; ist das nur auf der Cabasa möglich? Wie kann auf anderen Requisiten oder Instrumenten ähnlich gespielt werden?" Kinder probieren aus, einzelne machen vor und man vergleicht mit dem "Schaben auf der Cabasa". Da klingt es dumpfer, da heller, da leiser etc. Können alle leise spielen? Können alle laut spielen? Können wir uns einfach mal ein paar Beispiele einzeln anhören? Was war nebst dem Klang anders? Kann man eine längere Dauer spielen und trotzdem an der grafischen Figur festhalten?

Nach diesem Ausprobieren, ausgehend von den grafischen Blättern, übt die Studentin ein paar kleine kollektive Spielmodelle:

1. Die Klasse wird aufgeteilt in zwei Gruppen / die eine Gruppe spielt "Schaben auf der Cabasa"/ die andere Gruppe spielt "Ton fliegt hinab, auf der Membranflöte", was auch mit Stimme

ausgeführt werden kann / jetzt wechseln sich die Gruppen mal ab / jetzt spielen die Gruppen je in kompakten Zeitabschnitten, wobei die Einsätze von der Studentin oder von einem Schüler gegeben werden / jetzt beginnen und enden die zwei Gruppen je selbständig ohne Dirigiereinsätze, wobei die beiden Spielformen sich teilweise überlagern sollen / jetzt soll jede Spielphase der jeweiligen einzelnen Gruppen eine andere Lautstärke haben / jetzt wird ca. 3 Minuten mit diesem Gruppendialog gespielt und eine Aufnahme gemacht.

2. Die Klasse wird in sechs Gruppen aufgeteilt, sodass aber jedes Kind zu einem grafischen Modell zugeteilt ist, was es auch auf einem anderen Instrument ausführen kann (zB "Schaben auf Cabasa" auch mit Fellinstrument, mit Kartonschachtel, mit zwei Stäben, mit Steinen etc.) / die sechs Gruppen sollen sich je absprechen, wie sie über 3 Minuten spielen wollen (zB Gruppe "Tanzen des Holzstabes am Tischrand" spielt 3 Spielphasen innerhalb dieser 3 Minuten, erste ganz leise, ca. 20 Sekunden, zweite ganz laut, ca 5 Sekunden, dritte von laut nach leise ca. 30 Sekunden. Drei Phasen werden mit Dirigiereinsatz eines Mitspielers ausgeführt / das ganze Modell wird durchgespielt, dann wird besprochen, wie es war. Hat man die anderen gut gehört? War's zu viel und dicht? Was ändern wir bei einem zweiten Versuch?/ erneuter Versuch mit Aufnahme / Aufnahme wird gehört und kritisiert.

BEMERKUNGEN

- Kinder bringen in der zweiten Begegnung unaufgefordert neues Klangmaterial mit. Was ist mehr Indiz von Interesse und Motivation als das? Das Berichten über Naturphänomene, welche an die Kollektivimprovisationen erinnern, zeigt auch, dass die Kinder dieses Spiel nicht als abstraktes Tun empfinden und dass zudem im Alltag eine Wahrnehmungssensibilisierung stattfindet. Auch wenn die Rückmeldungen vorwiegend Erinnerungen optischer Wahrnehmung betreffen, verknüpfen sich Alltagsbilder trotzdem mit Klangerfahrungen, auch wenn diese weniger stark im Bewusstsein sind.

- Die Erinnerung an das eigene Spiel, das ein paar Tage zurückliegt, ist natürlicherweise stärker als die Erinnerung an das Spiel Anderer. Die Absicht, die Kinder sich an ihr Tun erinnern zu lassen, erhöht grundsätzlich eine allgemeine Wahrnehmungshaltung. Das Material wiederzuverwenden, an welches man sich erinnert, ist ein gutes Vorgehen, Notation als eine Möglichkeit der Gedächtnisstütze zu verstehen.

- Die grafischen Signale sind nur eine Gedächtnisstütze und zudem auch nur ein rudimentärer Hinweis auf eine Spielweise. Diese Spielweise muss viele Differenzierungen und Varianten erfahren. Da trägt einerseits die Erinnerung an die konkreten Alltagsbilder bei und andererseits ergeben sich formale, dynamische und klangliche Erweiterungen und Fortsetzungen durch das Experimentieren, durch Ansagen und durch das spontane interaktive Spiel.

- Die Spielmodelle im Kollektiv lassen dann die Kinder verschiedenste Erfahrungen machen. Zum Einen wird das Hinhören in die eigene Gruppe gefordert. Zum Anderen geht es um die Beobachtung des Dialogs zweier oder mehrerer Gruppen. Da ergibt sich ein komplexes Ensemblespiel mit anspruchsvollen musikalischen und soziointeraktiven Komponenten.

Sequenz drei

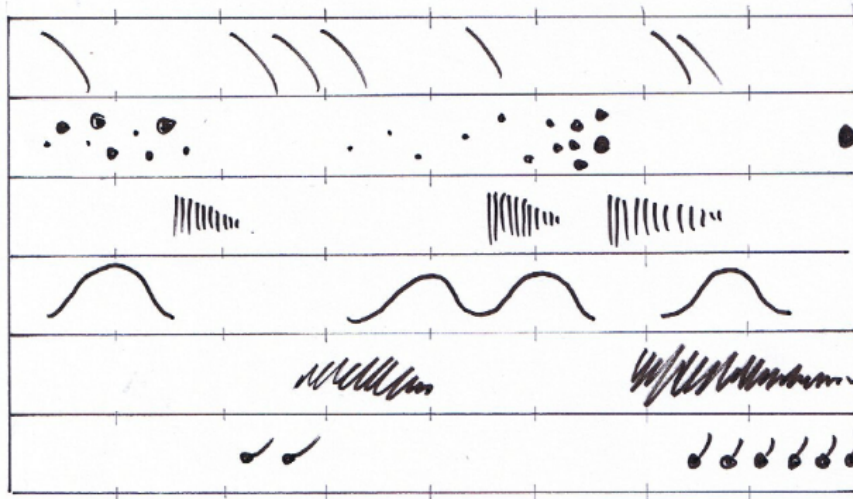


Abb. 2

Umsetzung einer grafischen Partitur

Am Tag der dritten Sequenz betreten die Kinder das Musikzimmer und erblicken sofort die grafische Partitur (Abb. 2 /Papierbogen von ca. 1,5 m Höhe und 5 m Länge), welche von der Studentin vorbereitet wurde. Bevor die Sequenz losgeht, wird schon heftig diskutiert und spekuliert. Ein Kind ergreift die Cabasa und spielt seinen Kollegen die fünfte Stimme vor. Die Studentin beobachtet das Geschehen und ist hoch erfreut. In welcher Musiklektion ereifert sich schon ein Kind und will den Anderen stolz eine Partiturstimme vorspielen, bevor es aufgefordert wird? Die Kinder holen wieder unaufgefordert die Instrumente und Requisiten und setzen sich in den sechs Gruppen der letzten Sequenz zusammen. Die Freude und angespannte Bereitschaft auf das Bevorstehende ist schlicht wunderbar. "Was machen wir denn nun?", fragt die Studentin. Ein Kind antwortet trocken, wir spielen das einfach durch. Also macht mal, erwidert die Studentin wiederum. Jetzt schauen sich die Kinder an und fragen sich, wie es denn losgehen soll. Jetzt zählt ein Kind spontan 1-2-3 an und es geht einfach irgendwie los. "Schaben auf der Cabasa" und "Schläge auf dem Becken" halten sich kurz zurück, schleusen sich aber auch schnell in das Geschehen ein. Nach etwa einer Minute verstummt das Ganze und wird abgelöst durch ein großes Gelächter. Auch die Studentin hat einfach Freude und fragt dann bald mal, was denn das war? Wie seid ihr umgegangen mit diesem Ding an der Wand? Jetzt kommen ganz aufgebrachte Wortmeldungen. "Wir ("Ton fliegt hinab") haben sieben Mal unser Zeichen zum Singen, doch sollten wir besser schauen, dass wir das gleichzeitig machen." "Wir ("Tanzen mit Holzstab") haben drei Mal. Das zweite Mal kam zu früh." Jetzt meldet sich ein Junge ganz aufgebracht: "Zuerst kommen 'Ton fliegt hinab', 'Schläge auf Kartonschachtel' und wir ("Ton auf und ab auf Lotosflöte"), dann etwas später 'Tanzen des Holzstabes', dann setzen sofort die 'Schläge auf die Kartonschachtel' aus und sogleich setzen 'Schläge auf Becken' ein..." Er beschreibt den zeitlichen Verlauf der ganzen Partitur detailliert. Die Studentin staunt erneut und fragt nach, warum er denn das so versteht. Sofort rennt ein Kind unaufgefordert zur Partitur, zeigt mit dem ausgestreckten Arm an den linken Rand und geht mit fünf, sechs Schritten der Partitur entlang, mit hochgestrecktem Arm bis zu rechten Rand. Es kommentiert auch gleich: es geht von links nach rechts!

Interpretation der grafischen Vorlage

Sofort reagiert die Studentin auf diese Aktion und fordert dieses Kind auf, nochmals so mit gestrecktem Arm durchzugehen. Die Klasse fordert sie auf, für das Spiel bereit zu sein. Jetzt folgt eine zweite Umsetzung der Partitur. Diese erfolgt in viel kürzerer Zeit, in vielleicht knapp 10 Sekunden, da das Mädchen ihre paar Schritte recht stramm abgeht. Wieder erfolgt ein Gelächter und wieder melden sich erhitzte Stimmen. "Du musst viel langsamer gehen!", ruft die Eine. "Man muss doch gut schauen, wo die Hand des Mädchens grade vorbeigeht, um zu wissen, wann man

spielen darf", sagt ein Anderer. "Ja.", antwortet die Studentin. "Lasst uns mal anhören, wie es die Gruppe 'Schläge auf Becken' alleine macht." Jetzt wird genau hingeschaut und hingehört. Wunderbar ist vor allem die Präsenz der Klasse. Kaum beginnt das "Dirigiermädchen" das Abschreiten der Partitur, setzt eine gespannte Stille ein. Jetzt wollen selbstverständlich alle Gruppen ihre "Stimme" einzeln vortragen, was für diese "Leseprobe" absolut Sinn macht.

"Schaben auf der Cabasa" ist schnell mal geklärt, was Einsatz und Dynamik anbetrifft.

"Ton auf und ab" scheint für die meisten Kinder auch klar zu sein. Man spielt und singt gemeinsam. Anfang und Schluss der Figuren müssen einfach genau sein. Den Vorschlag eines Kindes, diese Stimme nur von einem Kind ausführen zu lassen, um eine möglichst klare Stimme zu haben, lehnen die meisten Kinder ab. Es wollen doch alle spielen.

"Schläge auf der Kartonschachtel" braucht am meisten Übezeit. Anzahl der Schläge, Lautstärke und Dichteverlauf fordern die Aufmerksamkeit heraus. Ein Kind der Gruppe möchte gar die einzelnen grafischen Punkte auf die 4 Kinder der Gruppe verteilen. Die Studentin geht auf den Wunsch ein und ordnet die Punkte (mit vier verschiedenen Farbkringeln um die Punkte) schnell den vier Kindern zu. Diese Lösung gefällt der Klasse gut, da die Punktezahl genau der Zahl der Schläge entspricht, da es so exakt ist. Trotzdem macht die Studentin den Vorschlag, diese genaue Zuteilung der Punkte wieder aufzugeben, um die 3 Spielphasen der Stimme anders zu üben. Die erste Phase hat laut und leise gemischt und muss sich im Kollektiv zeitlich gut abgrenzen. Die zweite Phase beginnt leise und nur mit vereinzelt Schlägen ("locker") und verdichtet sich und wird lauter. Einen klaren gemeinsamen Abschluss dieser Phase wollen alle. Zum Schluss folgt ein kräftiger gemeinsamer Schlag, was auch das gesamte Stück beendet.

"Schläge auf Becken" ist für alle Kinder klar. Zuerst zwei und gegen Schluss die sechs. Da gibt's keine bessere Variante.

"Tanzen des Holzstabes" ist vorerst auch klar. Da gibt's drei Einsätze, wobei der gemeinsame Beginn wichtig ist.

Schließlich kommt noch die Stimme "Töne hinab" dran, was ähnlich wie "Ton auf und ab" zu mehr Kompaktheit führt.

Freiheit in der Interpretation einer Partitur

Ein erneuter Durchgang mit allen Stimmen mit dem gleichen "Dirigiermädchen" erfolgt, nach wie vor mit der kurzen Dauer von 10-12 Sekunden. Der Ablauf ist nach dem Üben der einzelnen Stimmen viel genauer. Die Studentin fordert auf, nicht nur die eigene Stimme gut wahrzunehmen, sondern auf das Ganze zu hören. Es wird zwei, drei Mal durchgespielt. Die Dynamik wird noch mit kleinen Hinweisen etwas ausgeglichen. Die Klasse ist nach wie vor lustvoll und konzentriert dabei.

Jetzt möchte die Studentin einmal "Dirigentin" spielen. Sie geht zur Partitur, wartet die Bereitschaft der Klasse ab und schreitet die Partitur in einem ganz langsamen Tempo durch, sodass das Stück auf eine Dauer von ca. 45-50 Sekunden kommt. Die Klasse reagiert aufgebracht. Den Einen gefällt das gar nicht. Andere entdecken neue Probleme in der Ausführung der Stimmen. Dies zB bei "Ton auf und ab", wo in den zweiten Phasen nicht in einem Atembogen gesungen werden kann oder bei "Tanzen des Holzstabes", wo die Frage aufkommt, ob pro Spielphase mehrmals gespielt werden soll.

So wird an der Partitur gearbeitet, in welche Richtung auch immer, jedoch zu stets Neuem angetrieben, engagiert, lustvoll; mit der Erfahrung von Vertiefung und Differenzierung - und, dies in einem animierten und respektvollen dialogischen Hin und Her. Als Abschluss der Sequenz wird eine Aufnahme gemacht und selbstverständlich sofort angehört und nochmals und nochmals aufgenommen, bis alle einigermaßen zufrieden sind.

BEMERKUNGEN

- Die Anspannung vor der ersten Umsetzung der grafischen Partitur war einzigartig. Das war das Resultat einer in allen Belangen geglückten gemeinsamen Sache. Da ist die Faszination für die Instrumente, da ist die Faszination für das kollektive Spiel, da ist eine Lust und wache Bereitschaft, die sowohl durch die musikalische Arbeit wie durch die Qualität der gemeinsamen Arbeit erwachsen ist.

- Die Anwendung dieser grafischen Symbole bedeutet Transformation in Klanggesten oder Geräuschfelder. Nach der Spielart in Sequenz zwei, bei der die Symbole mehr Anhaltspunkt für das kollektive Improvisationsspiel war, folgte jetzt in Sequenz drei die Arbeit mit der grafischen Partitur. Da wurde bewusst, wie eine größere Form entsteht, hier vorgeplant im Gegensatz zur Improvisation. Trotzdem war bei dieser Form noch vieles offen, auszuloten und zu bestimmen. Die Studentin bewies auch hier bestes Geschick, was den Einbezug der Ideen der Kinder, was den Arbeitsfluss und was letztlich in der Gesamtheit das Hinführen zu einem starken musikalischen Erlebnis anbetrifft.

Sequenz vier

Hören im Alltag - Musik hören

Bei dieser vierten Sequenz verzichte ich auf die detaillierte Beschreibung des Unterrichtsverlaufes. Es geht hier noch darum, den Ausblick in das Thema "Musikhören" aufzuzeigen - ein Musikhören, dessen didaktischer Anspruch heute nicht um den Bezug zum Hören im Alltag, um das Fördern der auditiven Aufmerksamkeit im täglichen Leben herum kommt.

Die Studentin bereitete verschiedene Hörstücke respektive Höraufgaben vor:

1. Die Aufnahmen des nach der grafischen Partitur gespielten Stücks werden gehört und verglichen - dies vor allem wegen den sehr unterschiedlichen Dauern der Aufnahmen.
2. Die Partitur wird nochmals gespielt, indem pro Stimme nur ein Kind spielt. Auch dieses Ergebnis wird aufgenommen und mit den größeren Besetzungen verglichen.
3. Die Studentin bereitet Ausschnitte von verschiedenen Musikstücken der neueren Musik vor. Es sind Stücke, die teils mit speziellen Geräuschrequisiten oder Alltagsgeräuschen gemacht sind oder dann Stücke mit konventioneller Musikbesetzung: "der Schall" von Maurizio Kagel (1968, für fünf Spieler mit über 50 Requisiten aus Haushalt und Werkstatt), "Atmosphères" von György Ligeti (1961 für großes Orchester), "Schraffur" von Fritz Hauser (2010, für Orchester)
4. Die Klasse geht nach draußen und macht Aufnahmen. zB auf dem Pausenplatz mit dem Höreindruck von Autoverkehr, Kinderlärm, Zug, Klang an Ampel für Fußgänger. Diese Aufnahme wird nochmals gehört und es wird herausgehört, was sehr deutlich in Erscheinung tritt, was permanent da ist, was nur kurz zu hören ist.
5. Die Studentin öffnet das Fenster und lässt die Kinder eine Minute hören und dann erzählen. Eine weitere Phase lässt sie die Kinder auf einem Blatt die Höreindrücke aufzeichnen. Dann wird der Vergleich mit der gespielten Partitur gemacht.

BEMERKUNGEN

- Die Kinder werden durch die ganz unterschiedlichen Hörsituationen, Höraufgaben und Hörbeispiele in neue Dimensionen der musikalischen Auseinandersetzung geführt. Das Suchen und Finden von Geräuschen und Klängen, das Improvisieren in verschiedenen Kollektivformen, das Entwickeln von Notationsideen bis zur Interpretation der Partitur haben den Kindern Fantasie und Urteilskraft gegeben. Entsprechend selbstbewusst reagieren sie auf die Hörstücke. Sie können schnell und klar sagen, was ihnen gefällt, was sie gut und was sie nicht gut finden. Es ist ein ganz und gar unübliches Reagieren auf neue Musik, denn üblicher sonst sind Äußerungen, die oft viel mehr Ausdruck einer Hör-Hilflosigkeit als von autonomer Urteilsfähigkeit sind.

- Das Urteilsvermögen stützt sich in der beschriebenen Unterrichtseinheit nicht auf viel musikalische Praxiserfahrung oder Hörerfahrung, doch darf man nicht unterschätzen, wie schnell erstens Kinder lernen und was der ausgesprochen partnerschaftliche Unterrichtsstil mitgeholfen hat. Insofern hat die außerordentlich geglückte Unterrichtseinheit sprichwörtlich Bäume versetzt.

Hinführen zu Neuer Musik

Der Einblick in die konkrete musikpädagogische Praxis zeigt die Arbeit mit einem musikalischen Material, das man in der konkreten gestalterischen Verwendung einem Materialfeld der Neuen Musik zuordnen kann. Die Entwicklung der Neuen Musik im 20. Jahrhundert tendierte in diese Richtung mit "Musique concrète" oder mit den Konzepten der 60er Jahre (Schaeffer, Cage, Nono...). Insofern kann man durchaus behaupten, dass die Annäherung und Auseinandersetzung mit solchen Klang- und Geräuschmaterialien als Beitrag an die Rezeptionsfähigkeit Neuer Musik verstanden werden kann. Dass solche Modelle seit 50 und mehr Jahren schon im Gang sind (Friedemann, Meyer-Denkman, Haubenstock-Ramati...) heißt allerdings nach wie vor nicht, dass die Musikpädagogik sie längst als selbstverständlichen Teil in die Musikstunden integriert hat.

Ich habe für diesen Essay dieses Unterrichtsprotokoll gewählt, weil ich diese Arbeit mit Kindern als besonders gelungen betrachte. Vielleicht ist es nicht mal primär der Inhalt, sondern vielmehr der Arbeitsprozess, den es hervorzuheben gilt. Das war auch der Grund, weswegen ich die Sequenzen so detailliert beschrieben habe. Da ist sicher der Ansatz der Improvisation, der die Spielautonomie der Kinder fördert. Dieses Spielen allgemein kennen sie ja von Haus aus seit Jahren ohnehin. Es ist ihnen allerdings nicht bewusst, wie stark die Musikpädagogik reproduktiv geprägt ist - dies sei hier besonders betont, obwohl das interpretatorische Arbeiten zweifellos eine wesentliche produktive Seite hat. Doch wie gesagt ist bei diesem Gestalten ein autonomes Kreieren angesagt, was man grundsätzlich als ästhetische Grundlagenarbeit bezeichnen kann. Ich behaupte sogar, dass diese Grundlagenarbeit im Hinblick auf den Zugang zu Neuer Musik durch jegliche ein autonomes Gestalten ermöglichende musikalische Arbeit gefördert wird, ob das nun mit solchen Klangexperimenten oder ob das auch beim konventionelleren Musizieren mit Lied- und Tanzstücken zB geschieht. Das Gros der Menschen auf unserem Planeten hat sich zu stark daran gewöhnt, dass Musik etwas ist, was Auserwählte für andere bestimmen, sei es als komponierte Musik, die nachzuspielen ist oder als produzierte Musik, die man sich bei allen möglichen und unmöglichen Gelegenheiten zu Gemüte führt. Das mag mit ein Grund sein, dass man gegenüber einer Musik, die anders daherkommt, ratlos und überfordert ist. Hätten wir nie selber Texte geschrieben, würden wir uns beim Lesen von Zeitungen oder Büchern möglicherweise auch eher schwer tun.

Jetzt überzeugte mich die Arbeit der Studentin noch aus einem anderen Grund - ein Grund, der direkt mit der inhaltlichen Arbeit zusammenhängt. Es war die Art der Kommunikation, des Dialogs oder gar der Beziehung zu den Kindern, die mich beeindruckte. Bei allen Arbeitsphasen in diesen Sequenzen bekam ich den Eindruck, dass die Studentin nicht in erster Linie den Kindern etwas "beibringen" wollte, sondern mit ihnen zusammen in einen spielerischen Raum einstieg, der offen war. Das nenne ich ein echtes und ehrliches Angebot in Kreativität. Sie wusste natürlich, dass im Kontext geplanter Unterrichtslektionen ein Rahmen zur gemeinsamen Konzentration gegeben ist und dass es da aber darum ging, transparent zu machen, welche Ideen von ihr vorgegeben sind und welche Momente durch die Kindergruppe voll und ganz selbständig bestimmt werden können. Dabei wurde sehr gut spürbar, dass sie mit einem Kreationspotential rechnete und dies gleichzeitig mit vollem Respekt. Das spiegelte sich bei den Kindern auch postwendend, indem sie mit großer Energie bei der Sache waren. Es war ein gemeinsames Ausprobieren, Entwickeln, Auskosten, Nachfragen und Austausch in einer wachen und offenen Atmosphäre. Ich behaupte wieder mal, dass solche Situationen respektive Begegnungen grundsätzlich Beitrag zur Rezeption von Neuer Musik sind. Es sind Begegnungen, wo Interesse, Lust zu Unbekanntem, Lust zum Ausdruck und zu kollektiver Interaktion im Vordergrund stehen, alles Aspekte, die zu einer Begegnung mit Neuem oder Unbekanntem besonders befähigen.

Ich sehe deutlich eine Parallele zwischen der Entwicklung zu einer offenen dialogischen

Pädagogik und der Entwicklung zu einem neuen Kunst- und Rezeptionsverständnis, welche sich seit den 60er-Jahren des letzten Jahrhunderts abzeichnet. Die traditionelle Haltung, als Kunstschaffender oder als Komponist ein zu bestaunendes Objekt zu produzieren, erhält mit einer neuen Art des Musik-Erfindens eine neue Prägung. Es geht mehr darum, eine Musik - sei sie komponiert, interpretiert oder improvisiert - als Produkt einer Arbeit anzusehen, die den Entstehungsprozess transparent macht, die eine klingende Frucht als Impuls zur Auseinandersetzung mit sich, dem Kunstobjekt und der Welt anbietet. Das Bild des genialen, zu bestaunenden Meisterwerks, einer romantischen Sehnsucht entsprechend, das ein Verkünden von absoluten Wahrheiten darstellt, weicht dem Angebot der Musik als Klangkunst, welche Sinngestalten zur Disposition stellt.