Musikpädagogik und Musikkulturen

Musik | Kontexte | Perspektiven

Schriftenreihe der Institute für Musikpädagogik und Europäische Musikethnologie an der Universität zu Köln

Band 4

Musikpädagogik und Musikkulturen

Festschrift für Reinhard Schneider

Herausgegeben von Andreas Eichhorn und Helmke Jan Keden

Allitera Verlag

Weitere Informationen über den Verlag und sein Programm unter:
www.allitera.de

Dezember 2013
Allitera Verlag
Ein Verlag der Buch&media GmbH, München
© 2013 Buch&media GmbH, München
© der einzelnen Beiträge bei den AutorInnen
Umschlaggestaltung: Kay Fretwurst, Freienbrink
Printed in Germany · ISBN 978-3-86906-607-3

Inhalt

Andreas Eichhorn und Helmke Jan Keden
Vorwort 9

Andreas Eichhorn
Mendelssohns Sphären 11

Christiane Flämig
Musik- und Sprachverarbeitung bei Grundschulkindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung 26

Sonja Fritz
Möglichkeiten für ein performativ-gestalterisches Konzept im Ästhetischen Lernbereich an der Universität zu Köln 43

Thomas Greuel
Musikpädagogik in nicht-musikpädagogischen Studiengängen – ein Beispiel »hochschuldidaktischer Reduktion« 55

Wilfried Gruhn
Gestik in verbaler Kommunikation und Musik 69

Frauke Heß
»… dass einer fidelt …« Klassenmusizieren als Motivationsgarant? Ergebnisse der Studie *Musikunterricht aus Schülersicht* 78

Fritz Höfer
Kreativität und Neue Medien, ein Widerspruch? 94

Bernd Hoffmann

Alltag im Jazz-Himmel 103

Sara Hubrich

Aktives Musizieren als Musikvermittlung oder
Die Kraft des Orchesterspielens 126

Tobias Janz

Zu Percy Graingers *Jungle Book Cycle* 142

Ute Jung-Kaiser

Warum der Vogel singt 156

Helmke Jan Keden

»Macht die Mütter musikalisch und ihr habt ein musikalisches Geschlecht!« –
Der Ursprung des bürgerlichen Laienchorwesens mit der musikpädagogischen
Reforminitiation Leo Kestenbergs in der Weimarer Republik 174

Christoph Khittl

Spuren(suche) entlang der Natur-Kultur-Thematik im anthropologischen
und nicht-anthropologischen Denken: Von Eigentlichkeit, Bedeutsamkeit,
Präsenz und dem unauflösbaren Rest 186

Werner Klüppelholz

Werk oder Leben? 216

Ludger Kowal-Summek

Die Bedeutung der Improvisation in der Musikpädagogik und
der Musiktherapie 233

Matthias Kruse

Der Neutöner Robert Kothe – ein »Mentor« Fritz Jödes 256

Klaus Näumann
Zur Bedeutung Johann Scheffers für die (Europäische) Musikethnologie ... 266

Günther Noll
St. Martin. Kult – Brauch – die zeitlose Botschaft 289

Thomas Ott
Die Musik der Nyamakala im Fouta Jallon.
Ein narratives Puzzle 315

Gisela Probst-Effah
Sänger der »russischen Seele« 331

Astrid Reimers
Vom Offenen Singen zum Rudelsingen 347

Stefanie Rogg
Aufgaben im Musikunterricht: zwischen Instruktion
und Konstruktion 371

Wilhelm Schepping
»Wehr und Waffen« Lieder im evangelischen »Kirchenkampf«
der frühen NS-Ära 381

Bernd Scherers
Guillaume Lasceux und sein *Essai théorique et pratique sur l'art de l'orgue* (1809) 405

Mechthild v. Schoenebeck
Momente des giocoso in Mozarts *Don Giovanni* 417

Martin Weber
Aufgabenstellen als Perspektive für gemeinsamen Musikunterricht 431

Vorwort

Im Oktober 2013 vollendete Reinhard Schneider sein 65. Lebensjahr. Aus diesem Anlass widmen ihm Kollegen und Freunde die vorliegende Festschrift.

Nach einer Schultätigkeit an Gymnasien in Greven, Hamm und Rheine wurde er 1979 Assistent an der Universität/Gesamthochschule Paderborn. Im Jahr 1983 erfolgte der Ruf auf den Lehrstuhl für Musik und ihre Didaktik an der Universität Flensburg. 1995 wurde er an die Universität Siegen berufen, dann wechselte er an die Universität zu Köln, wo er von 1999 bis 2013 nicht nur einen Lehrstuhl für Musikpädagogik innehatte, sondern auch Direktor des Instituts für Europäische Musikethnologie war.

Reinhard Schneider war als 1. Vorsitzender der Gesellschaft für Musikpädagogik und Mitglied der Fachkommission »Musikpädagogische Forschung«im Deutschen Musikrat lange Jahre in der Verbandsarbeit engagiert. Seine besondere Leidenschaft indes gehörte dem Aufbau und der Pflege einer lebendigen universitären Musikkultur: Mit den in Paderborn und Flensburg von ihm gegründeten Hochschulorchestern entfaltete er eine rege, auch außeruniversitäre Konzerttätigkeit – eine Arbeit, die er bis zuletzt in Köln fortsetzte.

Ein besonderer Dank der Herausgeber gilt allen Autoren, die mit ihren Beiträgen diese Festschrift ermöglicht haben, deren Titel die thematisch weite Streuung der Beiträge bündelt.

Köln, im Januar 2014

Andreas Eichhorn
Helmke Jan Keden

Andreas Eichhorn

Mendelssohns Sphären

1.

Robert Schumann liebte es, gelegentlich in prophetischer Attitüde und mit physiognomischem Blick auf die Musikgeschichte zuzugreifen. Dies zeigt nicht nur seine berühmte Brahmsrezension *»Neue Bahnen«* (1853), sondern auch die dreizehn Jahre früher erschienene Besprechung von Mendelssohns *Klaviertrio* op. 66 in d-Moll (1840). Darin bezeichnete Robert Schumann den mit ihm befreundeten Mendelssohn nicht nur als »Mozart des 19. Jahrhunderts«, sondern auch als den »hellsten Musiker, der die Widersprüche der Zeit am klarsten durchschaut und versöhnt.« (Schumann 1985: 273) Welche Widersprüche könnte Schumann gemeint haben?

Der berühmte Archäologe, Philologe und Mozartbiograf Otto Jahn bietet ein zeitnahes Deutungsangebot. Nach Jahn, der zeitlebens ein – keinesfalls unkritischer – Anhänger Mendelssohns war, bleibe Mendelssohn »in der Geschichte der modernen Musik das unbestrittene Verdienst, daß er der poesielosen Routine wie dem dilettantisierenden Romantizismus entgegentrat und durch die Tat wieder ins Klare brachte, daß poetische Auffassung und Beherrschung der Form in ihrer unzertrennlichen Vereinigung das Wesen der Kunst ausmachen.« (Jahn 1866: 188) Jahns Einschätzung, dass sich Mendelssohns Musik durch eine gelungene Balance zwischen formal gezügeltem Klassizismus und literarisch-transmusikalisch vermittelter Romantik, zwischen absoluter und Programm-Musik auszeichne, wird auch heute noch geteilt.

Mendelssohn war mit Äußerungen zu seiner Poetik sehr zurückhaltend. Kommentare zu seiner Musik oder hinweisende Überschriften hat Mendelssohn stets vermieden. (Eine große Ausnahme bildet in diesem Zusammenhang allerdings seine *Ouvertüre zu Shakespeares »Sommernachtstraum«* op. 21; MWV P 3.) Soviel aber kristallisiert sich heraus: Als Komponist vertrat er den Anspruch, in Musik und durch Musik zu kommunizieren, eine Musik zu schreiben, die dem Publikum verständlich war, ohne des Außenhalts programmatischer Erklärungen zu bedürfen. Musik bedeutete für ihn bekanntlich ein Medium, das zutiefst innerlich, aber in seiner Bestimmtheit des Ausdrucks der Sprache überlegen ist. Bekannt ist Mendelssohns Äußerung: »Das, was mir

Musik ausspricht, die ich liebe, sind mir nicht zu unbestimmte Gedanken, um sie in Worte zu fassen, sondern zu bestimmte.« (Mendelssohn 1882: 221) Unter Gedanken verstand Mendelssohn aber in erster Linie: Gefühle und Stimmungen, die durch Transformation ins Sprachliche ihre Bestimmtheit verlören.

Mendelssohn stand im Zwiespalt zwischen Exoterik und Esoterik, zwischen einer von ihm geforderten Publikumswirksamkeit und seinem ästhetischen Postulat der Innerlichkeit und Unsagbarkeit. Nur – welche kompositorische Strategien hat er verfolgt, um seine Musik so zu gestalten, dass ihr die Hörer Sinn, Bedeutung, Gefühle und Stimmungen entnehmen konnten und zwar jenseits einer rein musikalisch-formalen Auffassung oder einer sprachlichen Vermittlung?

2.

Um dieser Frage nachzugehen, sei eine ästhetische Kategorie aufgegriffen, die erstmals Kurt Huber in seiner 1954 posthum erschienenen *Musikästhetik* in die musikästhetische Diskussion als einen von sechs Aspekten des musikalischen Ausdrucks eingeführt und beschrieben hat: die »Sphäre«[1] bzw. das »Sphärenerlebnis«. Daran anknüpfend sei folgende These formuliert: Mendelssohns Musik verdankt ihre Bestimmtheit und Plastizität des musikalischen Ausdrucks, ihre spezifische kommunikative Qualität zu einem nicht geringen Teil der Tatsache, dass in ihr spezifische Sphären zum Ausdruck kommen, sie im Hörer Sphärenerlebnisse evoziert.

Das Sphärenerlebnis beschreibt Huber als eine Form des musikalischen Ausdrucks, die in der Mitte zwischen dem musikalischen Charakter und einer programmatisch gebundenen Musik liegt, also einer Musik, in der der Komponist bewusst das musikalische Erlebnis durch Mittel steuert, die nicht in der Musik selbst liegen. Vom musikalischen Charakter, der einen eng umgrenzten, punktuell definierten Ausdruck modelliert und sich als einigermaßen festgelegte emotionale Stimmung bezeichnen lässt, wie etwa heroisch, pathetisch, heiter, feierlich usw., unterscheidet sich die Sphäre dadurch, dass sich durch sie der Hörer intuitiv in bestimmte »Vorstellungs- und Gedanken-Komplexe« (Huber 1954: 193) hineinversetzt fühlt. Demnach bildet die Sphäre ein komplexes, relativ offenes Ausdrucksgefüge, das vom Rezipienten assoziativ aufgeladen wird. Um die Musik bildet sich gleichsam ein Hof von

[1] Mit Sphäre verbindet Meyers Konversationslexikon 1852 »1) Kreis, Umkreis 2) Gesellschaftskreis, Wirkungskreis, Denkkreis.« Im Gegensatz zum Begriff Atmosphäre sind damit also nicht nur Gefühle gemeint.

bildhaften und gedanklichen Assoziationen. Kurt Huber erläutert dies am Beispiel der Kirchensphäre:

> »Nun wird eine Melodie als ›kirchlich‹ bezeichnet; und wir werden in eine gewisse Kirchensphäre hineinversetzt, z. B. in die Kirche des Protestantismus des 16. Jahrhunderts; darin liegt ein ganzer Komplex von Vorstellungsmomenten enthalten. Wenn wir von diesen absehen würden, so würden wir nicht das Ganze erfassen, das jene Melodie besagt. Wenn wir nur einen Gefühlscharakter bezeichnen würden, so könnten wir sagen, jene Musik sei freudig, feierlich; aber wir erfassen mehr als bloße emotionale Stimmung, wir erfassen etwas mit, und unmittelbar im Hören.« (Ebd.: 193f.)

Das Sphärenerlebnis löst im Hörer demnach ein »Milieu-Bewußtsein« (Ebd.: 197) aus, ohne dass dieses – wie in der Programm-Musik – vom Komponisten durch explizite Bindungen an Außermusikalisches genau festgelegt wird. Man könnte es vielleicht auch so formulieren: Programmatisch gebundene Musik oder gar die Tonmalerei versucht, die mit der Musik verbundenen *Bedeutungs*gehalte möglichst punktuell und genau einzugrenzen, während beim Sphärenerlebnis gleichsam Räume für bestimmte, gefühlsmäßige *Vorstellungs*gehalte und Assoziationen eröffnet werden. Letzteres geschieht mit bestimmten musikalischen Mitteln, die bis zu einem gewissen Punkt auch analytisch dingfest gemacht werden können. Das Sphärenerlebnis ist demnach ein vom Komponisten bewusst angestoßener, aber in seiner Konkretisierung dem Hörer überlassener Rezeptionsvorgang, den bereits ein Zeitgenosse Mendelssohns, Georg Wilhelm Hegel, folgendermaßen beschrieben hatte:

> »Unsere Empfindungen gehen ferner auch sonst schon aus ihrem Elemente der unbestimmten Innigkeit in einem Gehalt und der subjektiven Verwebung mit demselben zur konkreteren Anschauung und allgemeinen Vorstellung dieses Inhalts hinüber. Dies kann nun auch bei einem musikalischen Werke geschehen, sobald die Empfindungen, die es in uns seiner eigenen Natur und künstlerischen Beseelung nach erregt, sich in uns zu näheren Anschauungen und Vorstellungen ausbilden, und somit auch die Bestimmtheit der Gemüthseindrücke in festeren Anschauungen und allgemeineren Vorstellungen zum Bewußtseyn bringen. Dies ist dann aber unsere Vorstellung und Anschauung, zu der wohl das Musikwerk den Anstoß gegeben, die es jedoch nicht selber durch seine musikalische Behandlung der Töne unmittelbar hervorgebracht hat.« (Hegel 1843: 140)

So können sich im Sphärenerlebnis musikalische Verläufe mit außermusikalischen, d. h. räumlichen, geografischen, landschaftlichen Anmutungen, sozialen Räumen, zeitlichen Perspektiven (Mittelalter, Antike, Archaik), jahreszeitlichen Vorstellungen verbinden, ohne dass der Komponist explizit auf Außermusikalisches zurückgreift.

Außerdem – und dies wäre eine zweite Bedeutungsschicht des Begriffes »Sphäre« – kann sich nach Huber die Sphäre bzw. das von ihr evozierte »Milieu-Bewußtsein« auch auf die musikalische Stilistik beziehen. Ein musikalisches Thema beispielsweise kann der Sphäre eines Fugenthemas angehören, oder der Sphäre eines Sonatenthemas. (Vgl. Huber 1954: 197) Es kann sich als Walzerthema gerieren, ohne Bestandteil eines Walzers zu sein, oder – und für Mendelssohn ganz wichtig – es kann der Liedsphäre zugehören, ohne Träger eines Liedes zu sein. Bereits Friedhelm Krummacher stellte fest, dass der Rückgriff auf Liedmodelle in Mendelssohns Instrumentalmusik dem Ziel verpflichtet sein könnte, einen »verständlichen Gehalt« im Sinne Hegels zu sichern und dem Hörer auf diese Weise »einen spontanen Zugang zur instrumentalen Komposition zu ermöglichen.« (Krummacher 1978: 486)

Ein flüchtiger Blick in die Musikpublizistik zeigt, dass der Begriff Sphäre tatsächlich in den beiden genannten Bedeutungsschichten verwendet wird. Nur wenige Beispiele: Paul Bekker hebt auf den stilistischen Aspekt ab, wenn er sagt, dass das Lied bei Mahler aus der Enge des subjektiven Gefühlsausdruckes in die leuchtende, klingende Sphäre des sinfonischen Stiles hinaufgehoben werde. (Vgl. Bekker 1921: 23) Auch bei Adorno taucht der Begriff der Sphäre gelegentlich auf: Er spricht von der Sphäre des metaphysisch Bedeutenden (Vgl. Adorno 1976: 16), von der Sphäre des Unwirklichen (Vgl. ebd.: 26), von der Sphäre des Erhabenen (Vgl. ebd.: 16)[2] oder im Hinblick auf Duparcs *Fleurs du mal* von der Sphäre der Salonmusik. (Vgl. Adorno 1971: 469)

(In enger Nähe zu dem Begriff der Sphäre scheint der Begriff der »Atmosphäre« zu stehen, den Gernot Böhme Anfang der 1990er-Jahre als ästhetischen Grundbegriff zu profilieren versuchte – als ein ästhetisches Phänomen, das einen ganz eigentümlichen »Zwischenstatus« zwischen Objekt und Subjekt bezieht. Er definierte – aus wahrnehmungsästhetischer Perspektive – Atmosphären als den Menschen ergreifende Gefühlsmächte, als räumliche Träger von

[2] Bemerkenswert ist, dass Adorno als Beispiel Wagners Walhallmotiv nennt, das auch von Huber als Beispiel der episch-heroischen Sphäre angeführt wird. Überhaupt sieht Huber die Wagnersche Leitmotivik, die er von Strauss' psychologisch genauer Bezeichnung abgrenzt, als Muster musikalischer Sphärenevokation an.

Stimmungen. Zugleich impliziert der Begriff Atmosphäre eine produktionsästhetische Seite: Atmosphären könnten durch spezifische dingliche Qualitäten, als Resultate ästhetischer Arbeit erzeugt, gemacht werden.)

3.

Nun zu Mendelssohns Sphären. Mendelssohn war ein Komponist, für den Stimmungen und atmosphärische Erlebnisse bekanntlich eine hohe inspirative Qualität besaßen. Dies lässt sich anhand zahlreicher Äußerungen in seinen Briefen belegen. Eine für seine Poetik fundamentale Aussage lautet: »Ich kann mir nur dann Musik denken, wenn ich mir eine Stimmung denken kann, aus der sie hervorgeht.« (Mendelssohn 1882b: 182)

Wie konnte eine solche Stimmungsevokation konkret aussehen? So schildert Mendelssohn nach einem Besuch des Stuart-Palastes Holyroodhouse in Edinburgh am 30. Juli 1829 sein atmosphärisches Erlebnis, das er dort hatte und ihn den Anfang der *Schottischen Sinfonie* finden ließ, die er erst viele Jahre danach ausarbeiten sollte:

> »In der tiefen Dämmerung gingen wir heut nach dem Palaste, wo Königin Maria gelebt und geliebt hat […]. Der Kapelle daneben fehlt nun das Dach, Gras und Efeu wachsen viel darin und am zerbrochenen Altar wurde Maria zur Königin von Schottland gekrönt. Es ist da alles zerbrochen, morsch und der heitere Himmel scheint hinein. Ich glaube, ich habe heut da den Anfang der Schottischen Sinfonie gefunden.« (Mendelssohn Bartholdy 1829a)

Oder in einem Brief an Zelter aus Rom 1830:

> »Auch verdanke ich dem, was nicht die eigentliche Musik ist: den Ruinen, den Bildern der Heiterkeit, der Natur am meisten Musik.« (Mendelssohn Bartholdy 1830)

Allerdings darf man beim Blick auf Mendelssohns Musik nicht davon ausgehen, dass sich einzelne äußere Impulse etwa unmittelbar und abbildhaft in der Komposition spiegeln. Denn es ist gerade für Mendelssohn typisch, dass sich diese äußeren Erlebnisse mit anderen Erfahrungen, etwa literarischen und künstlerischen Eindrücken, Stimmungskomplexen und -konstellationen anreichern und verdichten, auf deren Grundlage dann ein Musikwerk entstehen konnte.

Die exemplarische Betrachtung einzelner Mendelssohnscher Sphären soll beginnen mit einem Werk, dessen Entstehung mit atmosphärischen Erlebnissen besonders eng und vor allem auch autobiografisch nachweisbar ist: der *Hebriden-Ouvertüre* op. 26 (MWV P 7). Einen Höhepunkt seiner ersten

Englandreise bildete die Tour durch Schottland, die Mendelssohn im Sommer 1829 mit seinem Freund Karl Klingemann unternahm. Diese Reise ist in mehrfacher Weise vom Erlebnis der Ferne, der Fremde geprägt: Dies belegen seine verbalen Landschaftsbeschreibungen, in denen man gehäuft auf Attribute wie »ernst, still, sehr einsam, dunkel, trostlos, sonderbar« und »seltsam« stößt. Entsprechend fällt auch die Bildtopik seiner Zeichnungen aus. Plötzlich wechselt er das Medium und greift zur Musik, in der er seine Eindrücke am präzisesten wiedergeben zu können glaubt. Noch am Tag vor seiner Überfahrt zur Fingalshöhle verdichten sich seine Impressionen in einer musikalischen Skizze, die zur Keimzelle der späteren *Hebriden-Ouvertüre* werden sollte und die er mit den Worten nach Hause schickt: »Ihr werdet mich entschuldigen, wenn ich mich kurz fasse, auch steht das Beste, was ich zu melden habe, genau in den obigen Musikzeilen.« (Mendelssohn Bartholdy 1929b)

Der Anfang der *Hebriden-Ouvertüre*, dessen erster Entwurf die erwähnte Skizze von 1829 bildet, ist ein gutes Beispiel für die mit Worten schwer zu beschreibende sphärische Qualität: Exponiert wird kein spezifischer Affekt, kein festumrissener Charakter, sondern eine Stimmung. Wie manifestiert sich nun diese Erlebnisqualität einer naturhaften Sphäre des Fernen, Fremden, Sonderbaren, aus der die Musik ja entstanden ist, musikalisch?

1. Exponiert wird im piano ein statischer Klangraum, dessen terzlosem Quintklang etwas Archaisches anhaftet (erinnert sei an den Anfang von Beethovens *Neunter Sinfonie*). In diesen Klangraum ist das wellenförmige fallende »Hebriden-Motiv«, das zunächst untergründig in tiefer Lage erklingt, schwebend aufgehängt.
2. Archaische Wirkung geht auch von der Harmonik aus, die das entwicklungslos gereihte eintaktige Hebriden-Motiv immer wieder neu beleuchtet. Die ersten 8 Takte stellen sich als Reihung kontrastierender harmonischer Klangflächen dar:

Takt	1–2	3–4	5–6	7	8	9
Harmonik	t	tP	d	(D)	s	t
Tongeschl.	Moll	Dur	Moll	Dur	Moll	Moll

Die Harmonik wirkt modal und spannungsarm: In Takt 5 erscheint die Molldominante, die Tonika in h-Moll wird über eine plagale Wendung, die Subdominante, erreicht. Die Zwischendominante zur Subdominante verzichtet auf die Septime.

Auch der Anfang von Mendelssohns *3. Sinfonie* (»*Schottische Sinfonie*«) (MWV N 18), dessen Entstehung in engster zeitlicher Verbindung zu Mendelssohns Erlebnis in Holyroodhouse steht, evoziert den Eindruck der Ferne und des Fremden. Zum einen ist der choralhafte Zug unverkennbar. Zugleich aber erscheint die Musik auch archaisch getönt; sie klingt wie eine Botschaft aus ferner, alter Zeit. Verantwortlich für diesen Klangeindruck ist vor allem die modale Harmonik, der phrygische Einschlag der harmonischen Progression. Von der Musik geht ein ›Schein des Fremden‹ aus. Der liedhafte Anklang verbindet sich mit einer Sphäre des Balladesken, die durch die nachfolgenden quasi rezitativischen Violinfiguren noch unterstrichen werden. Es handelt sich um in hohem Maße sprechende Musik, die beim Hörer den Eindruck erweckt, es werde von alten Begebenheiten erzählt.

Mendelssohns Verwendung der Subdominante wäre ein ganz besonderes Untersuchungsfeld. Oftmals spielt sie eine besondere Rolle, wenn es darum geht, eine Sphäre von Archaik zu erzielen. Ein Blick in Mendelssohns Lieder zeigt, dass die Subdominante häufig den Moment markiert, in dem ein Hinaustreten aus der Realität erfolgt oder Äußerlichkeit in Innerlichkeit umschlägt. (Vgl. Dinglinger 1993: 45ff.)

Vor diesem Hintergrund bekommen die berühmten vier einleitenden Akkorde der *Ouvertüre zum »Sommernachtstraum«* einen besonders sprechenden Zug. Die vier Akkorde strahlen eine eigentümlich märchenhaft-archaische Atmosphäre aus, die oft beschrieben worden ist. Mit ihnen schließt Mendelssohn den Raum der anschließend erklingenden Elfenwelt auf, blendet von Realität in den märchenhaften Illusionsraum über. (Richard Wagner hat mit dem Beginn der Ouvertüre zu seiner Oper *Die Feen* an diesem Modell angeknüpft.) Die eigentümliche Wirkung der Akkordfolge beruht auch hier auf zwei Kunstgriffen im Umgang mit der Subdominante: Die vier Akkorde formieren eine Kadenz. Aber

1. sind Dominante und Subdominante vertauscht und
2. ist die Subdominate »vermollt«.

Die dadurch entstehende, merkwürdig schwebende Dur/Moll-Mischung mit abschließendem Plagalschluss erzeugt eine Art musikalische Patina.

Akkord	E	H	a	E
Funktion	T	D	S	T
Tongeschl.	Dur	Dur	Moll	Dur
ordo naturalis	T	S	D	T

Paul Bekker hielt es übrigens für ein Wesensmoment der Romantik, dass die Harmonik als Ausdrucksmittel einer »Raumempfindung« verwendet wird. Dabei bezieht er sich auch auf den Beginn der *Ouvertüre zum »Sommernachtstraum«*: »Die vier Einleitungsakkorde der ›Sommernachtstraum‹-Ouvertüre geben die klangliche Raumvorstellung der Elfenwelt, in der das folgende Bewegungsspiel sich entfaltet […]. Das Schwergewicht des Ausdrucks ruht in der Aufschließung der räumlichen Bewegungssphäre des Werkes durch die führende harmonische Kraft.« (Bekker 1924: 51f.)

Dass die Deutung dieser Akkorde als Übertritt in eine Traumwelt angemessen ist, zeigt ihre Funktion, die ihnen Mendelssohn in der Jahre später entstandenen *Schauspielmusik zu Shakesspeares »Ein Sommernachtstraum«* op. 61 (MWV M 13) gibt. Bekanntlich erteilt dort Oberon seiner Frau Titania eine Lehre und träufelt ihr im Schlaf einen Saft in die Augen, der beim Erwachen das erotische Verlangen nach demjenigen erweckt, den man zuerst sieht. Als Titania erwacht, erblickt sie den Eselskopf des Handwerkers Zettel, in den sie sich unsterblich verliebt. Mendelssohn unterlegt diesen Vorgang des Aufwachens mit der initialen Akkordfolge, allerdings in verzerrter, verfremdeter Form, um anzudeuten, dass Titania sich in einem halluzinativen Zustand befindet.

Gelegentlich drängt sich dem Hörer Mendelssohnscher Musik der Eindruck auf, als intendierte der Komponist die Inszenierung einer Sphäre des Räumlichen. Diese räumliche Wirkung wird evoziert durch ein Verfahren der thematisch-motivischen Arbeit, den durchbrochenen Satz, der plötzlich eine sphärische Qualität zu bekommen scheint oder, wenn man will, poetisch aufgeladen wird: Kurze, signalartige Motive vor allem der Bläser wechseln einander ab, scheinen aus unterschiedlichen Richtungen und Entfernungen zu kommen, über weite Distanzen miteinander zu kommunizieren. Beispiele dafür finden sich in der Durchführung der *Hebriden-Ouvertüre* (T. 94–123), in der mehrere Jahre zuvor entstandenen *Ouvertüre C-Dur* op. 101 (1825; MWV P 2), die auch *Trompeten-Ouvertüre* genannt wird, und schließlich im ersten Satz der *Sinfonie d-Moll* op. 107 (*»Reformations-Sinfonie«* MWV N 15).

4.

Bei der semantischen Deutung von Sphären stellt sich die Frage, inwiefern die damit verbundenen Assoziationen eine gewisse intersubjektive Verbindlichkeit beanspruchen können oder gar auch den Intentionen des Komponisten entsprechen. Immerhin beruht die Verständigung über musikalische Gefühlsgehalte auch immer auf bestimmten zeitgebundenen literarischen und musi-

kalischen Bildungsvoraussetzungen, deren Horizont heute anders aussieht als zu Mendelssohns Zeit. Daher ist davon auszugehen, dass heute so manche Sphäre nicht mehr in gleicher Weise empfunden wird wie zur Mendelssohnzeit.[3] Andererseits müsste man wissen, wie die Musik Mendelssohns zu ihrer Zeit gehört worden ist. Man könnte dies nur durch umfassende rezeptionsgeschichtliche Untersuchungen überprüfen. Die dafür nötige Quellenbasis in Gestalt von Texten, in denen sich die zeitgenössische ästhetische Erfahrungsweise dokumentiert, ist indes schmal.

Für die *Trompeten-Ouvertüre* gibt es zufälligerweise ein solches vereinzeltes Rezeptionsdokument: Zelter teilte Mendelssohn 1827 in einem Brief mit, dass er das Werk nun mehrfach gehört und dabei versucht habe, der damit verbundenen Intention auf die Spur zu kommen. Auch Zelter stellte sich beim Hören dieses Werkes durchaus der Eindruck von Räumlichkeit ein, den er im Bild einer aus unterschiedlichen Richtungen zusammenströmenden Menge bildhaft veranschaulichte:

> »Ein einfacher, ernsthafter, bellikoser Hauptgedanke tritt kühn auf: ein Held. – Um ihn versammelt sich auf den Ruf der Trompete die Menge, eilend stürzend. Es ordnet sich, fügt sich; eine Masse, ein Ganzes ist da, in lebendigster Bewegung.« (zit. n. Schmidt 1996: 45)

Eine andere Methode, semantische Gehalte rein instrumentaler Musik genauer zu spezifizieren, bietet der vergleichende Blick auf die Vokalmusik. Hier ist

[3] Auch Robert Schumann schilderte gelegentlich seine Sphärenerlebnisse. So knüpfte er an das *b* der Trompete, das im 18. Takt von Mendelssohns *Ouvertüre zum Märchen von der schönen Melusine* erklingt, ein besonderes sphärisches Erlebnis, das sich dem heutigen Hörer wohl so nicht mehr einstellt: »Von einzelnen Instrumentaleffekten hören wir noch das schöne B der Trompete (gegen den Anfang), das die Septime zum Akkord bildet; – ein Ton aus uralter Zeit.« Harmonisch scheint das *b*, das an dieser Stelle in das C-Dur hineinklingt, als Septime eines Dominantseptakkordes zu fungieren, dem die Tonika F-Dur folgt. Stattdessen aber tritt die Subdominante B-Dur ein (T. 21). Rückblickend entpuppt sich das *b* also als Antizipation des Grundtones der Subdominante. Bezeichnend ist es, dass es wiederum die Subdominante ist, die offenbar bevorzugt für sphärische Wirkungen verwendet wird. (Vgl. Dinglinger 1993: 49; Schumann 1985 Bd 1: 239)
In gleicher Weise war auch Mendelssohn selbst offen für Sphärenerlebnisse. Nach Robert Schumann soll Mendelssohn sich zu Chopins G-Dur *Nocturne* op. 37.2 folgendermaßen geäußert haben: »[M]an sähe wie in einen Garten mit stumm wandelnden Menschen, Springbrunnen dazwischen und seltsamen Vögeln, ein eigenes Zauberleben der Musik wollte M. damit schildern.« (Schumann 1948: 68) Auch diese von Mendelssohn beim Hören des Stückes empfundene Sphären des Unwirklichen ist für den heutigen Hörer nur schwer nachvollziehbar.

es der Text, der die Brücke zur semantischen Qualität der jeweils verwendeten musikalischen Mittel schlägt.

Dass auf unterschiedliche Instrumente verteilte Bläsersignale durchaus im Sinne einer Evokation des Räumlichen gedeutet werden können, lässt sich am Beispiel des Chors der Wächter der Druiden aus Mendelssohns Kantate *Die erste Walpurgisnacht* op. 60 (MWV D 3) zeigen. Zu dem Text »Verteilt euch, wackere Männer, hier durch dieses Waldrevier« erklingen im Orchester sukzessive Bläsersignale, die hier eindeutig die Funktion haben, der Szene einer räumlichen Verteilung eine zusätzliche klangliche Tiefendimension zu geben, ja, sogar durchaus als Form einer integrierten Inzidenzmusik vorstellbar wären.

Von großer Bedeutung sind bei Mendelssohn die Allusionen an Formen des Singens wie Solo-Lied, Choral, Ballade, Hymne, Chor, also Tonfälle, die den Hörern seiner Musik vertraut waren und mit denen sich bestimmte Sphärenerlebnisse – ästhetische, soziale, milieuhafte – verknüpfen ließen: Die *Lieder ohne Worte* bieten dafür eine Fundgrube.

Zwei Beispiele aus anderen Zusammenhängen: Ganz in der Sphäre eines Männerchores steht der hymnische Epilog, mit dem die *Sinfonie Nr. 3* op. 56 (MWV N 18), die »*Schottische*«, schließt. Mit ›Männerchor‹ verbinden sich gerade in der Restaurationszeit Assoziationen von Popularität, bürgerlicher Geselligkeit und Volkstümlichkeit. Aber auch Patriotismus schwingt mit: Peter Mercer-Taylor hat gezeigt, dass der Epilog der *3. Sinfonie* melodische Bezüge zu dem Männerchorlied Nr. 2 *Vaterland, in Deinen Gauen* aus Mendelssohns *Festgesang* (MWV D 4) für das Gutenbergfest 1840 aufweist. (Vgl. Mercer-Taylor 1995)

Es gibt ein interessantes Rezeptionsdokument zu diesem Epilog der *3. Sinfonie*. Erich Korngold, der für Max Reinhardts Verfilmung von Shakesspeares *Sommernachtstraum* aus dem Jahr 1935 Mendelssohnsche Musik kompilierte und bearbeitete, hat auch diese Stelle der *3. Sinfonie* verwendet, sie aber tatsächlich als Chorsatz gesetzt und damit die immanente Semantik des Satzes klanglich realisiert. Gleich zu Anfang des Films stimmt der Chor ein Preislied auf Theseus an. Die Musik: Mendelssohns Männerchorallusion aus seiner *3. Sinfonie*. Dass diese Assoziationssphäre ›Chor‹ bzw. ›Männerchor‹[4] im Übrigen tatsächlich der Intention des Komponisten entspricht, belegt eine Äußerung Mendelssohns gegenüber Ferdinand David, die Korngold allerdings nicht kennen konnte. Im Zuge der Vorbereitung der Uraufführung bat Mendelssohn seinen Konzertmeister, dafür zu sorgen, dass die Stelle »ordent-

[4] Auch in den *Liedern ohne Worte* finden sich etliche Stücke, in denen Mendelssohn auf die Sphäre ›Gesangverein‹ anspielt (opp. 19/4; 53/5; 30/3; 38/4; 67/5; 85/5; 102/2).

lich deutlich und stark wie ein Männerchor« klingt und gegebenfalls die »3 Paukenwirbel in den ersten 8 Tacten wegzulassen«. (Mendelssohn 1842)

Auch der Choralsphäre hat sich Mendelssohn in seiner Instrumentalmusik wiederholt bedient. (Und das nicht nur in der Instrumentalmusik, sondern auch in der Vokalmusik: Man denke nur an den chorallosen *Elias*, in dem sich zahlreiche Anklänge an den Choral finden.) Ein markantes instrumentales Beispiel ist der Schlusssatz des *Klaviertrios* in c-Moll op. 66 (MWV Q 33). Hier wird, formal gesehen als 2. Couplet, ein Choral eingeführt. Es handelt sich aber nicht um ein Zitat, sondern um ein choralartiges Kunstgebilde, das aus raffiniert kombinierten melodischen Abschnitten bekannter Choräle wie *Herr Gott Dich loben wir* und *Gelobet seist Du Jesu Christ* synthetisiert ist. Der Choral ist homophon-akkordisch gesetzt. Da es sich um einen künstlichen Choral handelt und nicht um ein Choralzitat, vermeidet der Komponist, dass sich beim Hören konkrete Textinhalte mit der Musik verbinden. Es geht ihm offenbar hier ausschließlich darum, einerseits auf die Sphäre ›Kirchenlied‹ anzuspielen, aber den Inhalt der Musik im Begriffslosen[5] zu lassen.

Ein anschauliches Beispiel dafür, wie sich durch eine liedartige Stilisierung eine instrumentale Form in eine lyrische Sphäre hüllen kann, bietet das erste Präludium aus der Sammlung *Sechs Präludien und Fugen* op. 35 (MWV U 116). Im Grunde werden hier zwei stilistische Sphären zu einer neuen verschmolzen: das barocke, homophone Klangflächenpräludium, dessen Typus etwa das C-Dur Präludium aus dem *Wohltemperierten Klavier* Bd. 1 exemplarisch verkörpert, und eine einfache liedhafte melodische Linie, die gleichsam in die Akkordflächen hineingesungen ist oder plastisch herauszuwachsen scheint – etwa nach dem Motto: »Schläft ein Lied in allen Dingen«.

Instrumental- und Vokalmusik werden hier zusammengeführt. Die Liedmelodik überformt dabei mit ihrer formalen Dreiteiligkeit die Akkordfolgen, macht die großformale Architektur überhaupt sinnlich erfahrbar. Das Resultat: ein Lied ohne Worte, das umgeben ist von einer eigentümlichen, begrifflich schwer fassbaren Aura. Man könnte auch sagen: Hier wird eine historische Substanz, das alte Präludium, im Sinne des Lyrischen aktualisiert: ein schönes Beispiel übrigens für Mendelssohns ästhetisches Credo, wonach ein Komponist zwar keinesfalls historische Muster kopieren dürfe und dennoch aber an Überliefertem weiterarbeiten müsse.

Gelegentlich hat Mendelssohn auch auf historische Muster angespielt, um

[5] Fanny ist in ihrem Zyklus *Das Jahr* anders verfahren: Sie hat ebenfalls Choräle zitiert, aber echte Kirchenlieder, die inhaltlich auch mit den Jahreszeiten in Verbindung stehen. (Vgl. Schmidt 1996: 326)

seine Musik mit der Sphäre des Vergangenen zu umgeben. Besonders greifbar wird dies an der instrumentalen Einleitung seiner Schauspielmusik *Antigone,* die ja als Auftragswerk des gräkophilen preußischen Königs Wilhelm IV. entstand. Kurzzeitig hatte er erwogen, die Vertonung im Sinne einer griechischen Musik vorzunehmen, was auch immer man sich darunter vorzustellen hat. Diesen Plan hat er aber alsbald fallen gelassen und sich für eine Lösung entschieden, die zwischen der ästhetischen Distanz einer vermeintlich authentischen griechischen Musik und der Wahrnehmungsweise seiner Gegenwart vermittelt, indem er seiner Musik mit den Mitteln seiner Gegenwart eine ›antike‹ Sphäre verlieh. Dass ihm dies gelang, bescheinigte ihm sein Freund Gustav Droysen, der die Wirkung von Mendelssohns Antigone-Musik als gelungene Balance zwischen »fremdartig« und »doch verständlich« beschrieb:

> »Denn so schien uns seine Musik zu wirken: es sind fremdartige und doch verständliche Klänge, mit denen er zu uns spricht; nicht antike Musik aber der Eindruck antiker Musik, wie sie sich ihm erschlossen […]. Mit einem Wort, wie der Übersetzer das Stück nach unserem Verständnis, so hat die Musik es unserem Verständnis zugänglich gemacht.« (Droysen 1894: 148f.)

Ihr historisierendes Kolorit, den antikisierenden Eindruck verdankt die Einleitung ganz wesentlich dem dreiteiligen Formmodell des ersten Abschnittes, das an die barocke, französische Ouvertüre erinnert: Einem langsamen, pathetisch-punktierten ersten Teil (genre pathétique) folgt ein schneller, kontrastierender, fugierter Mittelteil, an den sich die Wiederholung des ersten, langsamen Teiles anschließt. Mendelssohn kopiert dieses Muster aber nicht, sondern lässt es nur anklingen. Entscheidend sind die Abweichungen. Im Unterschied zur französischen Ouvertüre behält Mendelssohn im Mittelteil das langsame, pathetische Tempo bei. Außerdem deutet er im Mittelteil das fugato nur an: ein Scheinfugato. Bald setzt sich die melodische Substanz des fugato-Themas als homophon-akkordisch begleitete Melodie durch: Das Ideal der Gesanglichkeit gewinnt im Sinne einer hörerfreundlichen musikalischen Transparenz die Oberhand.

Ein Überblick über Mendelssohns Kunst der Gestaltung von Sphären wäre ohne ein Wort zu Mendelssohns »Elfenmusiken« gewiss unvollständig. Sie können geradezu paradigmatisch für eine Musik mit sphärischem Ausdruck gesehen werden, die in diesem Falle Assoziationen des ›Unwirklichen‹, des ›Magischen‹, des ›Zauberhaften‹ auslöst. Schon zu Lebzeiten wurden Mendelssohns »Elfenmusiken« als wesentliches Teilmoment seines Personalstils angesehen, gilt er doch als ihr »Erfinder«. Mendelssohns Vater, der sich zeitlebens in die Entscheidungshoheit seines Sohnes eingemischt hat, ermahnte 1836

sogar seinen Sohn, doch das Elfenwesen endgültig an den Nagel zu hängen und sich stattdessen ernsten Werken zuzuwenden. (Vgl. Mendelssohn 1882b: 74) Wollte er seinen Sohn vor der klischeehaften Verfestigung eines von ihm kreierten Stilmusters warnen? Mendelssohn hat sich jedoch nicht daran gehalten und immer wieder die Elfensphäre beschworen, zuletzt im Finale seines *Violinkonzerts* e-Moll op. 64 (MWV O 14) aus dem Jahr 1844.

Stilistisch können Mendelssohns »Elfenmusiken«, die sich meistens mit der Form des Scherzos verbinden, als instrumentaler Gegenpol zur vokalen, liedhaften Ausdruckssphäre gesehen werden. Zu ihren musikalischen Merkmalen gehören: schnelles Tempo, Pizzicati, huschende, moto perpetuohafte Sechzehntelläufe im staccato, mit Trillern und im piano, und eine stilisierte klangliche Auflösung der Musik am Schluss. Das erste Stück, das diesen Scherzotypus ausprägt, ist das Scherzo des *Oktetts* Es-Dur op. 20 (MWV R 20), das Mendelssohn 1825, also mit 16 Jahren (ein Jahr vor der *Sommernachtstraumouvertüre*), geschrieben hat. Von seiner Schwester Fanny wissen wir, dass Mendelssohn seine inspirativen Anregungen von den Schlusszeilen der Goetheschen *Walpurgisnacht* empfangen hat:

> »Wolkenzug und Nebelflor
> erhellen sich von oben.
> Luft im Laub und Wind im Rohr
> Und alles ist zerstoben.« (Hensel 1995: 188)

5.

Hubers Begriff der Sphäre ist eine ästhetische Kategorie, die es erlaubt, Mendelssohns Musik jenseits wertender und von außen herangetragener Kategorien aus ihren eigenen poetischen Voraussetzungen heraus zu verstehen: Scheint doch die Sphäre Mendelssohns Poetik, die zwischen absoluter und programmatischer Musik oszilliert, das kompositorische Selbstverständnis des Komponisten, eine verständliche und dennoch innerliche Musik zu schreiben, genau zu treffen. Die Sphäre verleiht der Musik eine poetische Bestimmtheit und bewahrt zugleich ihren autonomen Status. Musik ist für Mendelssohn eine Form ästhetischer Kommunikation, die ihre Adressaten verbinden sollte. Mendelssohns Musik will in ihrem Selbstverständnis den Verständnisformen der zeitgenössischen Allgemeinheit bewusst keine Widerstände entgegensetzen und zielt nicht auf Verunsicherung ihrer Rezipienten und Kritik der Formen des Verstehens. Insofern kann sie eben nicht für Adornos Dogma des »Nichtidentischen« in Anspruch genommen werden, sondern entspricht eher den Qua-

litäten, die Schiller mit ästhetischer Kommunikation verbindet: »[N]ur die schöne Mitteilung vereinigt die Gesellschaft, weil sie sich auf das Gemeinsame aller bezieht.« (Schiller 1984: 228) Mendelssohns Sphären eröffnen gleichsam »semantische Enklaven« (Karbusicky) und geben dem Hörer damit aktiven Anteil an der Konstitution des Imaginären. Dabei operiert Mendelssohn auch gerne mit Reminiszenzen – dies macht die Choralallusion in op. 66 deutlich – und verleiht damit seiner Musik den »Schein des Bekannten«. Diese poetische Qualität wurde bekanntlich von der Berliner Liederschule im Kontext eines Ideals von »Popularität« und »Volkston« vertreten. Über seinen Lehrer Zelter dürfte der junge Mendelssohn damit vertraut gemacht worden sein.

Eine Systematik Mendelssohnscher Sphären könnte zunächst von einer Unterscheidung in zwei Gruppen ausgehen: die raumhaften Sphären und die mit der menschlichen Sprache verbundenen Sphären. Zu den raumsuggestiven Sphären gehören die Evokation realer Räume (Bläsersignale in durchbrochener Arbeit), die Evokation von vergangenen, fernen, fremden Räume (historisierender Stil, plagale Harmonik) und die überwirklichen Welten des Zauberhaften und Magischen (»Elfenmusik«). Den Bereich der »vokalen« Sphären formieren die Vorstellungsbereiche des Salons, der subjektiven Innerlichkeit (Lied), des Kirchlich-Sakralen (Choral), der Geselligkeit, der Gemeinschaft und der Volkstümlichkeit (Chor, Männerchor) und das Erzählende (das Episch-Balladeske). Hinzu kommen die stilistischen Sphären wie der Bach-Ton, der Händel-Ton, das Erhabene (das Festliche, Prachtvolle) und das Sentimentale.

In methodischer Hinsicht verlangt das Konturieren von Sphären eine integrative Vorgehensweise, die Musikästhetik, Rezeptionsästhetik, musikalische Toposforschung und Mentalitätsforschung mit musikalischer Analyse verbindet. Inwiefern sich so Perspektiven zu Mendelssohns »Ton«, zu seinem Personalstil ergeben, der möglicherweise als eine Konstellation seiner spezifischen, musikalisch ausgeformten Sphären beschrieben werden kann, ist ohne den Vergleich mit anderen Komponisten und Komponistinnen nicht möglich und muss einstweilen offenbleiben.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1971): *Die musikalischen Monographien (= Gesammelte Schriften 13)*. Frankfurt a. M.

Adorno, Theodor W. (1976): *Komposition für den Film (= Gesammelte Schriften 15)*. Frankfurt a. M.

Bekker, Paul (1921): *Gustav Mahlers Sinfonien*. Berlin.

Bekker, Paul (1924): *Wagner. Das Leben im Werke*. Berlin, Leipzig.
Dinglinger, Wolfgang (1993): *Studien zu den Psalmen mit Orchester von Felix Mendelssohn Bartholdy*. Köln.
Droysen, Johann Gustav (1894): *Kleine Schriften zur Alten Geschichte, Bd. 2*. Leipzig.
Hegel, Georg Wilhelm (1943): *Georg Wilhelm Friedrich Hegel's Vorlesungen über die Aesthetik 3. Tl., 2. Aufl. (= Georg Wilhelm Hegel's Werke, vollständige Ausgabe, Zehnter Band, Dritte Abtheilung)*, hg. von D. h. G. Hotho. Berlin.
Hensel, Sebastian (Hg.) (1995): *Die Familie Mendelssohn. 1729 bis 1847. Nach Briefen und Tagebüchern*. Frankfurt a. M., Leipzig.
Huber, Kurt (1954): *Musikästhetik*. Ettal.
Jahn, Otto (1866): *Aufsätze über Musik*. Leipzig.
Krummacher, Friedhelm (1978): *Mendelssohn – der Komponist: Studien zur Kammermusik für Streicher*. München.
Mendelssohn Bartholdy, Felix (1829a): Brief an Lea Mendelssohn Bartholdy vom 30.7.1829. In: Mendelssohn Bartholdy (2008), *Sämtliche Briefe, Bd. 1*, Kassel u.a. S. 325f.
Mendelssohn Bartholdy, Felix (1829b): Brief von Felix Mendelssohn Bartholdy an die Familie vom 11.8.1829. In: Mendelssohn Bartholdy (2008), *Sämtliche Briefe, Bd. 1*, Kassel u.a., S. 371.
Mendelssohn Bartholdy, Felix (1839): Brief an Carl Friedrich Zelter vom 1.12.1830. In: Mendelssohn Bartholdy (2009), *Sämtliche Briefe, Bd. 3*, Kassel u.a., S. 148–151.
Mendelssohn Bartholdy, Felix (1842): Brief an Ferdinand David vom 12.3.1842. In: Hans Joachim Szeskus/Reinhard Rothe (1972), *Felix Mendelssohn Bartholdy – Briefe aus Leipziger Archiven*, Leipzig, S. 178.
Mendelssohn Bartholdy, Felix (1882a): *Briefe aus den Jahren 1830 bis 1847, Teil 1*, hg. von Paul Mendelssohn Bartholdy und Carl Mendelssohn Bartholdy. Leipzig.
Mendelssohn Bartholdy, Felix (1882b): *Briefe aus den Jahren 1833 bis 1847, Teil 2*, hg. von Paul Mendelssohn Bartholdy und Carl Mendelssohn Bartholdy. Leipzig.
Mendelssohn Bartholdy, Felix (2008): *Sämtliche Briefe, Bd. 1*. Kassel u. a.
Mendelssohn Bartholdy, Felix (2009): *Sämtliche Briefe, Bd. 2*. Kassel u. a.
Mercer-Taylor, Peter (1995): Mendelssohn's »Scottish« Symphony and the Music of German Memory. In: *Nineteenth-Century Music 19*, S. 68–82.
Schiller, Friedrich (1984): *Über das Schöne in der Kunst. Schriften zur Ästhetik*. München.
Schmidt, Thomas Christian (1996): *Die ästhetischen Grundlagen der Instrumentalmusik Felix Mendelssohn Bartholdys*. Stuttgart.
Schumann, Robert (1948): *Erinnerungen an Felix Mendelssohn Bartholdy*. Zwickau.
Schumann, Robert (1985): *Gesammelte Schriften über Musik und Musiker, Bd. 1–4* (Reprint der Ausgabe Leipzig 1854). Wiesbaden.
Szeskus, Hans Joachim/Rothe, Reinhard (1972): *Felix Mendelssohn Bartholdy – Briefe aus Leipziger Archiven*. Leipzig.

Christiane Flämig

Musik- und Sprachverarbeitung bei Grundschulkindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung

Die Sprache ist das wichtigste Kommunikationsmittel des Menschen. Sie ist als komplexe Summations- und Integrationsleistung von sprachlichen und nichtsprachlichen Teilfunktionen (Wahrnehmung, Motorik, Intelligenz etc.) zu verstehen. (Vgl. Friedrich et al. 2000) Die Fähigkeit zu dieser Integrationsleistung erarbeitet sich der Mensch innerhalb der kindlichen Sprachentwicklung schrittweise, von präverbalen Fähigkeiten bis hin zum Worterwerb. (Vgl. Nußbeck 2007) Bei Kindern mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (sSES)[1] scheint diese präverbale Phase in der musikalischen und sprachlichen Verarbeitung gestört zu sein. (Vgl. Sallat 2008a) Interessant ist hier die Frage, ob sich diese Probleme auch noch bei älteren Kindern in den musikalischen und sprachlichen Teilleistungen zeigen.

Diese Fragestellung soll nun genauer vor dem theoretischen Hintergrund struktureller Gemeinsamkeiten von Musik und Sprache, der spezifischen Sprachentwicklungsstörung und der Perzeptions- und Segmentierungsmechanismen von Musik und Sprache betrachtet werden. Davon ausgehend werden die Ergebnisse einer eigenen Studie mit sprachnormalen (SN)[2] und Kindern mit sSES im Alter von acht Jahren vorgestellt. (Flämig: in Vorb.) Untersucht wurden dabei das musikalische und sprachliche Arbeitsgedächtnis sowie das Musik- und Sprachverstehen. Abschließend werden weitere Forschungsfragen zur Diagnostik und Förderung entwickelt.

Musik und Sprache

Musik und Sprache sind kulturübergeifende, menschenspezifische akustische

[1] Im Folgenden steht die Abkürzung sSES für die spezifische Sprachentwicklungsstörung.

[2] Die Abkürzung SN steht für Kinder mit einer normalen Sprachentwicklung.

Phänomene, sie teilen eine ähnliche Struktur, beinhalten zum Teil vergleichbare Lern- und Entwicklungsmechanismen und sind ähnlichen phylogenetischen Ursprungs. (Vgl. Koelsch und Siebel 2005, Sallat 2008a)[3]

So sind Musik und Sprache zeitliche akustische Phänomene, die wir als komplexe Gestalt wahrnehmen (mehrere Töne ergeben eine Melodie, Wörter werden zu Sätzen). (Vgl. Altenmüller 2006, Deutsch 2005, Koelsch 2004) Um musikalische und sprachliche Ordnung erkennen zu können, muss der Hörer musikalische bzw. sprachliche Kategorien bilden können. Dabei ist die Wahrnehmung des Gehörten vom Gedächtnis und der Erfahrung des Hörers abhängig. (Vgl. Motte-Haber 2005) So legen wir nicht nur ein sprachliches, sondern auch ein musikalisches Lexikon an. Dies ermöglicht die vereinfachte Wahrnehmung von Musik, ebenso wie das sprachliche Lexikon die Wahrnehmung der Sprache erleichtert. (Vgl. Altenmüller 2006)

Musik und Sprache werden auch in ihrer Syntax verglichen, da beide Systeme aus hierarchischen Strukturen bestehen, die durch syntaktische Regeln in ihren Elementen zu einer unendlichen Anzahl von Kombinationen zusammengefügt werden können. Die kleinen Einheiten bestehen aus Phonemen oder Tönen, die durch regelgeleitete Kombinationen der musikalischen bzw. sprachlichen Grammatik zu Wörtern und Sätzen oder Melodien und Harmoniefolgen gebildet werden können. (Vgl. Koelsch 2005, Sallat 2008b, Patel 2003)[4]

Sprache hat allerdings stärkere repräsentative Eigenschaften als Musik, so ist die Bedeutung von Wörtern im Gegensatz zu einem Musikstück eindeutig in ihrem Sinn bestimmt. (Vgl. Patel 2003) Eine Studie von Koelsch (2004) weist aber darauf hin, dass in der semantischen Verarbeitung gleiche Effekte auf musikalisch und sprachlich semantische Verletzungen mithilfe der N400[5]

[3] Ein Vergleich der Phänomene Sprache und Musik ist nur zum Teil möglich und bedarf einer kritischen Auseinandersetzung. (U. a. zu finden bei Motte-Haber 2005) An dieser Stelle wird keinesfalls eine grundsätzliche Gleichsetzung beider Phänomene beabsichtigt.

[4] Patel (1998) entwickelte die SSIRH Hypothese (Shares Syntactic Integration Resource Hypotheses). Demnach werden für die sprachliche und musikalische Grammatikverarbeitung gleiche neuronale Areale und Prozesse genutzt. (Vgl. Patel 2003) Koelsch et al. (2005) bestätigen ebenfalls die Verwendung gleicher neuronaler Prozesse und Areale der grammatikalischen Integrationsprozesse und der morphosyntaktischen Informationsverarbeitung. Demnach erkennen Menschen implizit die harmonischen Strukturen und bemerken Regularitäten oder Irregularitäten. (Koelsch 2005) Kinder mit sSES zeigen im Gegensatz zu Kindern mit einer normalen Entwicklung keine Reaktion auf irreguläre Akkorde. (Vgl. Jentschke et al. 2005)

[5] N400 (ereigniskorreliertes Potential) tritt im Zusammenhang mit semantischen Analyseprozessen auf. Diese Ergebnisse zeigen die Reaktion auf semantische Strukturverletzungen. (Vgl. Uwer 2001)

gemessen werden können. Aufgrund dessen geht er davon aus, dass Musik mehr semantische Informationen liefert als bisher angenommen. (Vgl. Koelsch 2004)

Von besonderem Forschungsinteresse sind die sprachlichen und musikalischen Parameter hinsichtlich prosodischer und suprasegmentaler Elemente, wie z. B. Sprachmelodie, -kontur, -rhythmus, -dynamik und Betonung. (Vgl. Pahn 2000)

Prosodische Komponenten der Sprache scheinen in den ersten Lebensmonaten anderen Parametern vorgeordnet zu sein. So können Parallelen der Wahrnehmung und Verarbeitung von Musik und Sprache anhand der pränatalen und präverbalen Entwicklung des Säuglings aufgezeigt werden.

Bereits in der 22. Schwangerschaftswoche kann der Fötus auditive Muster hören. Er nimmt pränatal tiefe Frequenzen (Herzschläge, Verdauung, Atmung) aus seiner Umgebung wahr und kann ca. 30% aller Phoneme und Melodien erkennen. (Vgl. Fassbender 1993) Er speichert Dinge, die er im Mutterleib gehört hat und reagiert im Säuglingsalter darauf, indem er die Mutterstimme und Geschichten, die schon pränatal vorgelesen wurden, bevorzugt. (Vgl. Papoušek 1994) Schon direkt nach der Geburt beginnt der Säugling in seinem Schreiverhalten mit der Nachahmung von Sprachmelodie und rrhythmus. (Vgl. Trehub 1985) So werden ab dem zweiten Lebensmonat erste Veränderungen in der Grundfrequenz des Schreiverhaltens festgestellt (wellenförmig). Ab dem vierten Lebensmonat zeigen Säuglinge dann rein abfallende Melodien, die mit dem Aussagesatz in Verbindung stehen, und schon ab dem fünften Lebensmonat können Kinder einfache aufsteigende Konturen bilden, die eher der Frageform entsprechen. Um die jeweiligen Melodien produzieren zu können, ist die Wahrnehmung der musikalisch-sprachlichen Parameter jeweils vorgeordnet. (Vgl. Papoušek 1994)

Trehub (2001) führte eine Studie zur musikalischen und sprachlichen Wahrnehmung bei Säuglingen durch. Er kommt zu dem Schluss, dass Säuglinge ebenso auf Veränderungen in der Melodiekontur, in der Tonhöhe, im Rhythmus oder im Tempo reagieren wie auch auf prosodische Invarianzen. Dabei richten sie ihre Aufmerksamkeit auf absolute Merkmale einer Melodie (Melodiekontur). Mit zunehmendem Alter können sie relationale Merkmale (Tonabstände) erkennen.

Anzunehmen ist eine parallele Verarbeitung sprach- und musikstruktureller Muster im frühen Säuglingsalter. Aufgrund von prosodischen Hinweisreizen differenziert das Kind die Informationen für Sprachklänge, Sprachverständnis und die eigene Sprechaktivität (prosodic bootstrapping). (Vgl. Morgan et al. 1987, Pinker 1989) Besonders diese präverbale Phase ist für die Sprachent-

wicklung des Kindes zentral und Voraussetzung für einen ungestörten Spracherwerb. (Vgl. Grimm 2003, Nußbeck 2007)

Wir können an dieser Stelle festhalten, dass Musik und Sprache hinsichtlich ihrer Syntax, Semantik, Prosodie und in der präverbalen Sprachentwicklung einige Parallelen in der auditiven Verarbeitung aufweisen. Um diese strukturellen Gemeinsamkeiten vor dem Hintergrund der Sprachentwicklungsstörung betrachten zu können, wenden wir uns dem Störungsbild und den verursachenden Faktoren zu.

Spezifische Sprachentwicklungsstörungen

Spezifische Sprachentwicklungsstörungen[6] werden bei Kindern mit einer verlangsamten Sprachentwicklung ohne weitere Entwicklungsauffälligkeiten diagnostiziert[7], wobei die nonverbale Intelligenz der Kinder im Normalbereich liegt. Nach Grimm (2003) haben 14%–19% der Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen die 50-Wortschwelle im Alter von 24 Monaten (*late talkers*)[8] noch nicht erreicht. Nur etwa die Hälfte davon holt den Sprachrückstand bis zum dritten Lebensjahr wieder auf *(late boomers)* (Grimm 2003, Kauschke 2006), die übrigen Kinder, ca 6%–10%, bilden dann die spezifische Sprachentwicklungsstörung aus. (Vgl. Grimm 2003) Jungen sind deutlich häufiger von der Störung betroffen als Mädchen. (Vgl. Kauschke 2003, Suchodoletz 2004)

Charakteristisch für die Störung ist der verspätete Sprachbeginn und der verlangsamte Spracherwerb. Die Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung

[6] Eine einheitliche Nutzung des Begriffes steht bisher aus. Häufig vorkommende Bezeichnungen sind u.a.: primäre Sprachentwicklungsstörung, Sprachentwicklungsverzögerung, Sprachentwicklungsbehinderung oder Dysgrammatismus.

[7] Nach ICD 10 – GM 2013 liegt eine *Umschriebene Entwicklungsstörung der Sprache und des Sprechens* (F80) dann vor, wenn das Kind eine Verzögerung in seiner sprachlichen Entwicklung aufweist, die mehr als zwei Standardabweichungen vom altersgemäßen Wert entfernt liegt. Die Störungen können als *Artikulationsstörung* (F80), e*xpressive Sprachstörung* (F80.1), *rezeptive Sprachstörung* (F80.2) und als erworbene Aphasie mit Epilepsie (F80.3) auftreten. (Vgl. Deutsches Institut für Dokumentation und Information 2013, http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icd-10-gm/kodesuche/onlinefassungen/htmlgm2013/block-f80-f89.htm, zuletzt abgerufen am 21.08.2013)

[8] In der normalen Sprachentwicklung sprechen Kinder ihre ersten Worte mit 12–13 Monaten, den produktiven Wortschatz von 50 Wörten erreichen sie zwischen 18–19 Monaten, in eben dieser Zeit beginnt die Produktion von Zweiwortäußerungen. (Vgl. Kauschke 2006)

machen nicht explosionsartig Fortschritte beim Entwickeln des Sprachsystems, sondern lernen äußerst langsam hinzu. (Vgl. Grimm 2003) Das Sprachverständnis ist meist besser als die Sprachproduktion. Sie zeigen häufig morphologische und syntaktische Defizite. Fehlerhafte Formen und komplexe Probleme bei der Wortstellung weisen darauf hin, dass das sprachliche Regelinventar nur eingeschränkt bzw. unvollständig ist. Auffälligkeiten zeigen sich außerdem in den prosodischen Parametern der Sprache. So helfen rhythmisch-prosodische Einheiten Kindern beim Nachsprechen von Wörtern, Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung hilft dies nicht. (Vgl. Weinert 1998) Einige Kinder zeigen zusätzlich kommunikativ-pragmatische Auffälligkeiten, Sprache wird hier kaum als Mittel zur sozialen und individuellen Handlungsregulation erkannt und genutzt. (Vgl. Kannengieser 2009)[9]

Die der Störung zugrunde liegenden Faktoren können auf

> »[a] biologische, genetische, psychosoziale Ursachen,
> [b] prä-, peri-, postnatale Risikofaktoren
> [c] generelle Probleme der Sprachwahrnehmung und Entwicklung«
> (Sallat 2009: 3)

zurückgeführt werden.[10] Von besonderem Interesse sind für die vorliegende Arbeit Probleme der Sprachverarbeitung und der -wahrnehmung.

Das Arbeitsgedächtnismodell von Baddeley und Hitch (1974, Baddeley 2003) kann an dieser Stelle zur Erklärung der Verarbeitungsprobleme herangezogen werden. Sie gehen davon aus, dass das Arbeitsgedächtnis in seiner Kapazität begrenzt ist, es Informationen nur temporär bereithält und bereichsspezifischen Verarbeitungs- und Speicherprozessen unterliegt. Ein Defizit der Kinder mit sSES scheint vor allem in der Verarbeitungskapazität der *phonologischen Schleife* zu liegen, dies zeigt sich u. a. durch Probleme beim Reimen oder Segmentieren von Silben (u. a. Archibald und Gathercole 2006, Hasselhorn und Marx 2000), ganz besonders aber durch schlechte und qualitatv abweichende Leistungen im phonetischen Speicher. (Vgl. Graf Estes et al. 2007) Festzustel-

[9] Bis ins Erwachsenenalter bestehen sprachimmanente Probleme (Vgl. Grimm 2003), wie z. B. Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb (Vgl. Keilman et al. 2009; Nußbeck 2007) oder weitere Folgestörungen aufgrund der sozial- emotionalen Belastung. (Vgl. Cohen und Lipsett 1991)

[10] Keiner der Faktoren scheint allein für die spezifische Sprachentwicklungsstörung ausschlaggebend zu sein. Je nach theoretischem Spracherwerbsansatz wurden verschiedene Theorien über die Ursachen der Störung entwickelt. (Vgl. Noterdaeme 2001) Ein Überblick ist u. a. bei Grimm (2003), Keilmann et al. (2009) und Suchodoletz (2001) zu finden.

len ist dies v. a. beim Nachsprechen von Kunstwörtern; je länger die Wörter sind, umso schlechter werden die Leistungen der Kinder. (Vgl. u. a. Gathercole und Baddeley 1990, Jones et al. 2010, Montgomery und Evans 2009) Sie speichern das phonetische Inventar nur zum Teil und können deswegen später nicht darauf zugreifen.[11] Um Informationen verarbeiten zu können, benötigen sie daher immer wieder die volle Speicherkapazität und können nicht von einer Automatisierung der Verarbeitungsprozesse profitieren. (Abb. 1)

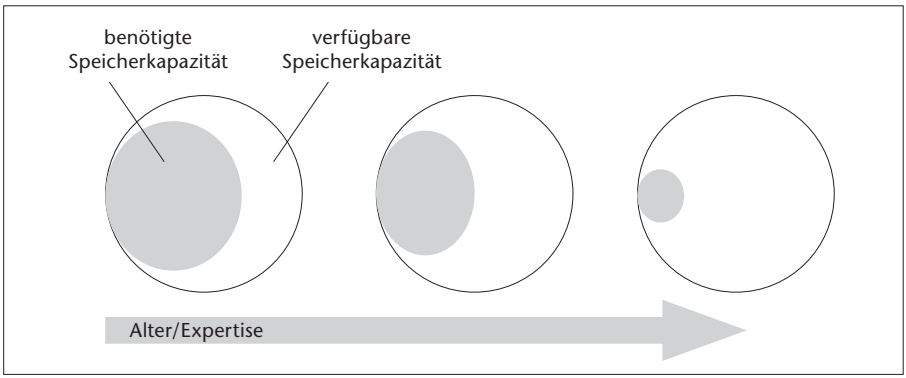


Abb. 1: Funktionale Erweiterung der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses nach Case (1985) (Sallat 2009: 88)

Diese Probleme der Informationsverarbeitung treten bei Kindern mit sSES auch schon in der präverbalen Sprachentwicklung auf. (Vgl. Suchodoletz 2001) Angenommen wird nun, dass die Probleme sich auch in der musikalischen Verarbeitung zeigen. (Vgl. Sallat 2008b) Ausgehend von dieser Annahme entwirft Sallat (2008a) ein Modell zur *Entwicklung der Perzeptions- und Segmentierungsmechanismen* in der frühen Kindheit.

[11] Case (1995) nimmt gleichbleibende Ressourcen des Arbeitsgedächtnisses an, durch ansteigende Verarbeitungskapazitäten können diese besser genutzt werden. Dies geschieht über eine Zunahme der Verarbeitungsgeschwindigkeit durch Entwicklung und Automatisierung der Verarbeitung, wodurch weniger Speicherkapazität benötigt und weitere Verarbeitungskapazität für neue Informationen geschaffen wird. Für eine Darstellung weiterer Modelle wird auf Heidler (2013) verwiesen.

Perzeptions- und Segmentierungsmechanismen von Musik und Sprache

Gerade in der frühen präverbalen Entwicklung des Kindes scheinen die musikalische und sprachliche Entwicklung nicht getrennt voneinander betrachtet werden zu können. (Vgl. Wermke 2007)

In den ersten acht Lebensmonaten findet die Phase der *musikalisch-akustischen Wahrnehmung* statt. Der Säugling beachtet vor allem Tonhöhe, Rhythmus, Betonung etc. Er baut musikalische Repräsentationen[12] auf, die durch Automatisierungsprozesse bzgl. der *akustisch-musikalischen Analyse* mehr Verarbeitungskapazitäten schaffen. Erst wenn der Säugling die prosodischen Merkmale des Inputs ausreichend analysiert und automatisiert hat, erfolgt ein allmählicher Übergang in die Phase der s*uprasegmentalen Wahrnehmung*, in der das Kind seine Aufmerksamkeit auf sprachspezifische Aspekte richten kann. Dem Säugling stehen in dieser Zeit beide Analysemöglichkeiten, die der *musikalisch-akustischen* und der *suprasegmentalen Wahrnehmung*, parallel zur Verfügung. (Vgl. Sallat 2008a) »So kann er im Input nun z. B. sprachtypische Konsonant-Vokalverbindungen oder phonotaktische Beschränkungen erkennen.« (Sallat 2011: 146)

Durch weitere Lern- und Automatisierungsprozesse kommt das Kind dann in die Phase der *sprachstrukturellen Wahrnehmung*. Es kann Sprachstrukturen semantisch und syntaktisch analysieren, ohne auf musikalisch-akustische Aspekte angewiesen zu sein. (Vgl. Sallat 2008a) (Abb. 2)

Sallat erklärt mit diesem Modell, warum Kinder mit sSES auch eine Störung in der *musikalisch-akustischen Analyse*, also in der Verarbeitung des musikalisch-sprachlichen Inputs vorweisen. Bei diesen Kindern dauert die Phase der *musikalisch-akustischen Wahrnehmung* länger. Das sprachliche Input wird weniger automatisiert als bei normal entwickelten Kindern. Ihnen steht dadurch weniger Speicherkapazität für z. B. die *sprachstrukturelle Analyse* zur Verfügung. Die Kinder profitieren nicht von der prosodischen Struktur, da sie die Informationen nicht ausreichend nutzen können, und haben somit anschließend Probleme, einzelsprachspezifisches Wissen zu speichern. Sie äußern erste Worte verzögert und erreichen die 50-Wort-Grenze dann erst zu einem viel späteren Zeitpunkt. (Abb. 3)

[12] Gemeint ist an dieser Stelle die Repräsentation musikalischer Strukturen durch hierarchische Kategorisierung im Gedächtnis. (Vgl. u. a. Stoffer 2005)

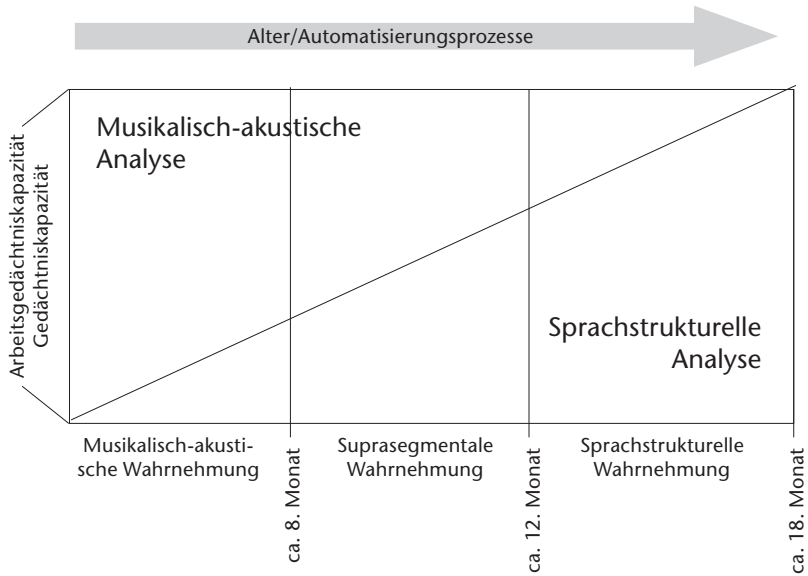


Abb. 2: Modell der Entwicklung der Perzeptions- und Segmentierungsmechanismen unter Berücksichtigung der Verarbeitung der musikalischen Parameter des Sprachsignals in den ersten 18 Lebensmonaten (Sallat 2008b: 194)

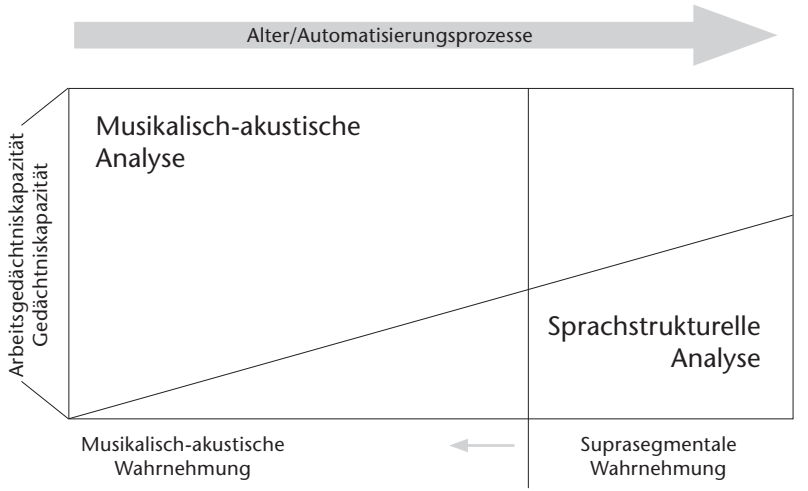


Abb. 3: Modell der Entwicklung der Perzeptions- und Segmentierungsmechanismen bei SLI unter Berücksichtigung der Verarbeitung der musikalischen Parameter des Sprachsignals in den ersten 18 Lebensmonaten (Sallat 2008b: 195)

Entwickelt wurde dieses Modell aufgrund von Forschungsergebnissen von Sallat (2008a) zu den Bereichen Musikverstehen, Musikproduktion und musikalisches Arbeitsgedächtnis. Die Kinder mit sSES zeigten im Vergleich zu gleichaltrigen normalsprachlichen Kindern für die untersuchten musikalischen Fähigkeiten geringere Werte. Die Ergebnisse jüngerer Kinder ohne Sprachentwicklungsstörung unterschieden sich, ausgenommen von Melodieerkennungsaufgaben, nicht von den spezifisch sprachentwicklungsgestörten älteren Kindern. (Vgl. Sallat 2008a)

Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Verarbeitung sowohl von musikalischen als auch sprachlichen Parametern aufgrund der geringeren automatisierten Verarbeitungsprozesse bei Kindern mit sSES erschwert ist. Spezifische Sprachentwicklungsstörungen wären nun nicht mehr primärer Natur, sondern eine Folgestörung der auditiven Verarbeitung. (Vgl. Sallat 2008b)

Aufgrund dieser Forschungsergebnisse wurde eine Folgestudie durchgeführt, die die Möglichkeiten der musikalischen Förderung bei Kindern mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (Flämig, in Vorb.) untersucht. Eingebettet in diese Studie ist die Fragestellung nach den musikalischen und sprachlichen Teilleistungen von sprachnormalen und Kindern mit sSES[13] im Alter von 8 Jahren:

1. Unterscheiden sich Kinder mit sSES von SN Kindern hinsichtlich musikalischer und sprachlicher Teilleistungen?
2. Sind die Probleme der sprachlichen und musikalischen Teilleistungen vergleichbar mit denen jüngerer Kinder?

Musikalische und sprachliche Teilleistungen bei Kindern mit und ohne Sprachstörung

Untersucht wurden 30 Kinder (m = 23; w = 7) mit sSES sowie 47 SN Kinder (m = 27, w = 20)[14] im durchschnittlichen Alter von 7,99 Jahren.[15] Zur Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten wurde der standardisierte Sprachstanderhebungs-

[13] Ein Vergleich beider Gruppen lag zu Beginn nicht im Forschungsinteresse der Studie, aus methodischen Gründen (keine sprachnormal jüngere Gruppe) können daher lediglich Unterschiede festgestellt, jedoch keine Rückschlüsse auf qualitative oder quantitative Abweichungen in der Entwicklung gezogen werden.

[14] Da dieser Vergleich von Kindern mit und ohne sSES nur für den vorliegenden Artikel erarbeitet wurde, konnte kein Geschlechtergleichgewicht hergestellt werden. Innerhalb der übergreifenden Studie ist das Geschlechterverhältnis der Kinder jeweils parallelisiert.

[15] Aufgrund fehlender Antworten bzgl. der einzelnen Fragestellungen wird die Stichprobengröße pro Frage jeweils separat ausgewiesen.

test *SET 5-10* (Vgl. Petermann 2010) und zur Ergänzung der *Hörgang durch Rundhausen* (Vgl. Martinschke et al. 2010) durchgeführt. Besonders von Interesse waren die Bereiche phonologische Bewusstheit, Sprachverstehen und auditive Merkfähigkeit. Die musikalischen Fähigkeiten wurden mit Aufgaben zum musikalischen Arbeitsgedächtnis und zum Musikverstehen erhoben. (Vgl. Sallat 2008a)[16] Mittels eines Fragebogens[17] konnten außerdem Informationen zu allgemeinen, musikalischen und sprachlichen Entwicklungsfaktoren der Kinder erfasst werden.

Aufgrund der Fragebogenauswertung[18] können wir davon ausgehen, dass sich beide Gruppen weder in ihrer

1. allgemeinen Entwicklung (Schwangerschaft, Geburt, frühe Kindheit), dem
2. familiären Umfeld (sozialer Status, Bildungsstatus) noch in ihrer
3. musikalischen Entwicklung (Musik hören und machen, Sing- und Tanzentwicklung) oder ihrem
4. musikalischen Umfeld (kinderspezifische Medien)

signifikant unterscheiden. Einzig in ihrer sprachlichen Entwicklung können Signifikanzen abgebildet werden. So zeigen die Kinder mit sSES (n = 16) erst mit durchschnittlich 20,31 Monaten (SE = 9.43) und sprachnormale Kinder (n = 30) bereits mit 14,23 Monaten (SE = 8.75) den Gebrauch erster Worte. Beide Gruppen unterscheiden sich somit im Sprachbeginn signifikant um 6,08 Monate ($t_{(44)} = 2.185$, $p < .05$, $r = .31$).

Um die Gruppe der sprachnormalen von den Kindern mit sSES in den musikalischen und sprachlichen Fähigkeiten zu vergleichen, wurde der Mann-Whitney-U-Test durchgeführt.

Musikalische Aufgaben

Die musikalischen Aufgaben enthielten Tests zum musikalischen Arbeitsgedächtnis und Musikverstehen. Das musikalische Arbeitsgedächtnis wurde

[16] Diese Aufgaben wurden von Sallat (2008a) in Anlehnung an den Sprachtest *SETK 3-5* (Vgl. Grimm 2001) entwickelt.

[17] Dieser Fragebogen wurde von Sallat (2008a) entwickelt und ist in seinem Buch *Musikalische Fähigkeiten im Fokus von Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen* im Anhang A einsehbar.

[18] Für normskalierte Daten wurden Kreuztabellen und der Chi-quadrat-Test sowie für intervallskalierte Daten der t-Test für unabhängige Stichproben verwendet. Um Fragekomplexe übergreifend zu erfassen, wurden Korrelationen nach Spearman errechnet.

erfasst, indem die Kinder zwei Melodien bzw. Rhythmen als gleich oder ungleich bezeichnen mussten. Der Test zum Musikverstehen enthielt zwei weitere Untertests. So sollten zum einen die Kinder eine ihnen vorgespielte Melodie bzw. einen Rhythmus unter anderen Melodien und Rhythmen wiederfinden und zum anderen ihnen bekannte Kinderlieder jeweils zugehörigen Bildkarten zuordnen.

Im Test zum rhyhtmischen Arbeitsgedächtnis zeigten die SN Kinder (Mdn = 37.48) signifikant bessere Leistungen als Kinder mit sSES (Mdn = 29.69) U = 421.00, z = -1.724, p < .05, r = -.21. Bei den Aufgaben zum melodischen Arbeitsgedächtnis unterschieden sich die SN Kinder (Mdn = 36.95) jedoch nicht von Kindern mit einer Störung (Mdn = 30.54) U = 433.00, z = -1.442, p = .079, r = -.17.

Im Test zur Musikerkennung erzielten die SN Kinder (Mdn = 38.89) hoch signifikant bessere Leistungen als Kinder mit sSES (Mdn = 27.40) U = 361.50, z = -2.346, p < .01, r = -.28. Anders zeigte es sich bei den Aufgaben zum melodischen Musikverstehen, hier schnitten die Kinder mit sSES (Mdn = 39.69) signifikant besser ab als SN Kindern (Mdn = 31.29) U = 411.00, z = -1.733, p < .05, r = -.21. Im Gegensatz dazu zeigten die SN Kinder (Mdn = 39.06) hoch siginifikant bessere Leistungen im Test zum rhythmischen Musikverstehen als Kinder mit sSES (Mdn = 27.13) U = 354.50, z = -2.459, p < .01, r = -.30. (Abb.4)

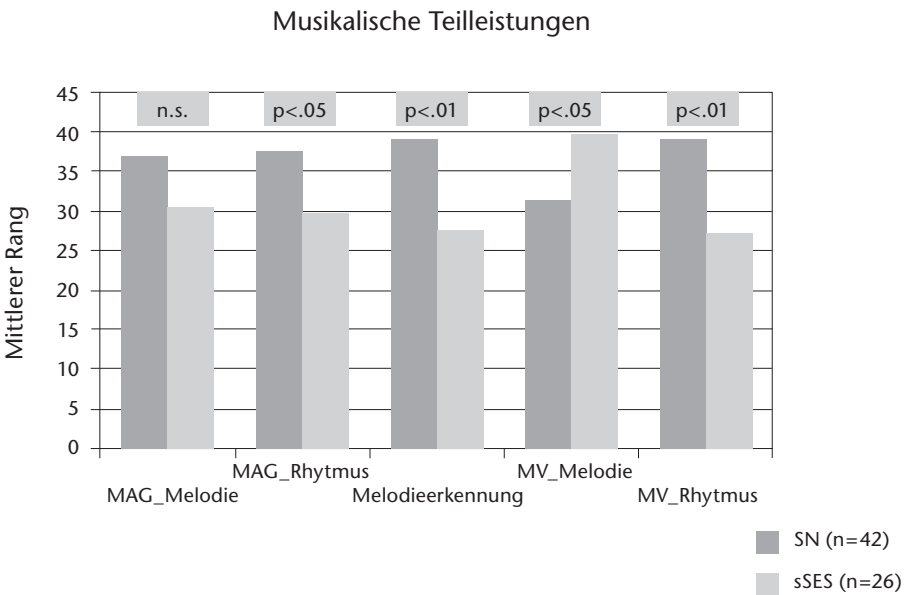


Abb. 4: Musikalische Teilleistungen bei Kindern mit und ohne spezifischer Sprachentwicklungsstörung

Sprachliche Aufgaben

Die sprachlichen Aufgaben bezogen sich auf die Bereiche Sprachverstehen (Handlungssequenzen nachspielen), das sprachliche Arbeitsgedächtnis (Kunstwörter nachsprechen) und die phonologische Bewusstheit (Phonemanalyse). Die Ergebnisse zeigen, dass die Kinder mit sSES wie erwartet in allen sprachlichen Tests signifikant schlechtere Werte erreichten als die Kinder ohne Störung. So waren die SN Kinder (Mdn = 38.69) hoch signifikant besser in den Aufgaben zur Phonemanalyse im Gegensatz zu den Kindern mit sSES (Mdn = 27.73) U = 370.00, z = -2.459, p < .01, r = -.29.

Gleiches zeigte sich bei dem Test zum Sprachverstehen von Handlungssequenzen. Die SN Kinder (Mdn = 40) schnitten hoch signifikant besser im Vergleich zu Kinder mit sSES ab (Mdn= 25.62) U = 315.00, z = -2.939, p = .001, r = -.36. Im Test zum Nachsprechen von Kunstwörtern erzielten die SN Kinder (Mdn = 42.99) sogar höchst signifikant bessere Ergebnisse im Gegensatz zu den Kindern mit sSES (Mdn = 20.79) U = 189.50, z = -4.523, p < .0001, r = -.55. (Abb. 5)

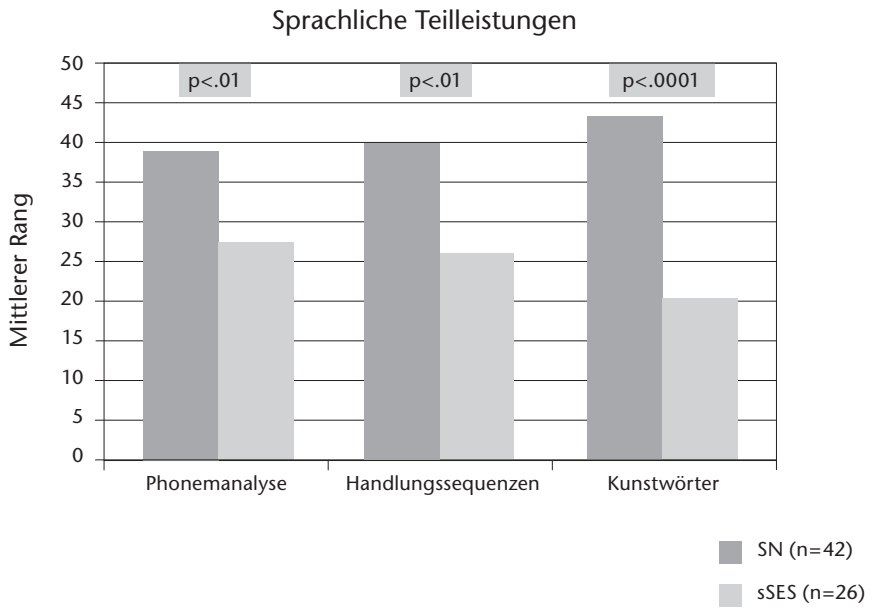


Abb. 5: Sprachliche Teilleistungen bei Kindern mit und ohne spezifischer Sprachentwicklungsstörung

Es kann demnach festgehalten werden, dass sich die Kinder in allen Tests – ausgenommen der Aufgaben zum melodischen Arbeitsgedächtnis – bzgl. musikalischer und sprachlicher Teilleistungen signifikant unterscheiden. Hier erreichten sprachnormale Kinder bis auf den Test zum melodischen Musikverständnis höhere musikalische und sprachliche Teilleistungen.

Fazit und Diskussion

Die Testergebnisse bestätigen den momentanen Forschungsstand 1. hinsichtlich der Annahme, dass sich Kinder mit sSES von sprachnormalen Kindern in den musikalischen und sprachlichen Fähigkeiten unterscheiden. (Vgl. Jentschke und Koelsch 2011, Sallat 2008b) Mit diesen Ergebnissen wird ebenfalls die Annahme gestützt, dass die musikalischen Probleme der Kinder auf eine Störung der auditiven Verarbeitung im frühen Säuglingsalter hinweisen. (Vgl. Sallat 2008a)

Der Vergleich der vorliegenden Studie mit den Ergebnissen Sallats (2008a) bildet 2. einen Anhaltpunkt für die Annahme, dass sich die Probleme der Kinder mit sSES über die Entwicklungsspanne von 5–9 Jahren v. a. in den rhythmischen Unterkategorien manifestieren. Interessant wäre nun eine Untersuchung zu musikalischen und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder mit sSES, um das diagnostische Potential zu präzisieren. So wäre es aufschlussreich, ob und wie sich die Unterschiede im frühen Säuglingsalter zum 12., 24. und 36. Lebensmonat nachweisen lassen. Gelänge dies, so könnte man die musikalischen Aufgaben als diagnostisches Material nutzen und ggf. die frühen Verarbeitungsprobleme genauer klassifizieren.[19]

Mit der hier vorliegenden Studie konnte also gezeigt werden, dass sich die Kinder mit sSES sowohl in den sprachlichen als auch musikalischen Teilleistungen von normalsprachlichen Kindern unterscheiden. An dieser Stelle soll aber kritisch hinzugefügt werden, dass, obwohl Korrelationen in den musikalischen und sprachlichen Fähigkeiten der sprachnormalen Kinder und denen mit sSES gefunden wurden, nicht auf einen linearen Zusammenhang zwischen den bereichsspezifischen Fähigkeiten geschlossen werden kann.[20]

[19] Sallat (2008a) geht bereits vom diagnostischen Potential der musikalischen und sprachlichen Aufgaben aus, die empirischen Untersuchungen stehen allerdings noch aus.

[20] In der interferenzstatistischen Auswertung wurden ebenso Korrelationen nach Spearmann berechnet. Es konnte hier kein linearer Zusammenhang zwischen den sprachlichen und musikalischen Fähigkeiten gefunden werden. Dies steht den Ergebnissen Sallats (2008a), der Beziehungen zwischen den musikalischen und sprachlichen Teilbereichen nachweist, entgegen.

Musik ist nicht Sprache und Sprache nicht Musik. Es müssen daher kausale Annahmen kritisch überprüft und vorschnelle Transferhypothesen ggf. verworfen werden.

Literatur

Altenmüller, Eckart (2006): Musikwahrnehmung und Amusien. In: Hans Otto Karnath/Peter Thier (Hg.), *Neuropsychologie,* Berlin u. a., S. 425–434.

Archibald, Lisa M./D.Gathercole, Susan E. (2006): Short-term and working memory in specific language impairment. In: *International Journal of language and Communication Disorders 41*, S. 675–693.

Baddeley, Alan D./Hitch, Graham J. (1974): Working memory. In: Gordon Bower (Hg.), *The psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory, Vol. 2,* New York, S. 47–89.

Baddeley, Alan D. (2003): Working memory. Looking back and looking forward. In: *Neuroscience 4,* S. 829–839.

Case, Robbie (1985): *Intellectual Development: Birth to Adulthood.* Orlando, Florida.

Case, Robbie (1995): Capacity-based explanations of working memory growth: A bref history and reevaluation. In: Franz Weinert / Wolfgang Schneider (Hg.), *Memory Performance and competencies: Issues in growth and development*, Hillsdale, New York, S. 23–44.

Cohen, Nancy J./Lipsett, Lisa (1991): Recognized and unrecognized language impairment in psychologically disturbed children: Child symptomatology, maternal depression, and family dysfunction: Preliminary report. In: *Canadian Journal of Behavioural Science 23*, S. 376–389.

Deutsch, Diana (2005): Gruppierungsmechanismen beim Hören von Musik. In: Rolf Oerter/Thomas H. Stoffer (Hg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Musikpsychologie, Bd. 1: Allgemeine Musikpsychologie,* Göttingen, S. 307–341.

Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (2013): ICD-10-GM Version 2013. Online verfügbar unter: http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icd-10-gm/kodesuche/onlinefassungen/htmlgm2013/block-f80-f89.htm (Zugriff am 21.8.2013).

Fassbender, Christoph (1993): Hören vor der Geburt. In: Herbert Bruhn/Rolf Oerter/Helmut Rösing (Hg.), *Musikpsychologie. Ein Handbuch,* Reinbek, S. 268–275.

Friedrich, Gerhard/Bigenzahn, Wolfgang/Zorowka, Peter (2000): *Phoniatrie und Pädaudiologie. Einführung in die medizinischen, physiologischen und linguistischen Grundlagen von Stimme, Sprache und Gehör.* Bern.

Gathercole, Susan E./Baddeley, Alan D. (1990): Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection? In: *Journal of Memory and Language 29*. S. 336–360.

Graf Estes, Katherine/Evans, Julia L./Else-Quest, Nicole M. (2007): Differences in

the nonword repetition performance of children with and without specific language impairment: A meta-analysis. In: *Journal of Speech, Language and Hearing Research 50*, S. 177–195.

Grimm, Hannelore (2001): *SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder: Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen*. Göttingen.

Grimm, Hannelore (2003): *Störungen der Sprachentwicklung: Grundlagen – Ursachen – Diagnose – Intervention – Prävention*. Göttingen.

Haberzettl, Stefanie (2007): Zweitspracherwerb als Problem – ein Vorurteil. In: Hermann Schöler/Alfons Welling (Hg.), *Sonderpädagogik der Sprache,* S. 67–91.

Heidler, Maria-Dorothea (2013): *Das Arbeitsgedächtnis. Ein Überblick für Sprachtherapeuten, Linguisten und Pädagogen*. Bad Honnef.

Jentschke, Sebastian/Koelsch, Stefan/Friederici, Angela D. (2005): Investigating the Relationship of Music and Language in Children. Influences of Musical Training and Language Impairment. In: *Academic Press of Science 1060,* S. 231–242.

Jentschke, Sebastian/Koelsch, Stefan (2011): Sprach- und Musikverarbeitung bei Kindern: Einflüsse musikalischen Tranings. In: *MitSprache 1,* S. 27–42.

Jones, Gary/Tamburelli, Marco/Watson, Sarah E./Gobet, Fernand/Pine, Julian (2010): Lexicality and frequency in specific language impairment: Accuracy and error data from two nonword repetition tests. In: *Journal of Speech, Language and Hearing Research 53,* S. 1642–1655.

Kauschke, Christina (2003): Sprachtherapie bei Kindern zwischen 2 und 4 Jahren – ein Überblick über Ansätze und Methoden. In: Ulrike de Langen-Müller/Claudia Iven/Volker Maihack (Hg.), *Früh genug, zu früh, zu spät? Modelle und Methoden zur Diagnostik und Therapie sprachlicher Entwicklungsstörungen von 0 bis 4 Jahren*, Köln, S. 152–183.

Kauschke, Christina (2006): Lexikalische Störungen. In: Julia Siegmüller/Henrik Bartels (Hg), *Leitfaden. Sprache – Sprechen – Stimme – Schlucken,* München, S. 65–68.

Keilmann, Annerose/Büttner, Claudia/Böhme, Gerhard (2009): *Sprachentwicklungsstörungen. Interdisziplinäre Diagnostik und Therapie*. Bern.

Koelsch, Stefan (2004): Ein neurokognitives Modell der Musikperzeption. In: *Musiktherapeutische Umschau 4*, S. 364–381.

Koelsch, Stefan (2005): Neural substrates of processing syntax and semantic in music. In: *Current Opinion in Neurobiology 15*, S. 207–212.

Koelsch, Stefan/Siebel, Walter A. (2005): Towards a neural basis of music perception. In: *Trends in Cognitive Sciences 9 (12),* S. 578–594.

Koelsch, Stefan/Fritz, Thomas/Schulze, Katrin/Alsop, David/Schlaug, Gottfried (2005): Adults and children processing music. An fMRI study. In: *Neuroimage 25,* S. 1068–1076.

Martinschke, Sabine/Kirschhock, Eva-Maria/frank, Angela (2010): *Der Rundgang durch Hörhausen. Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit, Bd. 1*. Donauwörth.

Morgan, James L./Meier, Richard P./Newport, Elissa L. (1987): Structural packaging in the input to language learning: Contributions of prosodic and morphological marking of phrases to the aquisition of language. In: *Cognitice Psychology 4*, S. 498–550.

Montgomery, James W./Evans, Julia L. (2009): Complex sentence comprehension and working memory in children with specific language impairment. In: *Journal of Speech, Language and Hearing Research 52,* S. 269–288.

Motte-Haber, Helga de la (2005): Modelle der musikalischen Wahrnehmung, Psychophysik – Gestalt – Invarianten – Muster erkennen – Neuronale Netze – Sprachmetapher. In: Helga de la Motte-Haber/Günther Rötter (Hg.), *Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft. Bd. 3: Musikpsychologie,* Laaber, S. 55–73.

Noterdaeme, Michèle (2001): Bedeutung genetischer, biologischer und psychosozialer Risiken. In: Waldemar von Suchodoletz (Hg.), *Sprachentwicklungsstörung und Gehirn,* Stuttgart, S. 148–159.

Nußbeck, Susanne (2007): Sprache. Entwicklung, Störungen und Interventionen. In: Johanna Hartung/ Klaus Fröhlich-Gildhoff (Hg.), *Module angewandter Psychologie,* Stuttgart.

Pahn Johannes (2000): Musik in der Sprache – Sprache in der Musik. In: Johannes Pahn/Antoinette Lamprecht-Dinnesen/Annerose Keilmann/Kurt Bielfeld/Eberhard Seifert (Hg.), *Sprache und Musik*. Beiträge der 71. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde e.V. Berlin, 12.–13. März 1999, Stuttgart, S. 123–127.

Patel, Aniruddh D. (1998): Syntactic Processing in Language and Music: Different cognitive Operations. Similar Neural Ressources? In: *Music Perception 16 (1)*, S. 27–42.

Patel, Aniruddh D. (2003): Language, music, syntax and the brain. In: *Nature Neuroscience 6 (7)*, S. 674–681.

Papoušek, Mechthild (1994): *Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation*. Bern.

Petermann, Franz/Fröhlich, Linda P./ Metz, Dorothee (2010): *SET 5-10. Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren.* Göttingen.

Pinker, Steven (1989): Language aquisition. In: Michael Posner (Hg.), *Foundations of cognitive science,* Cambridge, S. 359–399.

Sallat, Stephan (2008a): *Musikalische Fähigkeiten im Fokus von Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen*. Idstein.

Sallat, Stephan (2008b): Neue Wege? Musik in Sprachdiagnostik und -therapie. In: Christine Riehmann (Hg.): *Sprache als Brücke von Mensch zu Mensch: handeln – sprechen – schreiben,* Kongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V., 28, Cottbus, S. 66–64.

Sallat, Stephan (2009): Der Ton macht die Musik – und die Sprache. In: *Logos Interdisziplinär 17 (2),* S. 84–92.

Sallat, Stephan (2011): Prosodische und musikalische Verarbeitung. In: *Sprache-Stimme-Gehör 35,* S. 142–147.

Stoffer, Thomas H. (2005): Aufmerksamkeitsprozesse beim Muskhören. In: Rolf Oerter/Thomas H. Stoffer (Hg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Musikpsychologie Bd. 1, Allgemeine Musikpsychologie,* Göttingen, S. 591–657.

Suchodoletz, Waldemar von (Hg.) (2001): *Sprachentwicklungsstörung und Gehirn. Neurobiologische Grundlagen von Sprache und Sprachentwicklungsstörungen*. Stuttgart.

Suchodoletz, Waldemar von (2004): Zur Prognose von Kindern mit umschriebenen Sprachentwicklungsstörungen. In: Ders. (Hg.), *Welche Chancen haben Kinder mit Entwicklungsstörungen*, Göttingen, S. 155–199.

Trehub, Sandra E./Schneider, Bruce (1985): *Auditory development in infancy*. New York.

Trehub, Sandra E. (2001): Musical developmental origins of musicality. In: *Nature Neuroscience 6 (7),* S.669–673.

Tüpker, Rosemarie (2009): *Durch Musik zur Sprache*. Norderstedt.

Weinert, Sabine (1998): *Sprache und Denken – eine entwicklungspsychologische Analyse der Zusammenhänge*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Universität Bielefeld.

Wermke, Kathleen (2007): Von einfachen zu komplexen Melodien. Über die frühesten Entwicklungsschritte auf dem Weg zur Sprache. In: Michael Fuchs (Hg.), *Singen und Lernen,* Berlin, S. 9–20.

Sonja Fritz

Möglichkeiten für ein performativ-gestalterisches Konzept im Ästhetischen Lernbereich an der Universität zu Köln

Seit dem Wintersemester 2011/2012 wird an der Universität zu Köln der Lernbereich Ästhetische Erziehung und Bildung für das Lehramt der Grund- und Förderschulen angeboten, was nicht zuletzt auf die beharrlichen Bestrebungen von Herrn Prof. Dr. Reinhard Schneider zurückzuführen ist. Die große Nachfrage bei den Lehramtstudentinnen und -studenten sowie das Interesse seitens der Schulen und Schulverbände für diesen Lernbereich zeigt, welche Bedeutung die Ästhetische Erziehung und Bildung im pädagogischen Kontext einnimmt. An dieser Stelle sei Herrn Schneider mein Dank ausgesprochen, die Entwicklung eines bisher in NRW einzigartigen Lernbereichs mit initiiert zu haben.

In Orientierung an zeitgenössischen ästhetischen Praxen und künstlerischen Arbeitsformen wie Performance, Theater, Medienkunst etc. geht es während des Studiums um eine Verbindung fachlicher und multidisziplinärer Anteile anstelle einer rein additiven, »gedrittelten« Ausbildung der Studierenden in den einzelnen Fächern Musik, Kunst und Bewegung. Prägende Leitidee für den Ästhetischen Lernbereich ist das prozess- und produktorientierte Arbeiten in Form interdisziplinärer Projekte. (Vgl. Modulhandbuch für den Lernbereich Ästhetische Erziehung, Stand 2013: 2)

Damit ist die Möglichkeit gegeben, dem Lernbereich eine eigene Fachlichkeit zu verleihen, die die ästhetischen Fächer Kunst, Musik und Sport nicht in abgeschwächter Form ersetzen will, sondern sie im Gegenteil um eine performativ-gestalterische Dimension erweitert. Im Folgenden soll ein Anstoß für die Entwicklung eines Konzepts gegeben werden, das sich neben selbstbildnerischen und sozialen Bildungszielen mit fachlichen, an der Theaterkunst orientierten Inhalten beschäftigt, um der möglichen Problematik einer fehlenden inhaltlichen Spezifik eines Lernbereichs Ästhetische Erziehung und Bildung entgegenzuwirken. Hierbei kann die Auseinandersetzung mit ausgewählten Elementen des Gegenstands Theater als performativ-interdisziplinäre Kunstform einen entsprechenden Rahmen anbieten.

Ästhetische Erziehung und Bildung: Methodisches Prinzip oder Schulphilosophie?

In der pädagogischen Debatte um ästhetische Bildungskonzepte lassen sich unterschiedliche Strömungen feststellen. Diese reichen von Bestrebungen der musischen Bewegung zur Rückkehr zum »ganzheitlichen Menschsein« über politisch-emanzipatorische Zielsetzungen in den 1970er-Jahren bis hin zu einer gegenwärtig zunehmenden Abkehr von speziell politischen Dimensionen zugunsten eines subjektbezogenen und konstruktivistischen Fokus mit dem Schlüsselbegriff der Selbstbildung. (Vgl. Dietrich 2012: 72) Dabei entspringen die Konzeptionen größtenteils der Musik- und Kunstpädagogik oder knüpfen an bildungstheoretische Grundfragen der allgemeinen Schulentwicklung an. Das kann zu zwei verkürzten Auseinandersetzungen führen. Die eine betrachtet Ästhetische Bildung einseitig als ausschließlich fächerübergreifendes und methodisches Prinzip innerhalb der »musischen« Fächer Kunst und Musik, die andere als eine den gesamten Fächerkanon durchziehende »Grundphilosophie« schulischen Lernens und Lehrens. Beide Positionen stellen wichtige Kriterien Ästhetischer Erziehung und Bildung heraus, lassen das in ihr steckende Potenzial einer spezifischen Fachlichkeit jedoch in den Hintergrund rücken. Die Befürchtung eines Niveauverlusts seitens der Musik-, Kunst- und Sportpädagogik scheint berechtigt, sofern sich ein Konzept Ästhetischer Erziehung und Bildung nicht an einer ihm eigens zuzuordnenden Fachlichkeit ausrichtet. Als mögliche Konsequenz daraus wäre zukünftig für den schulischen Fächerkanon im Grund- und Förderschulbereich eine Erweiterung der musischen Fächer um einen Ästhetischen Lernbereich mit dem Schwerpunkt auf performativ-theatrale Zielsetzungen anzudenken.

Die Idee, ein ästhetisches Bildungskonzept in Form eines zusätzlichen musischen Fachs in der Schule zu integrieren, ist nicht neu. Dies bezieht sich auf das »Darstellende Spiel«, das in NRW teilweise als drittes künstlerisches Fach in der gymnasialen Oberstufe und den Gesamtschulen verankert ist, in der Grund- und Förderschule jedoch lediglich in Form einer Arbeitsgemeinschaft oder als methodischer Bestandteil anderer Fächer existiert. (Vgl. Czerny 2004: 273) Im Lehrplan Musik Grundschule für NRW lässt es sich innerhalb der Bereiche »Musik umsetzen« und »Musik hören« wiederfinden, wo es um die Gestaltung musikalischer Szenen bzw. Liedtexte oder um die gestische und mimische Visualisierung des Ausdrucksgehalts von Musik geht. Der Lehrplan Deutsch ordnet theatrale Elemente dem Bereich »Sprechen und Zuhören« in Form von Rollenspielen oder dem Bereich »Texte präsentieren« als eine Methode der Aufführungspraxis zu. (Vgl. Ministerium für Schule und Wei-

terbildung, 2008: 29; 32; 88f.) Das Darstellende Spiel bleibt damit innerhalb anderer Fächer der methodischen Funktionalisierung bzw. des fächerübergreifenden Elements verhaftet.

Um Aspekte einer eigenen Fachlichkeit aufzuzeigen, an der sich ein mögliches Curriculum für einen ergänzenden Lernbereich im ästhetischen Fächerkanon der Grund- und Förderschulen ausrichten könnte, soll die folgende Auseinandersetzung mit Elementen der Kunstform Theater und seinen theaterpädagogischen Korrespondenzen hilfreich sein. Dies lehnt sich an gegenwärtige Bemühungen theaterpädagogischer Verbände an, die sich für die fachliche Auseinandersetzung mit dem Theater und seiner Integration innerhalb schulischer Kontexte einsetzen, um es sowohl aus pädagogischer als auch aus künstlerischer Sicht zu beleuchten. (Vgl. Czerny 2004: 274) Der Schwerpunkt liegt m. E. dabei für die Lehrerausbildung auf solchen theaterpädagogischen methodischen Prinzipien, die die Theaterkunst und die Theaterpädagogik in ein sich fortwährend spiegelndes Verhältnis stellen, um den Bezug zur künstlerischen Ausrichtung des Fachs in der pädagogischen Praxis nicht zu verlieren. Dies kann den interdisziplinären Fokus bereichern, der im überarbeiteten Modulhandbuch des Ästhetischen Lernbereichs mittlerweile stärker akzentuiert wurde.

Das Medium Theater als Rahmung lernzieltheoretischer Überlegungen

Aufgrund seiner vielschichtigen Materialität stellt das Medium Theater einen spartenübergreifenden ästhetischen Bereich par excellence dar. In Verbindung mit theaterpädagogischen Entwicklungen, die sich zunehmend mit der Forderung beschäftigen, das Theaterspiel in pädagogischen Kontexten zu entfunktionalisieren und in seinem Kern weiterhin »als Kunstform zu verstehen, zu konzipieren und zu vermitteln« (Klepacki 2004: 21), soll der Versuch unternommen werden, spezifische Lernziele der Ästhetischen Erziehung und Bildung anhand ästhetisch-künstlerischer Aspekte zu konzipieren. Kunst, Musik, Bewegung und Sprache stehen durch ihre Rahmung im Medium Theater in einem gleichberechtigten transdisziplinären Verhältnis zueinander, wobei sich der Schwerpunkt je nach gestalterischer Thematik auf die unterschiedlichen Bereiche fokussieren kann. Sie erhalten aufgrund des neuen Kontextes jedoch eine besondere Spezifik und Qualität. Daraus ergeben sich Bildungsziele für den Ästhetischen Lernbereich, die die gegenwärtigen, zumeist subjektbezogenen Aspekte um fachspezifische Dimensionen erweitern können. Einher geht damit nicht nur eine Ausdehnung, sondern insbesondere eine Konkretisierung

von bisher allgemeinen Bildungszielen, die sich ebenso wie die Fächer Kunst und Musik an einer Kunstform orientieren können.

Im Vordergrund steht die Frage, in welchem Umfang sich die gestalterisch-künstlerischen Fähigkeiten durch theaterpädagogische Prozesse und ästhetische Praxen entwickeln lassen. Damit wird auf Lernziele verwiesen, deren Schwerpunkt auf fachlichen Dimensionen liegt, ohne die ihnen immanenten sozialen und selbstbildenden Ziele außer Acht zu lassen.

Konstituierende Elemente der Kunstform Theater

Bei der Auswahl von theaterspezifischen Bausteinen finden an dieser Stelle solche Berücksichtigung, die die Entwicklungsströmungen in Theater, Musik und Kunst des 20. und 21. Jahrhunderts zeigen. Gemeint sind Tendenzen, die den Begriff der Performativität als Darstellung von Materialität in Raum, Zeit, Körper und Sprache ins Zentrum stellen. Dies kann gerade in Verbindung mit den Bemühungen um die fachliche Auseinandersetzung mit ästhetisch-künstlerischen Lernzielen innerhalb der gestalterischen Projekte einen wichtigen Orientierungsrahmen im Ästhetischen Lernbereich bieten. Zudem bedeutet eine Auseinandersetzung mit avantgardistischen und postmodernen künstlerischen Parametern für die Pädagogik eine zeitgemäße Selbstverständlichkeit, solange sich Schule als Ort kulturellen Lehrens und Lernens begreift. (Vgl. Duncker 1994) Ein zeitgenössischer Umgang mit Kunst innerhalb von Schule sollte nach diesem Verständnis die kunstwissenschaftlich-ästhetischen Entwicklungen einbeziehen, um eine kulturelle Teilhabe zu ermöglichen, die eine Öffnung zu außerhalb von Traditionen Liegendem, eine Hinführung zu vielseitigen kulturellen Sparten sowie eine Erweiterung des kulturellen Denkens anbahnt.

Zu den künstlerischen Parametern »gehören insbesondere die Bildung neuartiger Szenen oder Bühnen, die Veränderung des Verhältnisses von Akteuren und Zuschauern, die Auflösung des Werkganzen in einzelne konkrete Handlungsvollzüge, die Einbeziehung verschiedener Künste […] und die Auflösung ihrer Gattungsgrenzen.« (Bucher 2004: 13) Es bilden sich Strömungen künstlerischer Ästhetiken aus, die der »seit der Antike ›gewohnten‹ Einheitlichkeit des Kunsterlebnisses […]« (Engelhardt 1984: 78) die Sicherheit im Rezeptionsprozess durch Verfremdungsprinzipien entziehen. Gerade mit dem ›performativen turn‹, den Fischer-Lichte den 50er- und 60er-Jahren des letzten Jahrhunderts zuordnet (Vgl. Fischer-Lichte 2004: 22), lassen sich neben den zunehmenden synästhetischen Korrespondenzen zwischen Musik, Kunst und Tanz parallele, spartenübergreifende Entwicklungen innerhalb der künstlerisch-ästhetischen Elemente feststellen. Fischer-Lichte spricht von einer

neuen performativen Kultur des Ereignisses und der Inszenierung, die »eine traditionelle, textuelle Kultur der Repräsentation« (Bucher 2004: 13) ablöst. In ihrer *Ästhetik des Performativen* schreibt sie der »Ereignishaftigkeit von Aufführungen« (Fischer-Lichte 2004: 281) als Grundlage einer erneuten theaterwissenschaftlichen und ästhetischen Auseinandersetzung mit dem Artefakt zu Beginn des letzten Jahrhunderts eine zentrale Rolle zu. Die werkorientierte Ästhetik weicht im postmodernen Theater einer performativ-rezeptiven, die dem Zuschauer im augenblicklichen Prozess der Rezeption die Rolle des »Mit-Schöpfers« (Ebd.: 282) zuschreibt. Die Ereignishaftigkeit, die das Künstlerische einer Aufführung erst mit konstituiert, wird während des performativen turns zur Selbstverständlichkeit und Bedingung. Eindeutige Spartengrenzen lösen sich zunehmend auf. (Vgl. ebd.: 286) Beispielhaft verkörpert dies u.a. das Tanztheater Pina Bauschs, das mit seiner Ästhetik den Tanz in den 1980er-Jahren revolutionierte. Im Zusammenhang mit den zweipoligen Bestrebungen nach einem an der Theaterkunst und an der theaterpädagogischen Methode orientierten Curriculum für die multidisziplinären künstlerischen Anteile innerhalb des Ästhetischen Lernbereichs bietet sich die Auseinandersetzung mit dem Tanztheater Pina Bauschs zum einen an, weil sich hier wichtige Elemente des postmodernen Theaters mit den Aspekten

- der Ereignishaftigkeit von Aufführungen,
- der veränderten Zuschauerrolle,
- der prozessorientierten Ästhetik,
- der wandelbaren Bedeutungszuweisung im theatralen Hervorbringen von Wirklichkeit sowie
- der Bedeutung von Materialität und Körperlichkeit

unter dem Begriff der Performativität bündeln lassen. Zum anderen soll das Tanztheater als Ankerpunkt dienen, weil Pina Bausch ein vielschichtiges, projektorientiertes methodisches Vorgehen innerhalb ihrer künstlerischen Arbeit mit dem Wuppertaler Ensemble wählte, das übergeordnete methodische Bezugspunkte für eine prozessorientierte performativ-gestaltende Arbeitsweise in Form interdisziplinärer Projekte im Ästhetischen Lernbereich aufzeigen kann. Dabei soll es um das Herausarbeiten von Arbeitsweisen und Gestaltungsprinzipien gehen, die mit aktuellen künstlerisch orientierten theaterpädagogischen Methoden korrespondieren und damit dem Versuch widerstehen, einer reinen »Abbildungsdidaktik« gleich, die hochkomplexe und hoch professionelle künstlerische Arbeit mit ausgebildeten Künstlern des Tanztheaters zu kopieren. Auch wenn Pina Bausch in Projekten wie z.B. »Kontakthof« in ihrer Funktion als Tanzpädagogin mit Laien gearbeitet hat, ist ihre projekto-

rientierte Arbeitsweise mit dem Wuppertaler Ensemble als Choreografin nicht als methodische Konzeptvorlage für den pädagogischen Kontext zu verstehen. Es geht vielmehr um ein Öffnen für oszillierende Elemente zwischen künstlerischen und pädagogisch-methodischen Aspekten, die für die Projektarbeit im Ästhetischen Lernbereich nutzbar gemacht werden können.

Das Tanztheater von Pina Bausch

Mit Pina Bausch erfährt der Tanz eine neue Körperlichkeit. Die Tänzer setzen auf der Bühne konkrete Energie im Augenblick frei, ohne dass Bewegungen mit vorgegebenen Bedeutungen überfrachtet werden. Bedeutung ergibt sich in Form von Assoziationsketten, für die ein Handlungsimpuls die Basis bilden kann. Tänzerische Elemente werden mit theatralen vermischt und zeigen dabei u. a. spartenübergreifende Stilmittel des epischen Theaters von Bertolt Brecht. Gemeint sind gestische Möglichkeiten des Aufzeigens von Realitäten bzw. Stilmittel der Verfremdung und Montagetechnik. (Vgl. Servos 1996: 16f.) Ziel des Tanztheaters ist die »Vermittlung einer am eigenen Leib erfahrenen Wirklichkeit«. (Ebd.: 19) Damit handelt es sich bei Pina Bausch um das Erzeugen von Erfahrung, was sie trotz stilistischer Parallelen von den moralisch-erzieherischen Zielsetzungen Brechts abgrenzt. Das Tanztheater geht nicht im Sinne des didaktischen Theaters von einem speziellen gesellschaftlichen Kontext aus, der zuvor in den Blick genommen und aus dieser Perspektive auf der Bühne behandelt wird, sondern setzt »bei den verinnerlichten Normen und Konventionen an.« (Ebd.: 19) Im Mittelpunkt steht zwar wie bei Brecht der Gestus, jedoch ist er in seiner Körperlichkeit selbstreferentiell und »nicht mehr Mittel zum Zweck, er selbst wird zum Gegenstand der Darstellung.« (Ebd.: 19)

Die Ästhetik des Tanztheaters löst sich von der reinen Umsetzung einer Choreografie oder einer Literaturvorgabe durch den Tanz. Stattdessen wird der Tanz selbst als Kunstgegenstand in den Mittelpunkt gerückt. Die Stücke verwehren sich einer eindeutigen Genrezuordnung und erfordern ein grundlegend neues Verständnis von Tanz und damit die Öffnung bisheriger Sehgewohnheiten. Es gibt keinen Handlungsstrang mehr, dem die montageartig auftauchenden Szenen zuzuordnen sind. »Zu vielschichtig sind die Inhalte und Formen, die sich in den Stücken zu einer kaum auf einen Blick zu überschauenden Gleichzeitigkeit verzahnen.« (Ebd.: 16) Schlüssel eines Zusammenhangs liegt im subjektiven Erleben des Rezipienten und im Prozess der Aufführung. Der Zuschauer kann die Handlungsfragmente aktiv mit sich und seinen Alltagserfahrungen in Beziehung setzen, um zu subjektiven Bedeutungen zu gelangen. Pina Bauschs Tanztheater ist ein ›Theater der Erfahrung‹, weil es mit den körperlichen Energien der

Tänzer und der Zuschauer spielt und den aktiven Zuschauer seine alltägliche gesellschaftliche Körpererfahrung erleben lässt. (Vgl. ebd.: 14ff.)

Das projektorientierte Arbeiten bei Pina Bausch

In Interviews mit Tänzern der Compagnie wird Pina Bausch als eine Choreografin beschrieben, die sich während ihrer Tanzprojekte durch eine außergewöhnliche Offenheit im Umgang mit den Bewegungsangeboten ihres Ensembles auszeichnet, währenddessen jedoch immer wieder in klare Regieanweisungen übergeht, um die mit den Künstlern erworbenen Mosaikteilchen zu einem Ganzen zusammenzusetzen. Dabei weiß sie zu Beginn eines Stückes nie, »wo es einen hinbringt«. (Bausch, zit. nach Meyer 2012: 37) Die »Reise« startet stets mit Fragen, mittels derer sich ihre Tänzer und sie selbst sich dem übergeordneten Thema annähern. Es geht Pina Bausch darum, im Individuellen der Künstlerpersönlichkeiten etwas Allgemeines, Übergeordnetes zu finden, das fernab des Klischees liegt und worin sich jeder, insbesondere der Zuschauer, zeitlos wiederentdecken kann. Ihr Frageprinzip etabliert sich als methodische Technik innerhalb all ihrer Projekte, sodass die Bewegungen und Gesten stets mit dem in Verbindung stehen, was die einzelnen Tänzer und Schauspieler in ihrem Inneren bewegt. »Die Schritte sind immer woanders hergekommen; die kamen nie aus den Beinen.« (Ebd.: 37). Dabei liegt Bausch am Herzen, jede Frage vielschichtig und kontrastiv zu beantworten, um etwas Dahinterliegendes, etwas Neues zu finden. »Zur Sorge gehört die Hoffnung, zum Verlust die Sehnsucht nach dem Verlorenen. […] In jedem Stück ist immer auch das Gegenteil, wie im Leben auch.« (Ebd.: 68)

Aufgrund Pina Bauschs projektorientierter Arbeitsweise wird jeder einzelne des Ensembles zum Mitgestalter der Tanztheaterstücke. Jean-Laurent Sasportes beschreibt sich während der Proben »wie ein Kind, das plötzlich nachts in einer Spielzeugabteilung eingesperrt wird« (Sasportes, zit. nach Meyer 20012: 180) und »überglücklich« alle Facetten der Bewegung und des Ausdrucks ausprobieren darf. Diese »Materialsammlung« dient als Grundlage für Bauschs Stücke. »Jeden Tag bekamen wir neue Fragen, und man konnte langsam sehen und fühlen, in welche Richtung es geht.« (Ebd.: 181) Neben dieser prinzipiellen Offenheit in Bauschs Probehaltung ist sie eine akribisch genaue »Arbeiterin«, die alle Improvisationsangebote der Tänzer zu einem gewählten Arbeitsthema schriftlich oder per Videomitschnitt fixiert, um daraus ein fertiges Motiv für die Szenen zu entwickeln. Bühnenbild und Musik dienen der Unterstützung der innerlich entstandenen Bewegungen, ohne sie zu beeinflussen. Ausgangspunkt der Bewegung bleibt die innere Auseinandersetzung mit dem Arbeitsthema.

Norbert Servos hebt die Verschiedenheit der Künstlerpersönlichkeiten als einen bedeutenden Schlüssel für die Stückentwicklungen hervor. Gerade das Ungleiche, das Individuelle, das Asymmetrische jedes Einzelnen des Ensembles zeichnet die hohe energetische Intensität der Stücke aus. Pina Bausch besitzt das Gespür, »jeden einzelnen anzuschauen und seine besonderen Fähigkeiten zum Leuchten zu bringen.« (Servos 1996: 286) Entgegen den geläufigen tänzerischen oder choreografischen Beurteilungsmaßstäben liegt die »Virtuosität manchmal im Aufsagen eines Gedichts oder im Singen eines Kinderliedes«. (Ebd.: 287) Gerade mit der Nähe zur Realität und zum Zuschauer erfährt das Publikum: »Der Alltag, das Leben […] ist lebbar, und das Glück ist nichts anderes, als ganz darin aufzugehen: gerade so wie man ist, aber mit der Bereitschaft, sich jeder Zeit zu wandeln.« (Ebd.: 286)

Die Skizzierung der Stückentwicklung bei Pina Bausch verdeutlicht eine projektorientierte, offene Arbeitsform, die das gesamte Ensemble gestalterisch einbezieht, ohne konzept- oder führungslos zu sein. Dies bedarf einer außerordentlich hohen choreografischen Kompetenz und eines Gespürs für Rhythmus, Form, Raum und Timing. Eine abbildhafte Kopie der künstlerischen Projekte für das Arbeiten im Projektmodul des Ästhetischen Lernbereichs ist an den Stellen nicht zielführend, an denen die Studierenden klare methodische Schritte und ergebnisorientierte Gestaltungsaufgaben benötigen, um überhaupt Bewegungs- und Szenenangebote für die vielschichtige Ausgestaltung eines Themas entwickeln zu können. Während Sasportes sich z. B. »überglücklich« mit seinen Bewegungen ausprobieren kann und zu verschiedensten Improvisationsangeboten gelangt, gilt es für Laien Methoden anzubieten, die eine Motiventwicklung schrittweise und ohne Blockaden ermöglichen. Ähnliches gilt auf der anderen Seite für den »Projektleiter«, der diese Methoden kennen und an den geeigneten Stellen zum Einsatz bringen sollte. Zudem setzt eine prinzipielle Offenheit des Projektleiters dem angebotenen Improvisationsmaterial gegenüber einen sicheren Umgang mit Gestaltungskriterien voraus, der ebenfalls eine im Curriculum verankerte methodische Erarbeitung erfordert. An dieser Stelle wird der oben genannte Schwerpunkt deutlich, der den Fokus auf solche methodischen Prinzipien legt, die Kunst und Pädagogik in ein sich spiegelndes Verhältnis stellen können. Abschließend sollen beispielhaft Bereiche in der projektorientierten Arbeit Pina Bauschs aufgezeigt werden, innerhalb derer Verbindungen zu performativen theaterpädagogischen Konzepten zu sehen sind und die Potenzial für die Entwicklung eines Methodenkonzepts für künstlerische Gestaltungsprozesse im Ästhetischen Lernbereich aufweisen.

Interdisziplinäre Projekte im Ästhetischen Lernbereich

Die interdisziplinäre Projektarbeit gilt als eine zentrale Idee für die methodische Vermittlung ästhetischer Praxen im Ästhetischen Lernbereich. Sie soll Raum geben für die Entwicklung künstlerischer Gestaltungs- und Reflexionsfähigkeit, indem eine Projektidee von der Projektskizze bis zur Präsentation und Reflexion realisiert wird. Insgesamt stehen ästhetische Vermittlungspraxen im Zentrum, die über die einzelnen Fachdomänen hinaus einen gestalterischen transdisziplinären Bereich öffnen können. (Vgl. Modulhandbuch 2013)

An dieser Stelle ergeben sich Bezugspunkte zu den vorherigen Darstellungen einer künstlerischen Stückentwicklung bei Pina Bausch. Gemeint ist zum einen eine prinzipielle Haltung während der künstlerisch-gestalterischen Projektarbeit der Studierenden, zum anderen sind übergeordnete Gestaltungs- und Stilmittel adaptierbar, anhand derer sich für die Studierenden ein Orientierungsrahmen für die Entwicklung ästhetisch-performativer Projekte ergeben könnte. Dieser Rahmen lässt sich mit theaterpädagogischen Methoden für performative Gestaltungen verknüpfen, sodass konzeptionell auf die Arbeit im pädagogischen Kontext mit Laien eingegangen wird.

Die erforderliche Haltung für die projektorientierte Herangehensweise an ein selbst gewähltes künstlerisches Thema der Studierenden bezieht sich auf die Entwicklung eines Gespürs dafür, dass ein solches Projekt einer Entdeckungsreise gleicht, an deren Anfang die letztendliche Gestaltung nicht abzusehen ist. Durch eine grundlegende Offenheit dem Material gegenüber, das von den Projektteilnehmern in Form von Improvisations- und Gestaltungsanlässen angeboten wird, ergeben sich Mosaikteilchen, die dokumentiert, reflektiert, ggf. erweitert und schließlich mithilfe bestimmter Gestaltungsmittel zu einem Ganzen zusammengefügt werden. Wichtig dabei ist, die Improvisations- und Gestaltungsanlässe zur Materialsammlung aus theaterpädagogischer Sicht methodisch so aufzubauen, dass die Teilnehmer auf konkrete Bezugspunkte zurückgreifen können. Dies erfordert vom Projektleiter einerseits methodische Kompetenz, andererseits eine zuvor vielschichtige eigene Beschäftigung mit dem gewählten Thema. Erst dann kann eine ästhetische Auseinandersetzung »jenseits der Klischees«, die »Dahinterliegendes« aufzeigt, in Gang gesetzt werden. Anregung gibt bei der Herangehensweise der bereits erwähnte Hinweis auf die kontrastiven Elemente eines Themas. In ihnen steckt das Potenzial für Neues, Überraschendes, nicht sofort Absehbares innerhalb der Stückentwicklung. So bedeutet eine grundlegende Offenheit ein Offensein für das angebotene Material, jedoch nicht ein konzeptloses Arbeiten innerhalb der Gestaltung.

Während sich bei Pina Bausch eine Fragetechnik etabliert, mittels derer sie

und die Künstler sich dem übergeordneten Thema improvisatorisch annähern, liegt im pädagogischen Kontext der Schwerpunkt auf einer geeigneten Methodenwahl, die die performativ-theatrale Umsetzung möglicher »Antworten« zur Themenstellung strukturiert und gerade im Amateurbereich erleichtert. Durch einen an der Theaterpädagogik orientierten, methodischen Aufbau der Arbeitsphasen sind Hilfestellungen für die Berücksichtigung grundsätzlicher ästhetischer Gestaltungsprinzipien bereits in der Aufgabenstellung impliziert und können einer Überforderung seitens der Teilnehmer entgegenwirken. Der individuelle, spontane Zugang bleibt dennoch erhalten, sodass die Projektteilnehmer neben der regieführenden Projektleitung in die Mitgestaltung des Themas einbezogen werden und ihre selbst entwickelten Szenen- und Bewegungsabläufe im Endprodukt wiederentdecken.

Der methodische Aufbau für die einzelnen Gestaltungssequenzen kann sich an theaterpädagogischen Grundprinzipien orientieren, die Czerny in einer produktionsästhetischen theaterpädagogischen Konzeption (SAFARI-Modell) zusammenfasst. Das Material in Form von Themen und Texten bietet in diesem Modell den Ausgangspunkt für dessen performative Aus- und Umgestaltung. Anhand des Materials setzt sich das spielerisch-gestalterische Potenzial der Gruppe frei und wird mit elementaren performativ-theatralen Verfahren zunehmend auf konkrete Gestaltungsaufgaben hin fokussiert. (Vgl. Czerny 2004: 163–175) Die theaterpädagogische Arbeit richtet sich auf performative Prozesse im Umgang mit Produktion und Rezeption während der gestalterischen Abfolgen. Innerhalb dieser Arbeitsabläufe finden sich übergeordnete Gestaltungs- und Stilmittel wieder, die ein Bindeglied zwischen den ästhetisch-performativen Projekten der Studierenden und den Gestaltungsprozessen innerhalb professionell-künstlerischer Arbeit bilden können. Auf Basis eines solchen erfahrungsbezogenen und projektorientierten Unterrichts ermöglicht die Projektarbeit im Ästhetischen Lernbereich »eine erste eigene künstlerische Positionierung und gibt Gelegenheit zur Mitarbeit im Inszenierungsprozess« (www.hbk-bs.de/studiengaenge/darstellendes-spiel/studium) sowie zur Auseinandersetzung mit theatralen Gestaltungsmöglichkeiten und der Entwicklung eines passenden Methodenkonzepts. Schwerpunkt in der Lehrerausbildung liegt damit neben der Ausbildung methodisch-(theater-)pädagogischer Kompetenzen auf der Aneignung von Wissen »über die Spezifik der Theaterkunst mit ihren verschiedenen Einzelkünsten […].« (www.hbk-bs.de/studiengaenge/darstellendes-spiel/studium) An diesen beiden Polen könnte sich die Entwicklung eines fachlichen Curriculums für den interdisziplinären Bereich ausrichten.

Schlussbemerkung

Die Auseinandersetzung mit der Kunstform des Tanztheaters von Pina Bausch weist an einigen Stellen theaterpädagogische Korrespondenzen auf, die als Beispiel für ein an der Kunstform ausgerichtetes projektorientiertes Konzept im Ästhetischen Lernbereich der Universität zu Köln gelten können. Damit besteht die Chance, die Fachlichkeit der Ästhetischen Erziehung und Bildung auf die performativ-gestalterische Dimension zu richten, sodass sie die ästhetischen Fächer Musik, Kunst und Bewegung nicht in abgeschwächter Form ersetzt, sondern um das zentrale Element der Performativität ergänzt. Das gleichberechtigte transdisziplinäre Verhältnis von Kunst, Musik, Bewegung und Sprache kann im Medium des (Tanz-)Theaters zu einer dem Ästhetischen innewohnenden besonderen Spezifik und Qualität gelangen, die die Studierenden im gestaltenden Element des Performativen nutzbar machen können. In einem performativ-gestaltenden Konzept besteht die Möglichkeit, neben selbstbildnerischen und sozialen Bildungszielen, fachliche, an der (Tanz-)Theaterkunst orientierte Inhalte und Lernziele zu formulieren, die mittels der theaterpädagogischen Korrespondenzen eine methodische Umsetzungsmöglichkeit enthalten. Ein solches Methodenkonzept gilt es für die Projekte im Ästhetischen Lernbereich zu entwickeln, das sowohl in der Ausbildung als auch im schulischen Kontext in einen performativ-gestalterischen Ansatz Ästhetischer Erziehung und Bildung münden kann.

Literatur

Bucher, André (2004): *Repräsentation als Performanz. Studien zur Darstellungspraxis der literarischen Moderne*. München.

Czerny, Gabriele (2004): *Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimensionen*. Augsburg.

Dietrich, Cornelie/Krinninger, Dominik/Schubert, Volker (2012): *Einführung in die Ästhetische Bildung*. Weinheim u. Basel.

Duncker, Ludwig (1994): *Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts, (= Studien zur Schulpädagogik und Didaktik, Bd. 9), 1. Aufl*. Weinheim u. Basel.

Engelhardt, Jürgen (1984): *Gestus und Verfremdung. Studien zum Musiktheater bei Strawinsky und Brecht/Weill*. München u. Salzburg.

Fischer-Lichte, Erika (2004): *Ästhetik des Performativen. 1. Aufl*. Frankfurt a. M.

Klepacki, Leopold (Hg.) (2004): *Schultheater. Theorie und Praxis. (= Erlanger Beiträge zur Pädagogik, Bd. 1)*. Münster.

Meyer, Marion (2012): *Tanz kann fast alles sein*. Remscheid.

Modulhandbuch für den Lernbereich Ästhetische Erziehung im Bachelorstudium mit bildungswissenschaftlicher Ausrichtung für die Studiengänge »Lehramt an Grundschulen« und »Lehramt für sonderpädagogische Förderung«. (Stand 06/2013)

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2008), *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. 1. Aufl.* Frechen.

Servos, Norbert (1996): *Pina Bausch. Wuppertaler Tanztheater oder die Kunst, einen Goldfisch zu dressieren. 1. Aufl.* Seelze u. Velbert.

Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2007): Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Dies. (Hg.), *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven,* Weinheim u. Basel, S. 7–40.

www.hbk-bs.de/studiengaenge/darstellendes-spiel/studium/

Thomas Greuel

Musikpädagogik in nicht-musikpädagogischen Studiengängen – ein Beispiel »hochschuldidaktischer Reduktion«

Auf den nach oben ansteigenden Rängen sitzen ziemlich genau 600 Kinder im Grundschulalter, deren Lehrer sowie die Rektoren fünf kooperierender Hochschulen. Es ist der Start einer sog. »Kinder-Uni«, zu der ich den musikalischen Auftakt gestalten soll. Ich bin gut vorbereitet, einige elementare Musikaktionen mit der Großgruppe durchzuführen, mit Body- und Materialpercussion sowie einem Lied, um – der Bitte der Veranstalter entsprechend – auf eine freudvolle Art und Weise die Veranstaltung einzuläuten. Studierende, die mich dabei unterstützen, stehen auf der Bühne hinter mir. Der Moderator, der in seinem seltsam bunten Kostüm fast wie ein Clown aussieht, hat mich kurz vorgestellt, die Aufmerksamkeit in Richtung »Musik« gelenkt und wendet sich dann zu mir. »Fragen wir doch mal einen richtigen Musikprofessor«, so setzt er an, »was ist eigentlich Musik?« »Oh«, antworte ich überrascht, denn die Frage kommt nun gänzlich unerwartet, »die Frage ist gar nicht so leicht zu beantworten.« Damit habe ich wenigstens eine Sekunde zum Nachdenken gewonnen. »Musik, so möchte ich spontan sagen« – eine weitere Sekunde gewonnen – »Musik ist eine klangliche Ausdrucksform des Menschen.« Der Moderator nimmt gekonnt den Begriff des Klanglichen auf und erklärt witzelnd, dass Bilder im Gegensatz zur Musik in aller Regel ja nicht klingen und man sie deshalb übrigens auch nicht hören könne. Dann seine nächste Frage: »Und was macht denn eigentlich ein Musikpädagoge?« Auch diese Frage darf ich völlig unvorbereitet beantworten, denn bis dahin war mir gar nicht klar, dass es überhaupt eine Art Interview auf der offenen Bühne geben würde. »Musikpädagogen«, so sage ich, »versuchen, Kindern und Jugendlichen, aber auch Erwachsenen Zugänge zur Welt der Musik zu vermitteln.« Kaum ausgesprochen dachte ich, die Antwort sei doch vielleicht ein wenig zu pathetisch geraten, war aber nachsichtig mit mir und konzentrierte mich auf meine kommenden Aufgaben.

Die beschriebene Situation spiegelt die Notwendigkeit wider, komplexe Sachverhalte gelegentlich sehr einfach und prägnant, aber fachlich möglichst solide darzustellen. Diese Herausforderung ist seit einem 1967 erschienenen Aufsatz von Gustav Grüner mit dem Begriff der »Didaktischen Reduktion« verbunden und jedem (Musik-)Pädagogen an allgemein bildenden Schulen bestens bekannt. »Didaktische Reduktion« findet statt, schreibt Lehner 2012, »wenn umfangreiche und komplexe Inhalte für die Lernenden ausgewählt und aufbereitet werden.« (Lehner 2012: 9) »Auswahl« meint dabei die aus curricularer Perspektive erfolgende Reduktion der Stofffülle, »Aufbereitung« meint dagegen die aus »vermittlungstechnischer« Perspektive vorgenommene Konzentration und Vereinfachung von Inhalten. Die Auswahl von Inhalten, so Lehner, erfolge vor dem Hintergrund der jeweiligen Zielgruppe, der Lernziele und des Zeitbudgets. Konzentration ziele auf das »Stoff-Wesentliche«, also auf jene Aussagen, Ideen und Prinzipien, die für die jeweilige Lerngruppe als wesentlich eingeschätzt werden. Vereinfachung schließlich ziele auf die Übereinstimmung von Lernvoraussetzungen und Schwierigkeitsgrad. (Vgl. ebd.: 10)

Das Problem der Didaktischen Reduktion kennt auch jeder Hochschullehrer für Musikpädagogik. In Lehrveranstaltungen gibt es häufig Situationen, in denen der Dozent Inhalte in knapper und prägnanter Form darzustellen versucht. Sämtliche Vorträge, Folien oder Handouts dürften in irgendeiner Weise »didaktisch reduziert« sein. Auch dieser Buchartikel kann nicht ohne erhebliche inhaltliche Reduzierungen auskommen. Mit deutlicher Verschärfung stellt sich das Problem in Lehrveranstaltungen mit Studierenden, die zwar nicht Musikpädagogik als Fach studieren, aber dennoch musikpädagogische Kompetenz aufbauen wollen. Dies ist beispielsweise der Fall in Bachelor- oder Masterstudiengängen wie »Soziale Arbeit«, »Elementarpädagogik«, »Heilpädagogik«, »Gemeindepädagogik und Diakonie« oder »Soziale Inklusion, Gesundheit, Bildung«. Vielerorts ist Musikpädagogik in solche Studiengänge integriert, meist allerdings im Verbund mit anderen kulturellen, ästhetischen oder künstlerischen Disziplinen.

Besondere musikalische Eingangsvoraussetzungen für solche Studiengänge gibt es nicht. An der Evangelischen Fachhochschule in Bochum, um ein Beispiel zu geben, verfügen die meisten Studierenden des Bachelorstudiengangs »Soziale Arbeit« kaum über musikpraktische Fähigkeiten, von musiktheoretischen oder umfangreicheren historisch-kulturellen Kenntnissen ganz zu schweigen. In musikalischen Autobiografien äußern viele derjenigen, die musikpädagogische Lehrveranstaltungen besuchen, erstaunlich negative Erfahrungen mit Musik- oder Instrumentalunterricht. Der zeitliche Umfang,

mit dem sich die Studierenden des dortigen Bachelorstudiengangs »Soziale Arbeit« innerhalb des Pflichtmoduls »Künstlerische Bildung« mit musikalischen bzw. musikpädagogischen Themen befassen, liegt je nach Wahlverhalten – neben Musik gibt es in diesem Modul Angebote in den Bereichen Tanz, Theater, Fotografie, Film, Kunst sowie Literatur und Sprache – zwischen 0 und 8 Semesterwochenstunden, zuzüglich der Zeiten für das sog. Selbststudium, auf das viele Studierende allerdings gerne verzichten. Andererseits nehmen einige Studierende freiwillige Zusatzangebote wie Band, Musiktheater oder Chor wahr, und einzelne Studierende verfügen sogar über recht beachtliche musikalische Fähigkeiten und können als Solosängerin, Gitarrist oder Songwriter beeindrucken.

Insgesamt erscheint es unter den skizzierten Bedingungen unrealistisch, musikpädagogische Professionalität in einem Maße aufzubauen, die gerade für die verschiedenen Klientelgruppen der Sozialen Arbeit wünschenswert wäre. Dennoch macht es Sinn – nicht nur mit Blick auf die Nützlichkeit für spätere berufliche Praxis, sondern auch mit Blick auf die persönliche Bildung der Studierenden – darauf hinzuwirken, dass möglichst viele Studierende intensive musikalisch-künstlerische Grunderfahrungen machen (besser: nachholen), beispielsweise im Umgang mit der eigenen Stimme, mit Percussion-Instrumenten oder bei musikalischen Livedarbietungen. Außerdem sollen sie Hör- und Verstehenshorizonte erweitern und sich – vor allem mit Blick auf interkulturelle Arbeitsfelder – Zugänge zu solchen Musikkulturen erschließen, die ihnen bisher unvertraut sind. Weiterhin sollen sie eigene musikalisch-kreative Potenziale entdecken, gesellschaftliche Benachteiligungen in Feldern musikalischer Bildung aufspüren, deren Hintergründe analysieren sowie Konzepte, leicht umsetzbare Praxismodelle und Best-Practice-Beispiele für inklusive musikalische Kulturarbeit kennenlernen oder selbst eigene Ideen und Konzepte für die Praxis entwickeln und erproben. In der Regel kommt es nur bei Studierenden, die sich bei modulabschließenden Prüfungen oder Abschlussarbeiten für musikpädagogische Themen entscheiden, zu vertieften Auseinandersetzungen mit musikpädagogischen Fragestellungen, teilweise auch zu musikpädagogischen Forschungsvorhaben oder zu Untersuchungen, in denen Musik eine Rolle spielt.

Trotz dieser insgesamt eher auf »Praxis« ausgerichteten Schwerpunktsetzung in den meisten Lehrveranstaltungen des Moduls haben die Studierenden Anspruch auf Einbindung von theoretischen Grundlagen und Forschungsergebnissen, etwa zu Fragen der musikalischen Begabung, Sozialisation und Entwicklung. Sie haben auch Anspruch darauf zu erfahren, worum es der Musikpädagogik im Kern eigentlich geht. Im Vergleich zur Kinder-Uni darf die Antwort

darauf selbstverständlich anspruchsvoller, d.h. komplexer und differenzierter ausfallen. An »hochschuldidaktischer Reduktion« der Inhalte kommt man aber nicht vorbei. Theoretische Inhalte müssen in reflektierter Weise ausgewählt, fokussiert und im Anspruchsgrad angemessen aufbereitet werden.

Nun bietet es sich zunächst an, für solche Fälle auf Texte zurückzugreifen, die als »Einführung« gedacht sind. Allerdings können manchmal auch solche Texte der sog. »Vollständigkeitsfalle« nicht entgehen. Damit bezeichnet Lehner »den Wunsch und das Bemühen von Lehrpersonen, die Inhalte möglichst vollständig an die jeweilige Zielgruppe weiterzugeben.« (Ebd.: 22)

Ein Beispiel dafür ist vielleicht die von Rudolf-Dieter Kraemer 2004 veröffentlichte *»Einführung«* in das Studium der Musikpädagogik. Auf 480 Seiten versucht der Autor, zahlreiche Probleme der Musikpädagogik darzustellen und zu ordnen, ausdrücklich mit dem Hinweis darauf, dass die Publikation »in keinster Weise den Anspruch einer umfassenden Darstellung der Fachdisziplin« erhebt. (Kraemer 2004: 9) Selbst die weiterführenden Literaturangaben, mit denen jedes Hauptkapitel abschließt, werden als Lesehinweise zur »Erstlektüre« bezeichnet. Doch auch nach Lektüre dieser Einführung bleiben grundlegende Fragen unbeantwortet. So wird beispielsweise unter der Überschrift »Wie sind wichtige Begriffe definiert?« auch der Begriff »Musikerziehung« behandelt. Das Kapitel enthält dann zwar zahlreiche lesenswerte Zitate aus unterschiedlichen Epochen zur Nutzung von Musik für erzieherische Zwecke, auch einen entsprechenden Systematisierungsversuch, aber eben keine abschließende, zusammenfassende oder zumindest vorläufige Begriffsdefinition. Ganz offensichtlich geht es dem Autor hier nicht um eine hochschuldidaktisch reduzierte Definition, sondern um eine umfassende Materialsammlung, anhand derer die Studierenden die Problematik des behandelten Begriffs erkennen können. Zur ersten Orientierung von Studierenden nicht-musikpädagogischer Studiengänge ist eine solche Kompilation m. E. wenig geeignet, wohl aber zur Vertiefung.

Einen anderen Weg als Kraemer schlagen Veröffentlichungen des bekannten Herausgebertrios Helms/Schneider/Weber ein, darunter das 2005 erschienene *Lexikon der Musikpädagogik*. Nach Klappentext bietet es »schnelle Antworten zu allen Teilfragen der Musikpädagogik«, darüber hinaus aber auch zu jedem Stichwort wertvolle weiterführende Literaturhinweise – genau der richtige Ansatz für die vorliegende Problemstellung. Allerdings kann ich mich aus inhaltlichen Gründen, die ich an späterer Stelle darstellen werde, mit dem zentralen, von Hermann J. Kaiser verfassten Artikel zu dem Stichwort »Musikerziehung/Musikpädagogik« nicht in vollem Umfang einverstanden erklären. Deshalb entscheide ich mich dazu, selbst eine Formulierung zu entwickeln.

Problemstellung

Ich möchte in diesem Beitrag den Versuch unternehmen, eine gebrauchsfähige Formulierung zu entwickeln, die in knapper und prägnanter Form – sozusagen in »hochschuldidaktischer Reduktion« – für Studierende musikpädagogischer Lehrveranstaltungen in nicht-musikpädagogischen Studiengängen das Grundanliegen der Musikpädagogik beschreibt. Ich werde deshalb bewusst Aspekte weglassen und Aussagen verdichten, um die Inhalte für die Studierenden besser greifbar zu machen. Ein solches Vorgehen, »bei dem etwas weggeschnitten wird, damit das, was stehen bleibt, in seiner Bedeutsamkeit und Funktion besser erkennbar und damit lehr- und lernbar wird«, wird auch »Didaktische Profilierung« genannt. (Lehner 2012: 14)

Methodisches Vorgehen

Als Ausgangsthese übernehme ich meine eigene spontane Formulierung bei der Kinder-Uni. Ich kläre zunächst, was damit gemeint ist, und prüfe, ob sie überhaupt Bestand haben kann. Anschließend werde ich sie ggf. korrigieren, mit Blick auf die mir vorschwebende Zielgruppe differenzieren und aus verschiedenen Fachperspektiven um Aspekte erweitern, die mir wichtig oder unverzichtbar erscheinen. Die Darstellung der Begründungen dafür ist keineswegs auf Vollständigkeit ausgerichtet. Es gäbe genügend andere Möglichkeiten, die Ausgangsthese zu modellieren, und es gäbe auch andere Möglichkeiten, die Modellierung der These zu begründen. Meine Ausgangsthese lautet: *Zentrale Aufgabe der Musikpädagogik ist es, Zugänge zur Musik zu vermitteln.*

Klärung der Ausgangsthese

Wenn ich von Zugängen »zur« Musik spreche, lasse ich sämtliche Maßnahmen der Erziehung *durch* Musik weg und bezeichne nur Maßnahmen als zentrale Aufgabe der Musikpädagogik, die nach der Zielperspektive des Pädagogen *zur* Musik führen sollen. Wenn beispielsweise Musik nach dem »medialen Ziel-Typus musikalischen Lernens« (Abel-Struth 1978: 115) vorrangig als Medium eingesetzt wird, um soziale Ziele zu verwirklichen, mag es sich um »Sozialpädagogik mit musikalischen Mitteln« oder um »Musikpädagogik in der Sozialen Arbeit« handeln, aber nicht im strengen Sinne um »Musikpädagogik«. (Wickel 1998: 10; Hartogh/Wickel 2012: 205) Wer in der Schule Englischkenntnisse vermitteln will und dabei Musik einsetzt, leistet »Englischunterricht«, aber keinen »Musikunterricht«. Wer versucht, in der Arbeit mit von Autismus be-

troffenen Menschen unter Verwendung von Musik intrasynchrone Momente entstehen zu lassen (Vgl. Schumacher/Calvet 2008), handelt als »Musiktherapeut«, aber nicht als »Musikpädagoge«. Es geht nach meinem Verständnis von Musikpädagogik im Kern auch nicht um »musikbezogene«, sondern um »musikalische«, »ästhetisch-musikalische« oder »musikalisch-künstlerische« Lernerfahrungen. Tanzen ist beispielsweise ein »musikbezogenes«, aber kein »musikalisches Handeln«. Und wenn die Beherrschung von Tänzen im längerfristigen Mittelpunkt der Zielperspektive steht, wird man deshalb kaum von »Musikunterricht« sprechen können, sondern von »Tanzunterricht«. Die Grenzziehung zwischen musikalischem und musikbezogenem Handeln ist also keineswegs »unterrichtspraktisch ohne Belang«, wie dies im Konzept des Aufbauenden Musikunterrichts behauptet wird. (Jank/Bähr u. a. 2009: 95)

Aus den genannten Gründen halte ich die Formulierung, zentrale Aufgabe der Musikpädagogik sei es, »Zugänge *zur* Musik« zu vermitteln, für vertretbar – wohl wissend, dass es teilweise deutliche, sinnvolle und konzeptionell gewünschte Überschneidungen mit Nachbardisziplinen gibt. Wenn jemand einen Zugang zur Musik gefunden hat, meine ich damit außerdem, dass er bewusst und aktiv mit ihr umgeht, dass sie ihm »etwas sagt«, dass sie ihn »anspricht«, dass er mit ihr »etwas anfangen« kann, dass er sie wertschätzt oder dass die aktive musikalische Tätigkeit für ihn persönliche Bedeutung gewonnen hat. (Pfeiffer 2013: 212)

Wie mehrere biografisch orientierte Veröffentlichungen gezeigt haben (Vgl. Bastian 1989; Grimmer 1991; Muthesius 2001; Muthesius 2002; Herold 2007) und sich in autobiografischen Selbstreflexionen von Studierenden immer wieder bestätigt (Vgl. Greuel 2011), gibt es sehr verschiedenartige Zugänge zur Musik. Die einen finden beispielsweise über das eigene Singen oder Instrumentalspiel zur Musik, andere über das Tanzen, wiederum andere durch Erfahrungen und Erlebnisse in Livekonzerten, »Begegnungen« mit Medienstars oder über Videos und Filme. Auch über das eigene Experimentieren mit Klängen, das Bearbeiten, Verfremden oder szenische Interpretieren können Zugänge zur Musik gefunden werden, ebenso – vermutlich vor allem bei männlichen Jugendlichen – über Prozesse der digitalen Musikproduktion. Auch über die geistige Auseinandersetzung mit den historischen, kulturellen, biografischen oder sozialen Kontexten einer Musik, über konzentriertes Zuhören oder über die Analyse musikalischer Gestaltungen lassen sich Zugänge zur Musik finden, etwa bei einer Konzerteinführung, ebenso durch beurteilungsfreies Hören und Genießen.

Die Formulierung »Zugänge zur Musik« erscheint also in allen drei Bestandteilen vertretbar. Eine anderer Ausdruck erscheint jedoch noch klärungsbedürftig: »Musikpädagogik«.

In »dem« Lexikon der Musikpädagogik, 2005 herausgegeben von Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber, erklärt Hermann J. Kaiser unter dem Stichwort »Musikerziehung/Musikpädagogik« die »eindeutige Trennung« von »*Musikpädagogik*« als das »theoriegeleitete Nachdenken über […] Lehr/Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozesse«, in denen Musik eine Rolle spiele, und der »*Musikerziehung*«, die der Praxis in Schule, Musikschule u. a. vorbehalten sei. (Kaiser 2005: 166) Weil meine Ausgangsthese in diesem Sinn nicht die Theorie, sondern die Praxis im Blick hat, widerspricht sie diesem von Kaiser dargestellten Begriffsgebrauch. Denn die Aufgabe, Zugänge zur Musik zu vermitteln, wäre dann »eindeutig« Aufgabe der »Musikerziehung«, nicht aber die der »Musikpädagogik«.

Ganz so eindeutig scheint diese Trennung aber nicht zu sein. Kaiser selbst verweist auf die Begriffsgeschichte, in der diese Trennung »keineswegs durchgängig« vollzogen wurde. Denn der Begriff »Musikerziehung« habe vor allem im Umkreis der musikalischen Jugendbewegung auch die Theorie der Musikerziehung umfasst. Auch zum Begriff »Pädagogik« hebt er hervor, dass er »nicht nur« konkrete Erziehungsmaßnahmen als solche umfasse, sondern »auch« die Wissenschaft von der »Struktur dieser Maßnahmen, ihrer Entstehung und ihren gesellschaftlich geprägten Erscheinungsformen.« (Ebd.: 166)

»Pädagogik« kann also beides meinen, sowohl Theorie und (Erziehungs-) Wissenschaft als auch erzieherische Praxis, und ich kann keinen Grund erkennen, diese begriffliche Weite nicht auch für die »Musikpädagogik« zu übernehmen. Abel-Struth (1985) hat sich aus nachvollziehbaren Gründen dafür eingesetzt, von einer »wissenschaftlichen Musikpädagogik« und von einer »praktischen Musikpädagogik« zu sprechen. (Abel-Struth 1985: 72ff.) Ich folge der Begriffsverwendung Abel-Struths und verwende den Begriff »Musikpädagogik« sowohl für die »Vermittlungspraxis« als auch die wissenschaftliche Reflexion dieser Praxis. Allerdings halte ich die Position von Kaiser für nachvollziehbar, dass die Musikpädagogik als Wissenschaft eine »praktische Wissenschaft« sein müsse: »Alle ihre Reflexionen und Maßnahmen«, so erklärt er, »können sich nicht von dem Gedanken entbinden, dass sie ›vom Prinzip her‹ praxisrelevant sind.« (Kaiser 2005: 167) Umgekehrt darf man von der professionellen musikpädagogischen Praxis erwarten – und hier ist aus meiner Sicht der Artikel Kaisers zu ergänzen –, dass sie reflektiert und theoretisch fundiert ist und dass sie dem jeweiligen Forschungsstand der Musikpädagogik zumindest nicht widerspricht.

Unbestreitbar ist jedoch die Tatsache, dass die Fragen nach Selbstverständnis, Fragestellungen und Methoden der Musikpädagogik als Wissenschaft grundsätzlich verschieden sind von den Fragen der »praktischen Musikpäd-

agogik«. Sie stellen eine eigene komplexe Thematik dar, die hier nicht behandelt werden kann. Ich beziehe mich in diesem Beitrag also ausschließlich auf die Aufgaben der Musikpädagogik als »Praxis«.

Mit Blick auf die Studierenden scheint mir dafür der Hinweis wichtig zu sein, dass musikpädagogische Praxis auch eine hinreichende *handwerklich-künstlerische* Basis benötigt. Welche Qualität hat beispielsweise die Vermittlung eines Liedes in einer Kindertagesstätte, wenn die Erzieherin zwar über entwicklungspsychologisches Wissen zur Stimmentwicklung verfügt, dann aber nicht in der Lage ist, das Lied richtig und musikalisch überzeugend vorzusingen? Welche Qualität hat ein Trommelworkshop, wenn der Leiter selbst die Rhythmen, die er vermitteln will, nicht souverän vormachen kann? In der Annahme, dass hier Konsens besteht, verzichte ich auf weitere Ausführungen.

Schließlich erscheint mir noch der Hinweis auf die Notwendigkeit *ethischer* Fundierung unverzichtbar. Gerade weil Pädagogik generell darauf ausgerichtet ist, andere Menschen zu beeinflussen, schreibt Dartsch, »muss sie sich von ethischen Grundlinien leiten lassen.« (Dartsch 2010: 33) Das gilt sicher auch für musikpädagogisches Handeln. Wenn es etwa, was leider der Fall ist, etliche Beispiele von Musikstücken gibt, die unmissverständlich nationalsozialistisches Gedankengut transportieren (z. B. im »National Socialist Black Metal«), kann es nicht Aufgabe der Musikpädagogik sein, Zugänge zu solcher Musik zu vermitteln. Vielmehr wird es darum gehen müssen, solche Inanspruchnahmen musikalischer Mittel aufzudecken und darauf hinzuwirken, dass solche Dinge reflektiert werden. – Ich fasse die bisherigen Gedanken zusammen und komme zu einer ersten Ergänzung meiner Ausgangsformulierung: *Zentrale Aufgabe der Musikpädagogik als wissenschaftlich, künstlerisch und ethisch fundierte Praxis ist es, Zugänge zur Musik zu vermitteln.*

Aus *lerntheoretischer* Perspektive ergibt sich die Notwendigkeit zu einer weiteren Ergänzung. Nach der operativen Lerntheorie von Jürgen Grzesik (2002) ist Lernen ein zyklischer Prozess der Selbstveränderung des neuropsychischen Gesamtsystems. Diese »Selbstveränderung durch Lernen« kommt dadurch zustande, schreibt Grzesik, dass das neuropsychische System »neue Operationen […] erstmalig vollzieht, Bedingungen für ihre wiederholte Aktivierung schafft und die Reaktivierbarkeit gewährleistet.« (Greszik 2002: 495) Ohne neue Prozesseinheiten dieses Gesamtsystems, ohne »neue Operationen« kann es demnach kein »Lernen« geben. Einen Zugang zur Musik zu vermitteln, ist also nur dann auf Lernen ausgerichtet, wenn es für den Lernenden mit Neuem verbunden ist. Musikpädagogische Praxis versucht also darauf hinzuwirken, dass Menschen solche Zugänge zur Musik, den sie sozusagen »von alleine« im Rahmen von ungeplanten Sozialisationsprozessen gefunden haben, verändern,

d. h. erweitern oder vertiefen. Im Sprachgebrauch des Aufbauenden Musikunterrichts geht es hier um die Überführung einer »alltäglichen musikalischen Gebrauchspraxis« in eine »verständige Musikpraxis«. (Jank/Meyer 2009: 20) Konkret kann dies erstens bedeuten, dass Menschen einen Zugang finden zu einer neuen, d. h. ihnen bisher unbekannten oder unvertrauten Musik. Es kann zweitens bedeuten, dass sie zu einer Musik, die ihnen bereits bekannt oder vertraut ist, eine neue Art des Zugangs finden. Drittens können sie einen Zugang, den sie bereits gefunden haben, vertiefen oder intensivieren und damit zu einem neuen, bisher nicht erreichten Grad der Verarbeitungs- oder Erlebnistiefe führen. Zu nachhaltiger Selbstveränderung, also zu musikalischem »Lernen«, führen »neue Operationen« aber nur, wenn sie behalten werden und auch in verschiedenen Kontexten reaktiviert werden können. Einen Zugang zur Musik zu finden, meint also deutlich mehr als kurzfristiges Einlassen auf eine Musik oder eine musikalische Tätigkeit. Vor dem Hintergrund dieser lerntheoretischen Überlegungen möchte ich meine Ausgangsformulierung erneut ergänzen: *Zentrale Aufgabe der Musikpädagogik als wissenschaftlich, künstlerisch und ethisch fundierte Praxis ist es, neue oder vertiefende Zugänge zur Musik zu vermitteln.*

»Vermitteln« – das ist ein Ausdruck, der zwar in den aktuellen musikpädagogischen Debatten Hochkonjunktur hat, vor allem im Umfeld der sog. Konzertpädagogik, aber aus *systemisch-konstruktivistischer Perspektive* nicht unproblematisch ist. Nach konstruktivistischer Pädagogik, die sich selbst für »kognitiv anspruchsvoller« hält als eine »Wissensvermittlungspädagogik« (Siebert 2003: 45), ist Lernen »nicht (nur) der Erwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, sondern (auch) die biografisch verankerte Konstruktion lebensdienlicher Wirklichkeiten. Da diese Konstruktion von Lebenswelten aber vor allem durch den Aufbau von ›Wissensnetzen‹ erfolgt (unsere Welt ist das, was wir von ihr wissen), bleibt die Frage der Aneignung von handlungsrelevantem Wissen auch für die konstruktivistische Pädagogik zentral.« (Ebd.: 38f.) Nach diesem Ansatz ist es Aufgabe des Lernenden selbst, sich Wissen oder Fähigkeiten anzueignen und seine Welt mental zu »konstruieren«. (Musik-)Pädagogisches Handeln ist aus dieser Perspektive nicht nur unidirektionales »Vermitteln«, sondern eingebunden in einen bi- oder multidirektionalen Kommunikationsvorgang, dessen Funktion darin besteht, Menschen, die sich in der Rolle des Lernenden befinden, »biographisch verankerte« und »lebensdienliche«, d. h. persönlich bedeutsame musikalische Aneignungsprozesse zu ermöglichen. Aus meiner Sicht ist es zwar überflüssig, Menschen, die etwas vermitteln wollen, zu unterstellen, sie würden die Perspektive derer ausblenden, denen sie etwas vermitteln wollen. Man kann beispielsweise einen

Vortrag halten, ohne einer »Erzeugungsdidaktik« oder einer deterministischen »Ingenieurslogik« zu unterliegen – Begriffe, mit denen Arnold den Vermittlungsansatz verunglimpft. (Arnold 2001: 84) Dennoch halte ich die Aneignungsperspektive für eine klärende Ergänzung der Vermittlungsperspektive: *Zentrale Aufgabe der Musikpädagogik als wissenschaftlich, künstlerisch und ethisch fundierte Praxis ist es, neue oder vertiefende Zugänge zur Musik zu vermitteln und persönlich bedeutsame musikalische Erfahrungen und Lernprozesse zu ermöglichen.*

Als Impuls zum Nachdenken über *musikästhetische* Fragestellungen möchte ich noch einen allgemeinen Hinweis einfügen, auf welchem Musikverständnis sich aus meiner Sicht die Arbeit eines Musikpädagogen aufbaut. Ich rekurriere hier auf die neuzeitlich-anthropozentrische Vorstellung (Vgl. Gieseler 1973: 82), Musik als eine spezifische Form menschlichen »Ausdrucks« zu betrachten – eine Vokabel mit vorrangig geisteswissenschaftlichem Hintergrund, auch wenn man den Ausdrucksvorgang mit Klausmeier auch tiefenpsychologisch interpretieren kann. (Vgl. Klausmeier 1978) Ich verwende den Ausdrucksbegriff im Sinne Diltheys, der ihn im Unterschied zu Husserl nicht auf sprachlich-diskursive Äußerungen einengt und auch nicht, ebenfalls im Unterschied zu Husserl, an eine Intentionalität bindet. (Vgl. Meuter 2006: 118) Für Dilthey ist jede Lebensäußerung »Ausdruck eines Geistigen«, unabhängig davon, ob der Ausdruck etwas bedeuten soll oder nicht. (Vgl. Dilthey 1981: 252) Folgt man diesem Begriffsverständnis, muss auch nicht jeder Ausdruck der Kommunikation dienen, obwohl gerade im Bereich Sozialer Arbeit Musik gerne als »Sprache ersetzendes und ergänzendes Kommunikationsmedium« aufgefasst wird. (Wickel 2005: 230) Gerade Kunst, so hat es Plessner plausibel vertreten, entspringe nicht einem Mitteilungs-, sondern einem Gestaltungsbedürfnis. (Vgl. Meuter 2006: 118f.) In dieser Allgemeinheit lässt sich Musik als einem Gestaltungsbedürfnis entspringende Form menschlichen Ausdrucks auffassen, wobei mit dem Hinweis auf die Verschiedenheit musikalischer Erscheinungsformen unbestimmt bleibt, worin das durch die Musik ausgedrückte Geistige (Seelische, Emotionale) im Einzelfall besteht und wie ein- oder vieldeutig der Zusammenhang ist von klingendem Ausdruck einerseits und ausgedrücktem Geistigen andererseits. Um den musikalischen Ausdruck zumindest ansatzweise von anderen Formen menschlichen Ausdrucks zu unterscheiden (z. B. Architektur, Fotografie, Literatur, Malerei), ergänze ich meine Aussage bei der Kinder-Uni, Musik sei eine »klangliche« Ausdrucksform des Menschen, durch den Aspekt des Zeitlichen. Dabei verzichte ich auf eine Abgrenzung zum Sprechen: *Zentrale Aufgabe der Musikpädagogik als wissenschaftlich, künstlerisch und ethisch fundierte Praxis ist es, neue oder vertiefende Zugänge zur*

Musik als zeitgebundene klangliche Ausdrucksform des Menschen zu vermitteln und persönlich bedeutsame musikalische Erfahrungen und Lernprozesse zu ermöglichen.

Aus soziologischer Perspektive halte ich eine weitere Klarstellung bzw. Ergänzung für wünschenswert. Im Zentrum der aktuellen Debatte steht der Begriff der »Inklusion«. Er wird in Kontexten der Armutsproblematik, der Behinderten-Thematik sowie der Inter- bzw. Transkulturellen Pädagogik diskutiert. (Vgl. Mogge-Grotjahn 2012; Keden 2012) Nach dem in dieser Debatte bedeutenden Partizipationsgedanken geht es darum, grundsätzlich allen Menschen die gleichberechtigte Teilhabe an Bildung zu ermöglichen, im Falle der Musikpädagogik also an musikalisch-kultureller Bildung. Vor diesem Hintergrund ergänze ich eine Formulierung, die auf die Spannbreite der Adressaten hinweist: »Menschen jeglichen Alters, jeglicher sozialer und kultureller Herkunft, jeglicher Begabungshöhe, mit und ohne Behinderungen«.

Aus gesellschaftspolitischer Sicht erscheint es mir außerdem erforderlich, den wünschenswerten, d. h. bewussten, selbstbestimmten, sozial verträglichen und kritischen Umgang mit Musik (Vgl. Stroh 2005: 188; Pfeiffer 2013: 201) in die Zielperspektive musikpädagogischen Handelns einzubinden, vor allem mit Blick auf die zahlreichen Verwendungen musikalischer Mittel für außermusikalische Zwecke, etwa zur Werbung, zur Verbreitung politischer Ziele, zur Missionierung oder sogar zur Folter, wie es offenbar auf Guantanamo geschehen ist. (Vgl. den Dokumentarfilm »Musik als Waffe« von Tristan Chytroschek 2010)

Aus soziologischer Sicht sind schließlich auch die Praxisfelder von Interesse, in denen musikpädagogisch gearbeitet wird. Gegenüber der von 2001 dazu herausgegebenen Veröffentlichung von Helms / Schneider / Weber sind vor allem Angebote in den Bereichen »Konzertpädagogik« und »Neue Medien« zu ergänzen.

Zusammenfassung

An dieser Stelle schließe ich meine Überlegungen mit einer Formulierung ab, von der ich meine, sie könne den Studierenden musikpädagogischer Lehrveranstaltungen in nicht-musikpädagogischen Studiengängen eine fachliche Orientierung bieten und unter Ergänzung entsprechender Literaturempfehlungen als Basis für weitere Vertiefungen dienen:

Gesellschaftliche Aufgabe der Musikpädagogik als wissenschaftlich, künstlerisch und ethisch fundierte Praxis ist es, Menschen jeglichen Alters, jeglicher

sozialer und kultureller Herkunft, jeglicher Begabungshöhe, mit und ohne Behinderungen, neue oder vertiefende Zugänge zur Musik als zeitgebundene klangliche Ausdrucksform des Menschen zu vermitteln und persönlich bedeutsame musikalische Erfahrungen und Lernprozesse zu ermöglichen. Es gehört auch zu den Aufgaben musikpädagogischen Handelns, auf bewussten, selbstbestimmten, sozial verträglichen und kritischen Umgang mit Musik hinzuwirken und manipulierende, ideologische oder menschenverachtende Inanspruchnahmen musikalischer Mittel aufzudecken. Musikpädagogische Tätigkeitsfelder sind u.a. Musikschulen, Schulen, Hochschulen, Konzert- und Opernhäuser, Vokal- und Instrumentalensembles sowie Felder des Elementarbereichs, der Sozialen Arbeit, der Fort- und Weiterbildung sowie des Rundfunks, Fernsehens und Internets.

Literatur

Abel-Struth, Sigrid (1978): *Ziele des Musik-Lernens. Teil I: Beitrag zur Entwicklung ihrer Theorie*. Mainz.

Abel-Struth, Sigrid (1985): *Grundriß der Musikpädagogik*. Mainz.

Arnold, Rolf (2001): Ermöglichungsdidaktik. In: Rolf Arnold u.a. (Hg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*, Bad Heilbrunn, S. 84f.

Bastian, Hans Günther (1989): *Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen*. Mainz.

Dartsch, Michael (2010): *Mensch, Musik und Bildung. Grundlagen einer Didaktik der Musikalischen Früherziehung*. Wiesbaden u.a.

Dilthey, Wilhelm (1981): *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. Frankfurt a. M.

Gieseler, Walter (1973): *Grundriß der Musikdidaktik*. Ratingen u.a.

Greuel, Thomas (2011): Musikalische Autobiografien – eine Aufgabenstellung zur Selbstreflexion von Studierenden. In: Andreas Eichhorn/Reinhard Schneider (Hg.), *Musik – Pädagogik – Dialoge. Festschrift für Thomas Ott*, München, S. 55–62.

Grimmer, Frauke (1991): *Wege und Umwege zur Musik. Klavierausbildung und Lebensgeschichte*. Kassel.

Grüner, Gustav (1967): Die didaktische Reduktion als Kernstück der Didaktik. Aufgewiesen an Beispielen der Berufsschuldidaktik. In: *Die deutsche Schule 59. Jg., H. 7/8*, S. 414–430.

Grzesik, Jürgen (2002): *Operative Lerntheorie. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung des Menschen durch Selbstveränderung*. Bad Heilbrunn.

Hartogh, Theo/Wickel, Hans Hermann (2012): Musik in der Sozialen Arbeit – aufgezeigt am Arbeitsfeld Soziale Altenarbeit. In: Mona-Sabine Meis/Georg-Achim Mies (Hg.), *Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Kunst, Musik, Theater, Tanz und Neue Medien*, Stuttgart, S. 203–222.

Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf (Hg.) (2001): *Praxisfelder der Musikpädagogik*. Kassel.

Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf (Hg.) (2005): *Lexikon der Musikpädagogik*. Kassel.

Herold, Anja (2007): *Lust und Frust beim Instrumentalspiel. Umbrüche und Abbrüche im musikalischen Werdegang.* Oldenburg.

Jank, Werner/Bähr, Johannes/Gies, Stefan/Nimczik, Ortwin (2009): Aufbauender Musikunterricht. In: Werner Jank (Hg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, 3. Aufl.*, Berlin, S. 92–122.

Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2009): Was ist Didaktik? In: Werner Jank (Hg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, 3. Aufl.*, Berlin, S. 9–30.

Kaiser, Hermann J. (2005): Art. »Musikerziehung/Musikpädagogik«. In: Siegmund Helms/Reinhard Schneider/Rudolf Weber (Hg.) (2005), *Lexikon der Musikpädagogik,* Kassel, S. 166–169.

Kaiser, Hermann J. (2011): Verständige Musikpraxis – eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. In: Andreas Eichhorn/Reinhard Schneider (Hg.), *Musik – Pädagogik – Dialoge. Festschrift für Thomas Ott,* München, S. 122–147.

Keden, Helmke Jan (2012): (Inter)kulturelle Teilhabe im Praxistest – das Kinderchorprojekt »Fisch & Vogel« der Kölner Philharmonie als Versuch inklusiver Musikvermittlung. In: Thomas Greuel/Katharina Schilling-Sandvoß (Hg.), *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung,* Aachen, S. 114–130.

Klausmeier, Friedrich (1978): *Die Lust, sich musikalisch auszudrücken.* Reinbek.

Krämer, Rudolf-Dieter (2004): *Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium.* Augsburg.

Lehner, Martin (2012): *Didaktische Reduktion.* Bern u. a.

Meis, Mona-Sabine (2012): Die Künste und die Soziale Arbeit. In: Mona-Sabine Meis/Georg-Achim Mies (Hg.), *Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Kunst, Musik, Theater, Tanz und Neue Medien,* Stuttgart, S. 31–38.

Meuter, Norbert (2006): *Anthropologie des Ausdrucks. Die Expressivität des Menschen zwischen Natur und Kultur.* München.

Mogge-Grotjahn, Hildegard (2012): Alter Wein in neuen Schläuchen? Einladung zur Auseinandersetzung mit Theorien sozialer Inklusion. In: Thomas Greuel/Katharina Schilling-Sandvoß (Hg.), *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung,* Aachen, S. 13–22.

Muthesius, Dorothea (Hg.) (2001): *»Schade um all die Stimmen …« Erinnerungen an Musik im Alltagsleben.* Wien u. a.

Muthesius, Dorothea (2002): *Musikerfahrungen im Lebenslauf alter Menschen: eine Metaphorik sozialer Selbstverortung.* Münster u. a.

Pfeiffer, Wolfgang (2013): Jugend – Musik – Sozialisation: Perspektive der Musikdidaktik. In: Robert Heyer/Sebastian Wachs/Christian Palentien (Hg.) (2013), *Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation,* Wiesbaden, S. 187–215.

Schumacher, Karin/Calvet, Claudine (2008): Entwicklungspsychologisch orientierte Kindermusiktherapie – am Beispiel der »Synchronisation« als relevantes Moment.

In: Dies., *Synchronisation. Musiktherapie bei Kindern mit Autismus. Synchronization. Music Therapie with Children on the Autistic Spectrum (DVD)*, Göttingen.
Siebert, Horst (2003): Konstruktivistische Leitlinien einer Ermöglichungsdidaktik. In: Rolf Arnold/Ingeborg Schüßler (Hg.), *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen*, Baltmannsweiler, S. 37–47.
Stroh, Wolfgang Martin: Musik der einen Welt im Unterricht. In: Werner Jank (Hg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, *3. Aufl.*, Berlin, S. 185–232.
Wickel, Hans-Hermann (1998): *Musikpädagogik in der sozialen Arbeit. Eine Einführung.* Münster.
Wickel, Hans Hermann (2005): Art. Sozialpädagogik/Soziale Arbeit. In: Siegmund Helms/Reinhard Schneider/Rudolf Weber (Hg.), *Lexikon der Musikpädagogik*, Kassel, S. 229–230.

Film

Musik als Waffe (La musique comme instrument de torture). Regie: Tristan Chytroschek (ZDF 2010).

Wilfried Gruhn

Gestik in verbaler Kommunikation und Musik[1]

1. Gesten im allgemeinen Sprachgebrauch

Gestik kann man zusammen mit Mimik und Pantomime zu den Ausdrucksgebärden rechnen, die sich in Bewegungen des Körpers oder einzelner Teile, vornehmlich der Hände, niederschlagen. (Kirchhoff 1974) Während Mimik nur den Gesichtsausdruck bezeichnet, der eine Mitteilung oder Wahrnehmung begleitet, handelt es sich bei Gestik und Pantomime um körperliche Ausdrucksmuster. Diese kann man isoliert beobachten, wenn man bei einer im Fernsehen übertragenen Rede den Ton abstellt, sodass nur noch die Bewegung der körperlichen Ausdrucksformen übrig bleibt.

Die Beobachtung von Personen, die in der Öffentlichkeit mit dem Handy telefonieren, führt zu der skurril anmutenden Erfahrung, dass die betreffende Person ohne sichtbares Gegenüber dennoch heftig gestikuliert, als könnte sie jemanden sehen. Gesten sind also automatisch abgerufene Bewegungsmuster, die das Reden begleiten, um dessen kommunikative Funktion zu verstärken. Gestische Hand- und Armbewegungen treten dabei synchron zur Sprache auf und werden als Einheit mit dem gesprochenen Text wahrgenommen, obwohl die Handlungsplanung der Gestik neurologisch gesehen bereits vor dem gesprochenen Wort einsetzt. (de Ruiter 1998) Die Geste eilt dem Wort voraus, weil sie als visuelles Medium unmittelbarer wirkt und die affektive Seite der Mitteilung anspricht. Die affektive Bewertung eines wahrgenommenen Geschehens ist dabei immer schneller als die kognitive, weil sie unter Umgehung kortikaler Erkenntnisvorgänge unmittelbar die Amygdala erreicht. (Goleman 1998: 36f.) Dies hat eine evolutionsbiologische Ursache: Bevor man erkennt, ob z. B. eine Schlange gefährlich ist oder nicht, muss der affektiv verursachte Fluchtreflex unmittelbar einsetzen. Wer darauf wartet, kognitiv die Gattungsmerkmale zu erfassen und danach zu handeln, hat schlechte Überlebenschancen. Die visuelle Geste ist gegenüber dem Wort das stärkere und schnellere Medium. Dies

[1] Der folgende Beitrag stellt den Vorabdruck eines gekürzten Kapitels aus dem Buch *Musikalische Gestik. Vom musikalischen Ausdruck zur Bewegungsforschung* (Hildesheim: Olms) dar. Mit freundlicher Erlaubnis des Verlags.

wird vom Schauspieler auf der Bühne auch bewusst so verwendet, dass die Geste in der Regel unmittelbar vor dem gesprochenen Wort einsetzt.

Über ihre emotionale und bedeutungsverstärkende Wirkung hinaus können Gesten aber auch dazu dienen, den Redefluss zu interpunktieren, indem sie die syntaktische Struktur der Sätze markieren. So können sie die Wirkung rhetorisch motivierter Wiederholungen (Anadiplosis) noch zusätzlich verstärken, indem wiederholte Gesten (Handbewegungen) die Wiederholungsstruktur zusätzlich betonen und visuell begleiten. Insgesamt kann man idealtypisch folgende Arten unterscheiden:

- Gesten mit quasi-lexikalischer Bedeutung (z. B. Kopfschütteln, erhobener Daumen),
- Zeigegesten (deiktische Gesten), die auf den angesprochenen Sachverhalt oder Gegenstand hinweisen (z. B. ausgestreckter Zeigefinger),
- bildliche (ikonische) Gesten, die einen Sachverhalt verdoppelnd darstellen (z. B. Spiralbewegung der Hand bei der Beschreibung einer Wendeltreppe) und
- rhythmisch interpunktierende (beat) Gesten, die dem syntaktischen Sprachfluss folgen.

Bei all diesen Formen an Gesten und Gebärden handelt es sich um koverbale Erscheinungen, d. h., sie sind zeitlich und funktional unmittelbar mit dem Sprechen verbunden. Sie haben sich im sozialen Zusammenhang mit der Sprache und vielleicht sogar vor ihr herausgebildet und erfüllen immer eine kommunikative Funktion.

Dabei wird der Begriff »Geste« meist synonym mit dem Begriff »Gebärde« verwendet. Das althochdeutsche Wort >gibârida< entspricht dem lateinischen >gerere<, das dem Wort »Geste« zugrunde liegt. In den *res gestae* des Kaisers Augustus werden die Taten und Handlungen des Herrschers beschrieben. Gesten und Gebärden erscheinen somit als bedeutungstragende Handlungen, die in bestimmten Bewegungen ritualisiert erscheinen, die wiederum sozial und kulturell vermittelt sind. Diese Bewegungen treten meist unbewusst zu dem Sprechen hinzu, um den Inhalt der Mitteilung expressiv zu verstärken. Während aber Gesten individuell variabel eingesetzt werden, stellen Gebärden eher typische und semantisch eindeutig kodierte Bewegungen wie z. B. in der Gebärdensprache oder bei symbolischen Gebärden in rituellen Handlungen dar. (Vgl. Neumann 1965)

Von Gesten und Gebärden ist die Pantomime zu unterscheiden. Während Gesten und Gebärden immer an gesprochene Sprache gebunden sind und mit ihr zusammen auftreten, erscheint die Pantomime gerade von der Spra-

che abgelöst und ersetzt diese, um einen Sachverhalt zu übermitteln, den man sprachlich nicht sagen kann oder will. Man sagt, jemand rede »mit Händen und Füßen«, wenn man einer fremden Sprache nicht mächtig ist und nur pantomimisch darstellen kann, was man ausdrücken möchte. Pantomimische Handlungen sind daher nicht sprachbegleitend, sondern sprachersetzend. Aus diesem Grund wird die Pantomime auch immer bewusst und intentional eingesetzt, während Gesten und Gebärden meist spontan und unbewusst das Reden begleiten. Schließlich erfordert die Pantomime im Unterschied zu Geste und Gebärde den ganzen Körper.

Die Mimik ist eine sprachergänzende oder sprachbegleitende Ausdrucksform, die hauptsächlich visuell vermittelt wird und wie die Geste auf muskulären Bewegungen (hier der Gesichtsmuskulatur) beruht. Mit seiner Mimik macht ein Sprecher den eigentlichen, verborgenen Sinn hinter den gesprochenen Wörtern und Sätzen deutlich, etwa die Ironie einer Aussage oder die emotionale Wirkung des mitgeteilten Geschehens (z. B. Augenbrauen heben, Mundwinkel herunterziehen, Augenrollen etc.). Der Gesichtsausdruck ist dabei nicht an das eigene Sprechen gebunden, sondern kann auch allein den Affekt eines Geschehens widerspiegeln (Freude, Ekel, Überraschung etc.). Damit erfüllt Mimik ebenfalls eine kommunikative Funktion und wird wie die Gestik bei der sprachlichen wie musikalischen Kommunikation, im Theater wie im Konzert und natürlich auch im alltäglichen Umgang als Ausdrucksverstärker eingesetzt.

2. Gestus und gestische Musik

Im übertragenen Sinn kann der Ausdrucksgehalt von Musik auch selber als Geste verstanden werden. Wenn Theodor W. Adorno über Anton Weberns außergewöhnlich kurze, aber extrem expressive Kompositionen sagt »Der Ausdruck zieht die Musik zur Geste zusammen und staut sie im Ton« (Adorno 1997: 207), dann greift er nicht nur Schönbergs Diktum auf, dass Webern gleichsam »einen Roman durch eine einzige Geste« (Schönberg 1924) ausgedrückt habe, sondern er verweist damit zugleich auf eine innere Haltung, die der Komponist der Musik gegenüber einnimmt und die sich in der spezifischen Art seiner Komposition ausdrückt. Geste wird zur Chiffre für gesteigerte Expressivität.

In eine ähnliche Richtung weist der literarisch-philosophische Begriff des Gestus. Um die Haltung eines Sprechers, die sich in der Wortwahl und ihrem gesellschaftlichen Kontext ausdrückt, poetologisch von sprachbegleitenden Bewegungsgesten zu unterscheiden, hat Bertolt Brecht in seinen Schriften zum

epischen Theater den Begriff des »Gestus« eingeführt, der eine bestimmte gesellschaftliche Haltung kennzeichnet, die sich im Sprechakt selber kundtut und dann im epischen Theater zum ästhetischen Prinzip erhoben wird.

> »Unter Gestus soll nicht Gestikulieren verstanden sein; es handelt sich nicht um unterstreichende oder erläuternde Handbewegungen, es handelt sich um Gesamthandlungen. Gestisch ist eine Sprache, wenn sie auf dem Gestus beruht, bestimmte Haltungen des Sprechenden anzeigt, die dieser anderen Menschen gegenüber einnimmt.« (Brecht 1967: 482)

Der Musiker, der mit seiner Musik eine politische Haltung einnimmt, folgt einem gesellschaftlichen Gestus. Seine innere Haltung und die gesellschaftliche Einstellung rufen kompositionsästhetische Entscheidungen hervor, die sein Verhältnis zum Text seiner Aussage spiegeln. Das Ergebnis nennt Brecht »gestische Musik« (Ebd.: 484f.). Diesen Gedanken hat später Theodor W. Adorno in seiner mit Hanns Eisler verfassten Schrift *Komposition für den Film* (Adorno/Eisler 1997) wieder aufgegriffen. Darin stellt er fest, dass »das konkrete Einheitsmoment von Musik und Film […] in der Gestik« liegt (Ebd.: 77), und er verweist auf Brecht, der den Begriff der Gestik bzw. des Gestus in seinen dramaturgischen Theorien zusammen mit dem der Verfremdung als Gegensatz zur Einfühlung benutzt habe. (Vgl. Engelhardt 1984)

Gestus als dramaturgische Kategorie des epischen Theaters erschließt einen entschieden weiteren Bedeutungskontext als die körperliche Gestik und gewinnt dadurch eine neue Bedeutungsdimension, die sich in gestischer Musik niederschlägt, wie sie am ehesten von Kurt Weill kompositorisch realisiert worden ist. Gestische Musik wäre somit die, in der sich die Haltung des Komponisten im Akt der Klangerzeugung realisiert und so zum Gegenstand eines Werkes wird. Gestische Musik verweist damit immer auf gesellschaftliche und politische Implikationen.

3. Theorie musikalischer Gesten

Wer sich auf die Untersuchung des Gestischen in der Musik einlässt, muss die begriffliche Unschärfe und inhaltliche Vieldeutigkeit des Gestischen in Kauf nehmen. »Diese Unschärfe ist Merkmal der Vieldeutigkeit des Gestischen.« (Meyer-Denkmann 2003: 7) In jüngster Zeit hat sich die musikalische Gestik-Forschung verstärkt den vielfältigen Aspekten musikalischer Gestik zugewandt und dabei diesen Terminus überhaupt erst in die Forschung eingeführt. (Vgl. Hatten 2004; Gritten/King 2006; Godøy/Leman 2010) In diesen Arbeiten wird musikalische Gestik einerseits im Kontext musikalischer Semantik und

Zeichenbildung gesehen (Hatten) und andererseits unter neuen Forschungsansätzen als körperliche Bewegungsmuster verstanden, die empirisch erfasst werden können. Sie erscheinen in der Regel musikbegleitend, können aber auch solche Bewegungsabläufe einschließen, die die Spielbewegung betreffen und insofern musikauslösend sind, also den körperlichen Vollzug des Musizierens meinen. (Godøy) Tatsächlich liegen nach Walter Benjamin »die Wurzeln des sprachlichen und tänzerischen (und somit gestischen) Ausdrucks in ein und demselben mimetischen Vermögen.« (Benjamin 1988: 91) Musikalisch interpretatorische wie körperlich tänzerische Ausdrucksgebärden sind somit als mimetische oder energetische Ausdrucksgesten zum neuen Forschungsfeld musikalischer Gestenforschung geworden.

In jüngster Zeit ist dieser Bereich auch unter dem Begriff der »Formung von Musik« (*music and shape*) anhand körperlicher Spielgesten untersucht worden.[2]

> »Performers in rehearsal and teaching commonly use metaphors of shape to explain the kinds of effects they wish to produce. There is an obvious relationship to the process through which performers shape sounds with their bodies as they play, gestures that may be both executive and expressive, to the written representation of music […], and above all to the shaping of sound through adjustments in loudness, timing and frequency […] in terms of ›expressive gestures‹.« (*Music and shape*).

Wenn man von der tonalen Topografie eines Instruments ausgeht und die topografische Anordnung der Töne z. B. auf der Tastatur eines Klaviers als Bedingung für die erforderlichen Spielbewegungen versteht, kann man die Struktur eines Musikstücks unmittelbar auf den Tasten abbilden und die durch die Komposition verursachten Bewegungen des Spielers als Bewegungsgesten auffassen, die einerseits durch das Instrument als Medium und andererseits durch die Komposition als Mitteilung hervorgerufen werden.

Musikalische Gesten betreffen also sowohl körperliche Handlungen, d. h. motorische Aktivitäten bei der Ausübung von Musik, als auch innere Vollzüge solcher Handlungen beim Hören (*embodied meaning*). Beide Modalitäten sind auf Bedeutungen gerichtet, die sich in derartigen Handlungen manifestieren. Dies ist besonders evident im Tanz, beim Marsch oder in allen kultischen Vollzügen, in denen rituelle Muster körperlich erfahren und vollzogen werden. Ein Menuett wird als Menuett verstanden, wenn beim Hören und Spielen der

[2] Eine Sonderausgabe der Zeitschrift *Empirical Musicology Review* (EMR) 2012 sowie eine eigene Konferenz 2012 war dem Thema *music and shape* gewidmet.

Handlungsvollzug des Tanzes erlebt wird. Die Musik des Menuetts erfordert dann den Vollzug der Tanzgesten im Hörbewusstsein. Die Musik selber kann so zu einer Geste des Tanzes werden, die sich dann unmittelbar in der Partitur niederschlägt und analytisch nachgewiesen werden kann. Der intendierte Gehalt einer körperlichen Bewegung ist dann auch in der notierten Musik nachweisbar.

In seiner Theorie musikalischer Gesten hat Robert S. Hatten (2004: 111–132) auf zwei Wahrnehmungskategorien hingewiesen, die konstitutiv für musikalische Gesten sind. Deren Wahrnehmung ist (1) immer *intermodal*, d. h., musikalische Gesten beruhen auf der Verbindung akustischer mit visuellen, haptischen, motorischen etc. Eindrücken (z. B. Steigen – Fallen; Weite – Enge etc.), und wird (2) *integrativ* als Einheit aus akustischen, visuellen, körperlichen u. a. Signalen erlebt. So sind es charakteristische *sound signatures*, die bereits Säuglinge beim kindgerichteten Sprechen (*child directed speech*) wahrnehmen und auf deren Veränderung sie spontan reagieren. (Vgl. Bergeson/Trehub 2007) Hierbei verbinden sich musikalische und gestische Merkmale der Stimme zu einer integrativen Einheit.

Hatten bestimmt musikalische Gesten daher als »grounded in human affect and its communication – they are not merely the physical actions involved in producing a sound or series of sounds from a notated score, but the characteristic shaping that give those sounds expressive meaning.« (Hatten 2004: 93) Gesten – auch musikalische Gesten – haben und übermitteln also immer eine Bedeutung, sind ihrem Wesen nach in einen kommunikativen Kontext eingebunden. Grundlage für die allgemeinverbindliche Verständlichkeit ist ihre sozio-kulturelle Dekodierbarkeit. Diese beruht musikalisch auf bestimmten allgemein anerkannten Stilkonventionen und zeitgebundenen ästhetischen Normen. Erst im Rahmen solch kulturell bedingter Konventionen können musikalische Muster gestischen Charakter annehmen und als Ausdrucksgeste wie z. B. das Seufzermotiv oder der Walzerrhythmus erkannt werden.

Üblicherweise wird ein Kommunikationsvorgang durch das Zusammenwirken von Zeichen mit *referentieller Bedeutung*, deren *affektiver Aufladung* bei bestimmten Kommunikationsabsichten und der sie *begleitenden Motorik* erreicht. Dabei können sich diese drei Bedeutungskonstituenten überlagern und überschneiden. Damit liefern musikalische Figuren und Symbole die Grundlage einer strukturellen Semantik. Darüber hinaus bilden die Sekundär- und Tertiärkomponenten des Klangs die Grundlage affektiver Ausdrucksformen und vermitteln mit den Ausdrucksgebärden des Körpers den gestischen Gehalt der Mitteilung.

Im Schnittpunkt der Horizonte dieser an sprachlicher und musikalischer Kommunikation beteiligten Mittel liegt der Kern des vermittelten Gehalts. Daraus ergibt sich, dass affektive und semantische Bedeutung in die Gestik einfließen und sich mit ihr verbinden. Zu ihrer Analyse ist es daher notwendig, das interaktive Geschehen des kommunikativen Kontexts zu berücksichtigen, um den Anteil der drei Bereiche bestimmen zu können.

4. Gestik und Semantik

Ein Grundproblem musikalischer Gestikforschung besteht darin, dass Gesten als bedeutungstragende Zeichen eine eigene semantische Funktion erfüllen, also immer eine Bedeutung übermitteln. Im Widerspruch dazu steht die Ansicht, dass es sich bei Musik gerade um ein Zeichensystem nicht-referentieller Zeichen handele, denen keine durchgehende Bedeutungszuweisung eigne, sieht man einmal von vereinzelten Möglichkeiten der Symbolbildung bei Erkennungsmelodien oder tonmalerischen Analogiebildungen ab, die immer nur für einen bestimmten einzelnen Kontext gelten. Eine allgemeine und durchgehende, quasi sprachanaloge und insofern referentielle Bedeutung ist in Musik aber nicht gegeben.

In jüngerer Zeit hat sich jedoch die neurobiologische Forschung erneut der Frage der musikalischen Bedeutung zugewandt und nach neuronalen Korrelaten musikalischer Syntax und Semantik gesucht. (Vgl. Patel 2008) Dabei geht man davon aus, dass Musik für Menschen durchaus »Bedeutung« hat und musikalische Phänomene innerhalb eines Kulturkreises auch semantische

Implikationen enthalten. (Vgl. Kölsch 2004; 2011) So konnten Stefan Kölsch und Mitarbeiter zeigen, dass die neuronale Verarbeitung bestimmter begrifflich assoziierter Bedeutungsgehalte wie »Enge« und »Weite« deutliche hirnelektrische Merkmale in bestimmten Komponenten der ereigniskorrelierten Potentiale (EKP oder *event related potential*, ERP) sowohl bei sprachlichen wie bei musikalischen Exzerpten aufweisen. (Vgl. ebd.: 303)

Allerdings ist die Analogiebildung sprachlicher und musikalischer Bedeutung nicht unproblematisch, da es schwierig ist, formale Begriffe der Zeichentheorie (Semiotik) unmittelbar auf Musik zu übertragen. (Vgl. Kölsch 2011) Von größerer Bedeutung ist in unserem Zusammenhang aber Stefan Kölschs Hinweis auf »musikogene« Bedeutungen (Vgl. ebd.: 90; 99–101), wonach Musik psychische Reaktionen im Hörer auslösen und ihn zu physischen Aktivitäten (rhythmisches Bewegen, Mitsingen, Wiegen, Tanzen etc.) veranlassen kann. Hier wären am ehesten Verbindungen zum Gestischen zu suchen. Die körperlichen Aktionen, die spontan zusammen mit dem Musikhören auftreten, können dabei als gestischer Ausdruck der Musik gedeutet werden.

In anderer Beziehung hat sich sich das Forschungsinteresse noch erweitert und ist besonders auf die Spielbewegungen und motorischen Abläufe gerichtet, die jede musikalische Aufführung begleiten und die Klangproduktion überhaupt erst ermöglichen. Fassen wir die Spielmotorik der Musiker als auf Musik bezogene und gestisch wirksame Bewegungsmuster mit unter den Begriff der musikalischen Gestik, tut sich hier ein ganz neues Feld für die Forschung auf. Beobachtet man andererseits Musiker bei der Ausführung von Musik an ihrem Instrument, erzeugen Dynamik und Größe ihrer Bewegungen ein Abbild der musikalisch erlebten Dynamik und Intensität. Dabei bilden aber Körperhaltung und Armbewegung mit dem musikalischen Ausdruck eine Einheit, d. h., beide Darstellungsmodi ergänzen sich komplementär.

Diesen Zusammenhang mag ein weiteres Beispiel verdeutlichen: Wenn der Umfang eines Klavierstücks die rechte und linke Hand in extreme Randlagen führt, dann hat dies natürlich in der kompositorischen Faktur und ihrer Notation seinen Ursprung. Zugleich erfordert die komponierte Struktur dazu eine weit auseinanderstrebende Armbewegung, die sich dann als Geste der musikalisch auseinanderstrebenden Bewegung mit dieser zu einer gestischen Einheit verbindet. Diese Gestik hat jedoch nichts mehr mit sprachlicher Semantik zu tun, sondern verbindet die kompositorisch bedingte Bewegungsgestik mit einer allgemein sinnfälligen Assoziation eines Erfahrungsraums, im gegebenen Beispiel dem der Weiträumigkeit.

Literatur

Adorno, Theodor W./Eisler, Hanns (1997): Komposition für den Film (1944). In: Theodor W. Adorno, *Gesammelte Schriften, Bd. 15*, Frankfurt a. M.

Adorno, Theodor W. (1997): *Gesammelte Schriften, Bd. 17 (= Musikalische Schriften IV)*. Frankfurt.

Benjamin, Walter (1988): Probleme der Sprachsoziologie. In: Ders., *Angelus Novus*. Frankfurt a. M.

Bergeson, Tonya R./Sandra E. Trehub (2007): Signature tunes in mothers' speech to Infants. In: *Infant Behavior and Development 30*, S. 648–654.

Brecht, Bertolt (1967): Über gestische Musik (1938). In: Ders., *Gesammelte Werke, Bd. 15, Schriften zum Theater 1*. Frankfurt a. M.

Engelhardt, Jürgen (1984): *Gestus und Verfremdung. Studien zum Musiktheater bei Strawinsky und Brecht/Weill*. München u. Salzburg.

Godøy, Rolf Inge/Leman, Marc (Hg.) (2010): *Musical gestures. Sound, movement, and Meaning*. New York u. London.

Goleman, Daniel (1995): *Emotionale Intelligenz*. München.

Gritten, Anthony/King, Elaine (Hg.) (2006): *Music and gesture*. Farnham.

Hatten, Robert S. (2004): *Interpreting musical gestures, topics, and tropes*. Bloomington.

Kirchhoff, Robert (1974): Art. »Gebärde«. In: Joachim Ritter (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 3 (Sp. 30f.)*. Basel.

Kölsch, Stefan (2011): Towards a neural basis of processing musical semantics. In: *Physics of Life Reviews 8 (2)*, S. 89–105. Discussion on »Towards a neural basis of processing musical semantics«. In: *Physics of Life Reviews 8 (2)*, S. 106–128.

Kölsch, Stefan (2012): *Brain & Music*. Chichester.

Kölsch, Stefan et al. (2004): Music, language and meaning: brain signatures of semantic Processing. In: *Nature Neuroscience 7 (3)*, S. 302–307.

Meyer-Denkmann, Gertrud (2003): *Mehr als nur Töne. Aspekte des Gestischen in neuer Musik und im Musiktheater*. Saarbrücken.

Music and shape. Research Centre for Musical Performance as Creative Practice. www.cmpcp.ac.uk/smip.html.

Neumann, Gerhard (1965): *Gesten und Gebärden in der Griechischen Kunst*. Berlin.

Patel, Aniruddh D. (2008): *Music, Language, and the Brain*. Oxford u. New York.

Ruiter, Jan-P. de (1998): *Gesture and speech production*. PhD thesis. University of Nijmwegen.

Schönberg, Arnold (1924): *Vorrede zu Weberns 6 Bagatellen für Streichquartett op. 9*, U.E. Wien.

Frauke Heß

»… dass einer fidelt …«

Klassenmusizieren als Motivationsgarant? Ergebnisse der Studie *Musikunterricht aus Schülersicht*

Musikpraktische Unterrichtsmodelle, wie sie an den High Schools und Colleges der USA in Form von Bläser- und Streicherklassen[1] schon seit Mitte des 20. Jahrhunderts verbreitet sind, etablierten sich in Deutschland erst in den späten 1980er-Jahren. Zwei Jahrzehnte später, 2005, spricht Ludwig Striegel bereits von einem regelrechten »Klassenmusizier-Boom« (Striegel 2005: 119) In diesen Zeitraum fällt die Veröffentlichung einer CD-ROM, mit der Reinhard Schneider umfangreiches interaktives Lehrmaterial zum Themenkomplex »Klassenmusizieren« vorlegt.[2] In der Einleitung zu den multimedialen Materialien zur Theorie und Praxis des Klassenmuszierens werden Stellenwert und Funktion des Klassenmusizierens reflektiert. Dort heißt es:

> »Es gibt in der heutigen Musikpädagogik einen Konsens darüber, dass die Musikpraxis in einem zeitgemäßen Musikunterricht einen angemessenen Stellenwert einnehmen sollte. Der Aufbau eines prozeduralen Wissens, eines Wissens, das im praktischen Umgang mit Musik gewonnen wird, ist

[1] »Die Konzepte für Bläser- und Streicherklassen beruhen auf amerikanischen Vorbildern wie den Brass Bands der High Schools und Colleges, die nach dem 2. Weltkrieg von ehemaligen Militärmusikern zu oft hoher Leistungsfähigkeit gebracht wurden; in den USA spielen diese Bands als Standort-Faktoren im Wettbewerb um Schüler auch heute noch eine bedeutende Rolle. […] Für die Streicher ist das Vorbild die Paul-Rolland-Methode, die seit etwa 1970 in Nordamerika verbreitet ist.« (Striegel 2005: 118)

[2] Die CD-ROM wurde unter der Leitung von Prof. Dr. Reinhard Schneider (Universität zu Köln) in Zusammenarbeit mit Dr. Ansgar Jerrentrup (Universität Wuppertal), Prof. Dr. Jürgen Terhag (Musikhochschule Köln), Prof. Dr. Ewald Speckenmeyer (Universität zu Köln), Jürgen Haufer (Universität zu Köln) und einer großen Gruppe studentischer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erstellt. Sie wurde finanziell gefördert durch den Universitätsverbund MultiMedia NRW. (Vgl. Schneider 1998)

> in einem gewissen Umfang unverzichtbar für einen verstehenden Zugang zur Musik, den die allgemein bildende Schule grundsätzlich vermitteln soll. Um mit Schülerinnen und Schülern in einem heterogen zusammengesetzten Klassenverband zu musizieren, bedarf es spezifischer Kenntnisse und Fertigkeiten auf Seiten der Unterrichtenden, die in den Lehramtsstudiengängen für Musik an Universitäten und Hochschulen noch nicht in dem erforderlichen Umfang vermittelt werden. Hier setzt das Projekt an, indem es musikwissenschaftliche, musikpraktische, musiktechnologische und musikdidaktische Elemente in einem multimedialen Komplex für die grundständige Lehre miteinander vernetzt.« (Schneider 1998)

In den Modulen *Instrumentenkunde*, *Live Arrangement*, *Vokales Klassenmusizieren*, *Musik erfinden* und schließlich *Arrangieren* (von Kunstmusik und Populärer Musik) erweitert der Nutzer seine musiktheoretischen Kompetenzen und erhält Anregungen, wie mit heterogenen Gruppen ansprechend musiziert werden kann. In einem Modul zum *Interkulturellen Klassenmusizieren* werden Kriterien zur kritischen Beurteilung »interkultureller Materialien« sowie musikwissenschaftliche Informationen und Analysen zu Werken unterschiedlicher Kulturkreise zur Verfügung gestellt, und schließlich wird ausgehend von einschlägigen musikdidaktischen Texten in den damaligen Diskurs zum interkulturellen Musikunterricht eingeführt. Ähnlich strukturiert ist das Grundlagenmodul *Musikdidaktik*: Auf der Suche nach paradigmatischen Begründungen für Musikpraxis im Unterricht werden musikpädagogische Basistexte von Kaiser, Schütz u. a. leitfragengestützt diskutiert.

Schneider geht es in seinem interaktiven Material weniger um *Musikklassen*, wie z. B. Bläserklassen, sondern vielmehr um das *Musikmachen im Klassenverband* mit einem heterogenen Instrumentarium. Ihn interessiert in den Materialien weniger das aufbauende Erlernen eines Instruments im schulischen Musikunterricht, sondern das Musizieren in unterschiedlicher Besetzung, die sich dem jeweiligen musikalischen Kontext anpasst, also von der klassischen Rockbandbesetzung bis zu Spielsätzen mit »Elementarinstrumenten«. Die Schülerinnen und Schüler vertiefen somit nicht ihre instrumentalen Fertigkeiten, sondern nutzen Instrumente, um sich musikpraktisch mit unterschiedlichen Musikstilen und -kontexten auseinanderzusetzen. Schneider legitimiert diesen musikpraktischen Zugang lerntheoretisch, wenn er in der zuvor zitierten Passage formuliert, dass »prozedurales Wissen« nachhaltigere Effekte zeitigt und »unverzichtbar« ist für einen »verstehenden Zugang zur Musik«. (Ebd.)

Knapp zwei Jahrzehnte später lohnt es, damalige Positionen zu hinterfragen und auf die heutige Situation des »Klassenmusizierens« in der Schullandschaft zu blicken. Ich frage in diesem Beitrag, welchen Stellenwert Musikpraxis aktu-

ell, also im Jahr 2013, hat und untersuche, inwieweit sich musikpraktische Zugänge auf die Facheinstellung von Jugendlichen auswirken (können). Dieses Vorgehen beruht auf der Prämisse, dass positive affektive Haltungen die conditio sine qua non für ein Gegenstandsinteresse sind, welches über »aktuell erlebte Freude an der gerade ausgeübten Tätigkeit« (Krapp 2005: 638) hinausgeht. In Abgrenzung zu einer kurzfristigen tätigkeitsorientierten Motivation kann diese tiefergehende *gegenstandszentrierte intrinsische Motivation* Lernen nachhaltig positiv beeinflussen. (Vgl. ebd.)

Grundlage für die folgende Darstellung sind empirische Daten, die ich 2011 in meiner Studie *Musikunterricht aus Schülersicht* (MASS 2011) erhob.[3]

1. Zum aktuellen Stellenwert des Klassenmusizierens in Deutschland

Bläser-, Streicher- sowie mittlerweile auch Chor-, Percussion-, Orchester- oder Bandklassen gehören 2013 zum festen Angebot vieler weiterführender Schulen. Bereits 2005 eruierte Striegel, dass »mehr als die Hälfte der weiterführenden Schulen [in Rheinland-Pfalz] eine oder mehrere Bläserklassen« hat. (Striegel 2005: 119) Und auch in den Grundschulen werden seit knapp einem Jahrzehnt musikpraktische Unterrichtskonzepte forciert: in NRW vor allem durch das Programm »Jedem Kind ein Instrument« (JeKi), das zunächst (2008) das Ziel verfolgte, alle Grundschulen in NRW zu erreichen. In seinem Fahrtwind entwickelten sich weitere (vorrangig vokal orientierte) Grundschulprojekte wie etwa »Jedem Kind seine Stimme« (JeKisS), »Singen macht Sinn« (sms), »Singpause«, »Musikalische Grundschule«, »Primacanta« u. v. a. m. Neben den *Musikklassen*-Modellen kommt der Musikpraxis als *Zugangsform* im »konventionellen« Musikunterricht flächendeckend eine wichtige Rolle zu. Davon zeugen beispielsweise das Fortbildungsangebot der großen musikpädagogischen Verbände AfS und VdS sowie viele aktuelle Unterrichtsmaterialien, mit ihren *methodischen* Schwerpunkten auf dem Musikmachen.

Das einst zarte Pflänzchen *Klassenmusizieren* treibt längst prächtige Blüten! Für diese offensichtliche Akzentverschiebung vom Zugang des Hörens und

[3] Um hier technisch-statistische Details der Studien nicht in den Vordergrund rücken zu müssen, werden ausführliche Erläuterungen zum Design, die Stichprobenbeschreibung, der Fragebogen sowie die Skalendokumentation in Internetdokumente verlagert. Die zu diesem Aufsatz gehörenden statistischen Berechnungen und Kennzahlen finden sich in der Internetdatei *Musikpraxis*, auf die im Folgenden mit ***ID*** verwiesen wird. Alle Dateien sind einzusehen unter http://www.uni-kassel.de/fb01/institute/musik/projekte/mass.html.

Reflektierens zur Musikpraxis fehlt allerdings eine theoretische oder empirische Legitimation. Wir wissen nur wenig über die Wirkung auf die Motivation und den Lernprozess. Offen blieben bislang u.a. folgenden Fragen:

- Wissen und können Kinder und Jugendliche, die an musikbezogenen Modellprojekten teilgenommen haben, später mehr oder anderes als Schülerinnen und Schüler aus traditionellen Unterrichtskontexten?
- Verändert eine musikpraktisch orientierte Unterrichtsmethodik den Lernprozess und -erfolg?
- Wirkt sich eine musikpraktische Grundorientierung des Unterrichts auf das Image des Faches aus?
- Gelingt es schließlich, mehr Kinder und Jugendliche für Musikaktivitäten auch außerhalb der Schulangebote zu motivieren?
- Leistet das Klassenmusizieren im Idealfall sogar einen Beitrag zur Kompensation sozialer Unterschiede?

Insbesondere die soziologischen Fragestellungen werden hier nicht weiter verfolgt. Sie bearbeite ich in Anknüpfung an Bourdieus Habitus- und Kapitalientheorie in meinem Aufsatz *Musikalische Praxis als soziale Distinktion?* (Vgl. Heß 2013) Dort werden auf der Grundlage empirischer Daten Zweifel daran formuliert, dass Klassenmusiziermodelle sozialkompensatorisch wirken. Es scheint sich sogar eine Verstärkung des Herkunftseffekts einzustellen, das Klassenusiziermodelle vor allem eine Elternschaft ansprechen, die ihren Kindern auch ohne schulische Anregung häufig privaten Instrumentalunterricht ermöglichen. Im Extremfall könnte das heißen, dass musikbezogene Profilklassen einen Beitrag zur verdeckten sozialen Distinktion leisten.[4]

[4] Es wäre fatal, wenn das Klassenmusizieren Distinktionsmechanismen verdeckt verschärfen würde, anstatt Herkunftseffekte abzumildern – so wie es sich insbesondere *JeKi* auf die Fahnen schreibt. Einen vergleichbaren, ebenfalls verschleierten Effekt identifizierten Bourdieu und Champagne in empirischen Analysen für das Fremdsprachenangebot an französischen Schulen (z. B. durch das Angebot von Griechisch) und werteten es als eine *inoffizielle Diversifizierung*. Jenseits von offizieller und äußerer Segregation durch Schulformen können schulische Zusatzprofile schichtbezogene Effekte zeitigen oder verstärken, ohne dies auf den ersten Blick zu offenbaren. (Vgl. Bourdieu und Champagne 1997) Das Angebot, Altgriechisch lernen zu können, zieht z. B. eine bestimmte Elternschaft an. Musikklassen vielleicht auch? Meine Daten lassen es vermuten, erlauben eine derartig weitreichende Interpretation aber nicht. Hier müssen sich qualitative Studien anschließen. (Vgl. Heß 2013)

2. Eine aktuelle Bestandsaufnahme

Musikklassen und Instrumentalspiel an hessischen Schulen

In der hessenweiten Studie MASS 2011 befragte ich 1.024 Achtklässler aus 51 Klassen aller Schulformen. Schulen mit musikalischem Schwerpunkt sowie Waldorf- und Montessori-Schulen wurden aus der randomisierten Stichprobe ausgeschlossen, um Einblick in weitgehend »durchschnittlichen« Musikunterricht zu erhalten.[5] Um die Perspektive der Jugendlichen auf das Fach Musik beschreiben zu können, ist die Erhebung exklusiv auf eine Schülerbefragung beschränkt. Die Daten geben Aufschluss darüber, wie Jugendliche auf *ihren* jeweiligen Musikunterricht blicken. Neben Interessens- und Bewertungsfragen beinhaltet der Fragebogen u. a. Items zur inhaltlichen und methodischen Ausrichtung des Unterrichts.[6]

Die Verbreitung von *Musikklassen* in Hessen kann anhand der quantitativen Daten gut beschrieben werden: 18,2% der befragten Achtklässler, also fast jede/r Fünfte, verfügten zum Befragungszeitpunkt über Erfahrungen mit Musikunterricht in Musikklassen. Zum Großteil waren diese Schülerinnen und Schüler in der 5. und 6. Klasse Mitglied einer Musikklasse. Damit bestätigt meine Erhebung Striegels Aussage zum »Klassenmusizierboom«: Musikklassenprojekte gehören zum Alltag hessischer Schulen. Andere Studien kommen zu vergleichbaren Zahlen. In Deutschland, so die Daten der 2013 publizierten SOMM[7]-Studie, erlernten 17,4% der Bevölkerung ein Instrument im Schulunterricht. Für Hessen weist die Publikation einen Anteil von 13,4% aus. (Vgl. Society Of Music Merchants e. V. 2013: 38) Da in der SOMM-Studie Menschen jeden Alters befragt wurden, in meiner Erhebung hingegen ausschließlich Achtklässler, könnte der leicht höhere Prozentsatz in MASS 2011 (18,2% gegenüber 13,4%) als Indiz für eine anhaltende Verbreitung von Musikmodellen in Schulen interpretiert werden.

MASS 2011 gibt Aufschluss darüber, wie es nach der Musikklassen-Phase mit dem Instrumentalspiel weitergeht: Zum Befragungszeitraum, also in der Jahrgangsstufe 8, spielt noch knapp die Hälfte der ehemaligen Musikklassen-Teilnehmer/innen (44%) ein Instrument. 34,8% dieser Gruppe nehmen in der 8. Jahrgangsstufe weiterhin Instrumentalunterricht. Zum Vergleich: In der

5 Die genaue Stichprobenbeschreibung findet sich auf der Internetseite zum Forschungsprojekt. (Vgl. Fußnote 3)

6 Die Aussagen einer Klasse zu den Inhalten und Methoden ihres Musikunterrichts sind glaubwürdig, da sie in fast allen Klassen homogen ausfallen. Die Varianz der Mittelwerte ist gering und die Standardabweichungen bewegen sich zwischen 0,6 und 1,4 (5-stufige Skala).

7 SOMM = Society Of Music Merchants e. V.

Gruppe *ohne* Musikklassen-Erfahrungen spielen 29% der Jugendlichen zum Befragungszeitpunkt ein Instrument. 24,1% von ihnen erhalten Instrumentalunterricht. (ID: A, Tab 3 und 2)

Musikklassenkonzepte, das kann festgehalten werden, leisten einen Beitrag zum aktiven Musizieren – auch außerhalb der Schule.[8]

Inhaltlich-methodische Grundorientierungen von Musikunterricht

Jedes deutsche Bundesland hat eigene curriculare Rahmenvorgaben (Lehrpläne oder Bildungsstandards). Der Musikunterricht in einem 8. Jahrgang, so ließe sich vermuten, dürfte an Schulen eines Bundeslands inhaltlich also ähnlich ausgerichtet sein. MASS 2011 zeigt das Gegenteil:[9] Trotz der Rahmenvorgaben gibt es in Hessen nicht *die* eine Form des Musikunterrichts – sodass sich im Weiteren die verallgemeinernde Rede von *dem* Musikunterricht verbietet! Nicht nur zwischen Schulformen differieren Inhalte und Zugangsweisen (erwartungsgemäß), sondern in deutlich höherem Maße zwischen Schulen desselben Schultyps und Klassen einer Schule, insofern sie von verschiedenen Lehrkräften unterrichtet werden.[10]

Konsequenterweise verbieten sich damit auf die Gesamtstichprobe bezogene Aussagen auch für Untersuchungen zu Inhaltsdimensionen. Insbesondere Mittelwerten würde es an Aussagekraft fehlen, da sie die Unterschiede zwischen den »Musikunterrichten« der Klassen nivellieren. Zusammenhänge zwischen Inhalten und Einstellungen werden daher unter Punkt C allein auf Klassenebene beschrieben.

Innerhalb der heterogenen Unterrichtslandschaft können dennoch so etwas wie *Grundtypen* von Musikunterricht existieren. Ob das so ist, lässt sich rechnerisch durch eine Hauptkomponentenanalyse der Daten zu den Unterrichtsinhalten einerseits und den Zugangsformen andererseits überprüfen. In der Tat ergeben sich differente Grundorientierungen von Unterricht: Die Unterrichtsinhalte lassen sich auf 2, die Zugangsformen auf 3 »Typen« reduzieren.

Unterrichtsinhalte

»Wie ausführlich werden diese Themen im Musikunterricht behandelt?«, werden die Jugendlichen in MASS 2011 gefragt und ordnen ihren eigenen Unter-

[8] Aussagekräftiger wird dieses Ergebnis erst, wenn der Faktor Schulform in die Auswertung einbezogen wird. (Vgl. Heß 2013)

[9] Die Items zur Erhebung der Inhalte und Zugangsweisen basieren auf Lehrplananalysen und auf Erkenntnissen aus einer Vorstudie und eines Pretests. Sie wurden von mir speziell für MASS 2011 entwickelt. (Vgl. Fragen 19 und 21 des Fragebogens)

[10] Bildet die Unterrichtsgestaltung das individuelle Bildungskonzept bzw. die didaktischen Alltagstheorien der jeweiligen Lehrkraft ab?

richt auf einer fünfstufigen Skala (von *gar nicht* bis *sehr ausführlich*) ein. Aus den Schülerantworten der 51. Klasse ergeben sich für die Unterrichtsinhalte zwei Faktoren:[11]

Tabelle 1: Hauptkomponentenanalyse »Unterrichtsinhalte«[12] (U)

	U1	U2
Harmonielehre	0,87	
Notenschrift	0,78	
Analyse	0,73	
Populäre Musik		0,83
Musik, die ich gerne privat höre		0,82
Musik anderer Kulturkreise		0,61
Varianzanteil in Prozent	36,2	25,9
Eigenwert	2,2	1,6

Cronbachs Alpha: 0,67

Varimax-Rotation, Faktorwerte < 0,3 sind nicht ausgewiesen

Die beiden Faktoren klären 62% der Varianz der Antworten auf.

Sind dies nun rein rechnerische Ergebnisse oder lassen sich in musikdidaktischer Perspektive latente Grundorientierungen von Musikunterricht erkennen? Ich glaube ja und möchte sie wie folgt benennen:

Faktor U1: ***Orientierung an Musiktheorie***

betont: Harmonielehre, Notation und Werkanalysen

Faktor U2: ***Orientierung an (aktueller) Musikkultur***

betont: Populäre Musik, Musik, die von den Jugendlichen privat gehört wird und Musik anderer Kulturkreise

[11] Das Item *Musikgeschichte* wurde aus der Analyse ausgeschlossen, da es auf beiden Faktoren lädt.

Zugangsformen

Neben der inhaltlichen Gestaltung von Unterricht sind gerade im hier aufgeworfenen Fragenhorizont zum Klassenmusizieren die *Zugangsformen* zu Musik von Interesse.[12] Die entsprechende Frage in MASS 2011 lautet: »Wie oft wurden in diesem Schuljahr im Musikunterricht diese Tätigkeiten durchgeführt?« Wiederum schätzten die Befragten dies auf einer fünfstufigen Skala ein. Eine analog zu den Inhalten durchgeführte Hauptkomponentenanalyse weist nun drei Faktoren aus, anhand derer sich 56% der Varianz aufklären lassen. Für die 3 Faktoren spielen folgende Umgangsweisen mit Musik eine Rolle:

Tabelle 2: Hauptkomponentenanalyse »Zugangsformen« (Z)

	Z1	Z2	Z3
Etwas für eine öffentliche Aufführung einstudieren	0,75		
Musikveranstaltungen besuchen	0,73		
Musiksoftware am Computer benutzen	0,63		
Mit Instrumenten musizieren	0,52	0,32	-0,32
Improvisieren / Musik erfinden	0,41	0,36	
Singen		0,83	
Zur Musik tanzen oder sich bewegen		0,79	
Wirkungen von Musik diskutieren			0,77
Texte lesen			0,75
Varianzanteil in Prozent	27,1	16,4	12,4
Eigenwert	2,3	1,5	1,1

Cronbachs Alpha: 0,76

Varimax-Rotation, Faktorwerte < 0,3 sind nicht ausgewiesen

Die »Zugangsfaktoren« Z1–Z3 sind weniger trennscharf als die beiden »Inhaltsfaktoren«, und die Charakterisierung der inhärenten didaktischen Orientierung fällt vor allem für Z1 schwer. In den Faktoren Z2 und Z3 spiegeln sich m. E. zwei gegensätzliche musikdidaktische Haltungen wider: hier ein *musikpraktischer Zugang* (Z2), dort ein *kognitiver Zugang* (Z3). Was für ein »Konzept« von Musikunterricht verbirgt sich aber hinter Faktor Z1, wenn die zugehörigen Zugänge so vielgestaltig sind? Sowohl inner- und außerschulische

[12] Auch wenn die Dimensionen *Inhalte* und *Zugangsformen* für den Musikunterricht nicht immer trennscharf sind, wird diese Unterscheidung hier aus heuristischen Gründen genutzt. (Vgl. Heß 2010)

Präsentationen werden berücksichtigt, aktives Musizieren spielt eine Rolle und schließlich findet computergestütztes Arbeiten statt. Es lässt sich vermuten, dass sowohl die Integration des Computers als auch das Improvisieren und Musikerfinden gestalterische Prozesse betonen und dass Veranstaltungsbesuche sowie die Erarbeitung eigener Aufführungen die alltagskulturellen Funktionen von Musik in den Blick nehmen. Das latente Konstrukt des Faktors könnte auf einem Musikbegriff beruhen, der Musik im weitesten Sinne als *soziale und kulturelle Praxis* versteht. Dieser Interpretationen folgend charakterisiere ich alle drei Zugangsfaktoren anhand differenter Musikbegriffe, die für sie leitend scheinen. In den drei Faktoren wird Musik perspektiviert als:

Faktor Z1: ***Erfahrungs- und Gestaltungsraum***
betont: Improvisieren/Musik erfinden, computergestütztes Arbeiten, Veranstaltungsbesuche, etwas für Aufführungen einstudieren
Faktor Z2: ***Musikpraxis***
betont: Singen, Tanzen, Musizieren, Improvisieren/Musik erfinden
Faktor Z3: ***Geistig-kulturelles Phänomen***
betont: Texte lesen, über Wirkungen von Musik diskutieren

Zusammenhänge zwischen Inhalten und Zugangsformen

Zwischen den so herausgearbeiteten Inhalts- und Zugangsfaktoren lassen sich unterschiedlich starke Zusammenhänge beobachten:

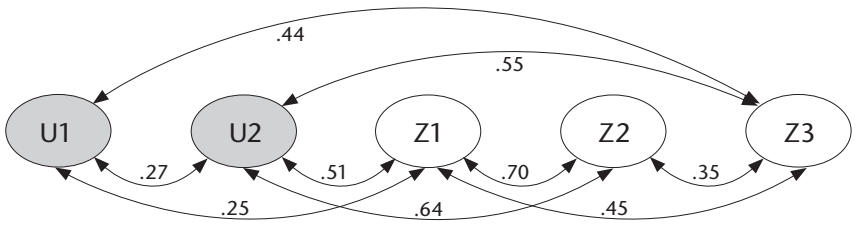


Abb. 1: Korrelationen zwischen den Faktoren

Zunächst interessiert in unserem thematischen Zusammenhang der Faktor Z2, der *musikpraktische Zugänge* im Unterricht betont. Die Datenanalyse auf Klassenebene zeigt zwischen Z2 und dem Inhaltsfaktor U2 (*Orientierung an der (aktuellen) Musikkultur*) eine hoch signifikante Korrelation ($r = 0.64$, $p < 0.001$). Anders sieht es für den Inhaltsfaktor U1 *(musiktheoretische Orientierung)* aus: Er korreliert nicht mit Z2! Die Berechnung tendiert sogar in Richtung Nullkorrelation ($r = 0.006$, $p = 0.498$). Insgesamt bestehen für den Inhaltsfaktor U1 schwächere Zusammenhänge mit Zugangsfaktoren als für U2. Einzig die Korrelation mit dem kognitiv-rezeptiven Zugang Z3 erreicht eine Korrelation, die größer als .40 ist. Hingegen korreliert U2 mit allen drei Zugangsfaktoren auf einem höheren Niveau (zwischen 0.51 und 0.64). (ID: B, Abb. 1 und Tab. 10)

Aufgrund der statistischen Auswertungen lässt sich somit vermuten, dass ein Musikunterricht, der einen inhaltlichen Schwerpunkt auf *Populäre Musik*, *Musik anderer Kulturkreise* sowie die *privat gerne gehörte Musik der Jugendlichen* legt (= U2), in seinen Zugängen durchaus vielfältig ist, auch wenn musikpraktische Umgangsweisen (= Z2) besonders betont werden. Die Ergebnisse werfen ein neues Licht auf Terhags These, dass bei der Thematisierung Populärer Musik im Musikunterricht reflexiv-populärkulturelle Betrachtungen häufig vernachlässigt werden. Hat sich im aktuellen Musikunterricht hier vielleicht doch etwas verändert? In seinem Rückblick *20 Jahre Un-Unterrichtbarkeit Populärer Musik. Ein didaktisches Problem hat Geburtstag* beklagt Jürgen Terhag, dass die Musikpädagogik wenig an Populärer Musik interessiert sei, »wodurch auch beim wissenschaftlich-pädagogischen Umgang mit Rock, Pop und Jazz ein Rückzug auf das praktisch Machbare stattgefunden hat. […] Die didaktisch orientierte Frage, ob Populäre Musik in den Unterricht gehört, ist längst positiv beantwortet; bei den eher methodischen Fragen danach, *wie* dies geschehen solle, hat sich ein – wie üblich verkürztes – Verständnis von ›handlungsorientiertem‹ Unterricht durchgesetzt.« (Terhag 2006: 41)

3. Einfluss von inhaltlich-methodischen Grundausrichtungen auf Facheinstellungen

Da sich für die Inhalte und Zugangsformen Grundorientierungen von Musikunterricht unterscheiden lassen, können auch statistische Berechnungen hinsichtlich meiner Zentralfrage, ob inhaltlich-methodische Unterrichtsorientierungen Einfluss auf die Facheinstellung der Jugendlichen haben, umgesetzt werden. Urteilen Jugendliche mit einem musikpraktisch ausgerichteten Unter-

richt z. B. positiver über das Fach? Ist es ihnen näher als Schülerinnen und Schülern aus einem eher rezeptiv-kognitiv ausgerichteten Unterricht?[13]

Zur Beantwortung soll ein Strukturgleichungsmodell gerechnet sein. Theoretischer Ausgangspunkt dafür ist die folgende Hypothese: Fachlich-methodische Aspekte der Unterrichtsgestaltung beeinflussen vermittelt über die Dimensionen *Interesse* und *Motivation* fachbezogene Einstellungen – eine Annahme, die zunächst auf Erkenntnissen der pädagogischen Psychologie beruht. (Vgl. u. a. Daniels 2008; Krapp 2005) Interesse, so Andreas Krapp, ist nicht eine Einstellung oder stabiles Persönlichkeitsmerkmal, sondern ein »Phänomen, welches sich aus der Interaktion zwischen der Person und ihrer ›gegenständlichen‹ Umwelt ergibt […]. Ein zentrales Kennzeichen von Interesse ist seine Inhalts- bzw. Gegenstandsspezifität.« (Krapp 1998: 186) Empirische Studien anderer Fachdidaktiken weisen in dieselbe Richtung. Die große IPN-Interessenstudie konstatiert eine Interessenssteigerung von Mädchen am Physikunterricht, sobald es dort um Naturphänomene oder Geräte aus der Medizin geht. (Vgl. Hoffmann & Häußler 1998) Neben solchen geschlechtsspezifischen Effekten berichten Hoffmann & Häußler von altersabhängigen Zusammenhängen zwischen Unterrichtskontexten und Fachinteresse. Eine verfrühte Konzeptbildung und Mathematisierung des Physikunterrichts scheinen sich negativ auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler auszuwirken. (Vgl. ebd.) Und schließlich haben Methoden einen Einfluss, wie Willer ebenfalls für den Physikunterricht expliziert: Durch »die Vermittlung praktischer technischer Erfahrungen im Unterricht« kann sogar die Absicht gestärkt werden, »einen Physikleistungskurs oder auch einen naturwissenschaftlich-technischen Beruf zu wählen«. (Willer 2003: 31)

Um nun mögliche Einflüsse der inhaltlich-methodischen Gestaltung des Musikunterrichts auf die Facheinstellung der Jugendlichen berechnen zu können, bedarf es neben der zuvor entwickelten Faktoren Daten zur Facheinstellung, die im Fragebogen über die folgenden drei Items erhoben wurden:

[13] Zumindest argumentieren Anbieter von Musikklassen nicht selten so oder ähnlich. Stellvertretend sei hier aus dem Informationsmaterial zur Bläserklasse am Antoniuskolleg Neunkirchen zitiert. Dort heißt es unter dem Stichwort *Worum geht es in einer Bläserklasse:*
»Durch das gemeinsame Musizieren werden die Inhalte des Faches Musik erfahrbar und somit besonders lebendig und interessant.« (http://www.bigband-ak.de/index.php/blaeserklassen/ worum-geht-es, Zugriff am 29. Juni 2013)

- **Bewertung** des Musikunterrichts
  Welche Zensur würdest Du Deinem Musikunterricht geben, wenn Du ihn bewerten dürftest?
- **Selbstnähe** des Faches
  Wie nah oder fern sind Dir folgende Unterrichtsfächer?
  Unter den 9 einzuordnenden Fächern befand sich auch Musik. Das von Kessels & Hannover (2004) übernommene Konstrukt der Selbstnähe wurde im Fragebogen (vgl. Frage 14) durch eine Art Zielscheibe visualisiert, in deren Zentrum das »Ich« steht. (ID: Erläuterungen zu B)
- **Lieblingsfach**
  Welches Fach ist für Dich persönlich wichtig?
  Für die Auswertung wurde ein Dummy erzeugt: Musik wird genannt oder nicht genannt

Die Ausgangshypothese, dass Inhalte und Zugangsweisen Einstellungen beeinflussen, wird zur Überprüfung im folgenden Modell operationalisiert. (Abb. 2) Dabei fungieren die bereits eingeführten Grundorientierungen des Unterrichts als latente Variablen. Angenommen wird ein kausaler Zusammenhang zwischen ihnen und den erfragten Einstellungen. Überprüft wird die theoretische Annahme über eine Strukturgleichungsanalyse.

Auf das statistisch anspruchsvolle multivariate Auswertungsverfahren des Strukturgleichungsmodells[14] sowie den Modellfit wird hier nicht eingegangen.[15] Vielmehr will die Ergebniszusammenfassung musikdidaktische Anschlussüberlegungen anregen und weiteren Forschungsbedarf verdeutlichen.

Ergebnisse

Innerhalb des Modells (Abb. 2) ergibt sich lediglich für einen der fünf Faktoren ein rechnerisch signifikanter Einfluss auf zwei der drei Einstellungsitems. Das ist der Inhaltsfaktor U2 (*Orientierung an (aktueller) Musikkultur*) mit einem hoch signifikanten Effekt für die *Bewertung* des Musikunterrichts (standardisierter Regressionskoeffizient von β=.37) sowie einem hoch signifikanten Einfluss auf die *Selbstnähe* der Jugendlichen zum Fach Musik (β=.22).

Nach den zuvor dargestellten theoretischen Vorüberlegungen überrascht,

[14] Für Unterstützung bei der Modellüberprüfung bedanke ich mich sehr bei Katrin Schulz-Heidorf (Hamburg).

[15] Alle Modell- und Gütewerte finden sich im Internetdokument. Zudem wird dort ein weiteres Modell mit leicht besserem Modellfit entfaltet. Dieses wird im Text nicht erwähnt, da es Z2 (Musikpraxis) aus der Analyse ausschließt. (ID: Erläuterungen zu B sowie Abb. 2–3 und Tab. 5–12).

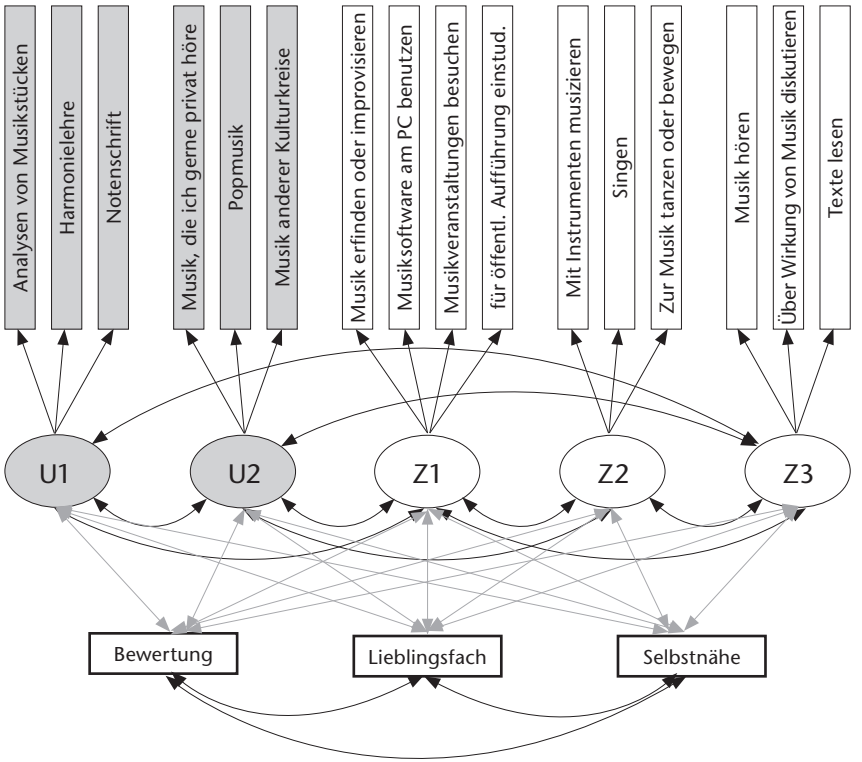


Abb. 2: Theoretisches Modell zur Strukturanalyse. (Über die geschwungenen Pfeile werden Korrelationen abgebildet, die geraden Pfeile weisen Regressionen aus.)

dass alle anderen Faktoren *keinen* rechnerischen Einfluss auf die drei Einstellungsitems haben. Das gilt auch für Z2: Die Betonung musikpraktischer Zugänge wirkt sich also *nicht* direkt auf die Einstellungen aus, obwohl dieser Typus von Unterricht, wie gezeigt, seinerseits wiederum hoch signifikant mit der inhaltlichen Ausrichtung auf (aktuelle) Musikkultur (U2) korreliert.

Das Modell bestätigt somit nicht die geläufige Alltagshypothese, dass Musikpraxis im Unterricht quasi automatisch motivierend wirkt. Hingegen attestieren die Berechnungen, dass die Berücksichtigung von Populärer Musik und individuell präferierter Musik[16] mit positiveren Grundeinstellungen gegenüber dem Fach einhergeht.

[16] 82,2% der Jugendlichen geben an, Popmusik sehr gerne oder gerne zu hören.

Dazu möchte ich einen Interpretationsversuch unternehmen: Die inhaltliche Orientierung U2 dürfte Ausdruck eines allgemein pädagogischen Denkens sein. Erste Regressionsberechnungen (vgl. ID: Erläuterungen zu C sowie Tab. 13) lassen vermuten, dass sich neben der *Motivationskraft* der Lehrperson insbesondere eine auf *Autonomie* und *Schülerorientierung* abzielende pädagogische Haltung des Lehrers oder der Lehrerin positiv auf die Facheinstellungen der Schülerinnen und Schüler auswirkt.[17] Der Inhaltsfaktor U2 verweist durchaus auf ein solches Denken, da z. B. die individuell präferierte Musik der Jugendlichen im Unterricht thematisiert wird. Somit dürfte der Inhaltsfaktor U2 über die ihm implizite pädagogische Orientierung seine Wirkkraft erlangen.

Um weitergehende Aussagen zum Einfluss der Musikpraxis auf Haltungen, Einstellungen und letztlich auch auf musikbezogenes Wissen und Können[18] machen zu können, ist qualitative Anschlussforschung erforderlich. Denn erst durch Unterrichtsbeobachtungen und Gespräche mit den Akteuren lassen sich die hier vorgestellten Ergebnisse vertieft interpretieren.

Festhalten lässt sich aber jetzt bereits, dass musikpraktische Zugänge allein *keine motivationalen Selbstläufer* und auch *kein Garant für Gegenstandsinteresse* sind. Um nicht falsch verstanden zu werden: Das eigene Musizieren ist neben dem Hören *die* zentrale Existenzform des Phänomens Musik und damit ohne Zweifel ein wesentlicher Inhalt sowie eine zentrale Zugangsweise im Musikunterricht. Entscheidend für Schülerhaltungen gegenüber dem Unterrichtsfach scheint aber vielmehr zu sein, wie Lehrkräfte mit ihnen als Individuen umgehen und welche Räume sie insbesondere dem selbstverantworteten Lernen geben. Um diese pädagogischen Anforderungen meistern und

[17] Die Items zur Unterrichtsqualität stammen aus einem von Rakoczy et al. 2008 entwickelten und mehrfach geprüften Erhebungsinstrument.

[18] Meine bereits 2005 durchgeführte Vorstudie *Pauken statt »Pauken«* (Heß 2005) lässt vermuten, dass die Effekte musikpraktischen Lernens für dessen Nachhaltigkeit geringer sind, als es in Konzepten zum Klassenmusizieren angenommen wird. Denn selbst für das Notenlesen gibt es bei Jugendlichen, die nach Abschluss des Klassenmusizierprojekts kein Instrument mehr spielen, keine signifikant besseren Kompetenzen als bei Jugendlichen aus traditionellem Musikunterricht. Nur wenn weiter aktiv musiziert wird, dann können Schülerinnen und Schüler sicher Noten lesen. (Vgl. ebd.: 87f.) Das ist wenig verwunderlich, denn »nur wer Notation ›gebrauchen‹ kann und ›braucht‹, ist motiviert, sie zu erlernen – so weit, wie er sie braucht und gebraucht«. (Günther 1990: 52) Die Daten meiner Vorstudie stehen in einem Spannungsverhältnis zu Schneiders anfänglich zitierter Annahme, dass ein prozeduraler Wissenserwerb nachhaltigere Lerneffekte zeitigt als deklaratives Wissen.

zugleich ansprechende und sachadäquate musikpraktische Unterrichtsangebote machen zu können, bedarf es musikalisch erfahrener Lehrkräfte. Die von Reinhard Schneider entwickelten Multimediamaterialien können bis heute einen Beitrag zu einer solchen Ausbildung leisten, gleich ob im Selbststudium oder als Erweiterung des Hochschulangebots.

Anmerkung

Detaillierte Erläuterungen zu statistischen Hintergründen sowie zum Studiendesign finden sich auf meiner Internetseite zu MASS *2011:*
http://www.uni-kassel.de/fb01/institute/musik/projekte/mass.html.
Dort lassen sich die konkret zu diesem Aufsatz gehörenden Auswertungen in der Datei »Musikpraxis« einsehen, auf die im Text durch das Kürzel **ID** *verwiesen wird.*

Literaturverzeichnis

Bourdieu, Pierre/Champagne, Patrick (1997): Die intern Ausgegrenzten. In: Pierre Bourdieu (Hg.), *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft,* Konstanz, S. 527–533.

Daniels, Zoe (2008): *Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter.* Münster.

Günther, Ulrich (1991): Über Notationen und Notenlehrgänge. In: Wulf Lugert (Hg.), *Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik*, Stuttgart, S. 50–52.

Heß, Frauke (2005): Pauken statt »Pauken«. Überlegungen zur Nachhaltigkeit musikbezogenen Lernens durch Klassenmusizieren. In: Dies. (Hg.), *Zugänge zur Musik*, Kassel, S. 81–98.

Heß, Frauke (2010): Musikmachen: Ziel oder Methode des Musikunterrichts. In: Jürgen Vogt/Christian Rolle/frauke Heß (Hg.), *Inhalte des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*, Münster, S. 59–76.

Heß, Frauke (2013): Musikpraxis als soziale Distinktion? In: Stefan Gies/frauke Heß (Hg.), *Kulturelle Identität und soziale Distinktion. Herausforderungen für Konzepte musikalischer Bildung*, Rum/Innsbruck, S. 15-44

Hoffmann, Lore/Lehrke, Manfred (1986): Eine Untersuchung über Schülerinteressen an Physik und Technik. In: *Zeitschrift für Pädagogik, H. 2,* S. 189–204.

Hoffmann, Lore/Häußler, Peter (1998): *Die IPN-Interessenstudie Physik*. Kiel.

Kessels, Ursula/Hannover, Bettina (2004): Empfundene »Selbstnähe« als Mediator zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungskurswahlintentionen. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 3*, S. 130–138.

Krapp, Andreas (1998): Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht 44*, S. 185–201.

Krapp, Andreas (2005): Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse: Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. In: *Zeitschrift für Pädagogik 5*, S. 626–641.

Rakoczy, Katrin/Klieme, Eckhard/Pauli, Christine (2008): Die Bedeutung der wahrgenommenen Unterstützung motivationsrelevanter Bedürfnisse und des Alltagsbezugs im Mathematikunterricht für die selbstbestimmte Motivation. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 1*, S. 25–35.

Schneider, Reinhard (1998): Projekt Klassenmusizieren. Multimediales Lehrmaterial (CD-ROM).

Society Of Music Merchants e. V. (Hg.) (2013): *Jahrbuch der Musikinstrumenten- und Musikequipmentbranche 2011/2012*. Berlin.

Striegel, Ludwig (2005): Klassenmusizieren als integratives Unterrichtskonzept: Das Mainzer Modell. In: Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck (Hg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen*, München, S. 118–124.

Terhag, Jürgen (2006): 20 Jahre Un-Unterrichtbarkeit Populärer Musik. Ein didaktisches Problem hat Geburtstag. In: Wolfgang Pfeiffer, Jürgen Terhag (Hg.), *Musikunterricht heute, Bd. 6*, Oldershausen, S. 39–51.

Willer, Jörg (2003): *Didaktik des Physikunterrichts*. Frankfurt a. M.

Fritz Höfer

Kreativität und Neue Medien, ein Widerspruch?

Kreativitätsförderung durch den Einsatz Neuer Technologien im Musikunterricht

Einleitung

> »Creativity and computers: what could these possibly have to do with one another? ›Nothing!‹, many people would say. Creativity is a marvel of the human mind. But computers, with all due apologies to Mario, Sonic, and friends, are basically just tincans. It follows – doesn't it? – that the two are related only by utter incompatibility.
> Well, no. Computers and creativity make interesting partners with respect to two different projects. One, which interests me the most, is understanding human creativity. The other is trying to produce machine creativity – or anyway, machine ›creativity‹ – in which the computer at least appears to be creative, to some degree.« (Boden 2004: 1)

Das Zitat beschreibt, dass die ›Blechdose‹ Computer oberflächlich betrachtet als ungeeignet erscheint, wenn es darum geht, Kreativität zu fördern. Bei näherer Betrachtung ergeben sich jedoch interessante Perspektiven: Der Computer kann einerseits helfen, menschliche Kreativität zu analysieren, andererseits kann er autonom spezifische Formen einer ›Maschinenkreativität‹ erzeugen. Eine dritte Perspektive, welche für diesen Artikel als wesentlich erscheint, ist die Möglichkeit, den Computer als kreatives Werkzeug zu nutzen bzw. eine entsprechende Lernumgebung bereitzustellen, um kreative Prozesse besonders im pädagogischen Bereich zu fördern. Das »symbiotische Zusammenspiel von Mensch und Computer« (Trogemann 2001: 25) kann den individuellen oder sozialen kreativen Prozess unterstützen.

Betrachtet man die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler, findet man zahlreiche Beispiele, die belegen, dass diese in ihrer Freizeit den Computer als Medium benutzen, um kreative Produkte zu erzeugen: Für Spielkonsolen gibt es zahlreiche Programme, mit denen man ohne Vorkenntnisse

Musik machen kann. So kann zum Beispiel die Fernbedienung der Spielkonsole als Drumstick verwendet werden, um ein virtuelles Schlagzeug zu spielen.[1]

Für das iPhone von Apple gibt es zahlreiche Apps (kleine Programme), die es zum Beispiel ermöglichen, ein ganzes Musikstück mithilfe des iPhones zu komponieren und zu arrangieren.[2] Darüber hinaus kann die Verbindung von Musik und Bild/Video von Jugendlichen genutzt werden, um beispielsweise einen eigenen Zeichentrickfilm in Form eines Musikvideos zu gestalten und im Internet zu veröffentlichen.[3]

Begründung des Themas

Kreativität ist ein omnipräsenter Begriff ohne allgemeingültige Definition: Die Europäische Union stellte das Jahr 2009 unter das Motto »Kreativität und Innovation«. Kreativität gilt als Rohstoff und als Grundlage für Wissenschaft, immer wieder ist die Rede von und findet sich die Forderung nach einer ›kreativen Wissensgesellschaft‹. Ferner gilt die Kreativindustrie als eigener Wirtschaftszweig: Dazu gehören die Bereiche Film, Design, Architektur und Entertainment. Besonders Politiker verwenden den Begriff »Kreativität« immer wieder als Inbegriff für Neues und verbinden damit die Hoffnung auf die Lösung diffiziler Probleme.

Aus neurobiologischer Perspektive stellen kreative Prozesse die ideale Möglichkeit dar, die linke (rationales Zentrum) und rechte (emotionales Zentrum) Gehirnhälfte miteinander zu verbinden. Kreative Prozesse brauchen beide Anteile: Vorwissen, aber auch Intuition und Inspiration. Besonders künstlerische Aktivitäten werden als Paradebeispiele genannt, wenn es darum geht, beide Gehirnhälften zu aktivieren und zu verbinden. (Vgl. Bastian 2007: 38)

Im Bereich der Bildung gilt Kreativität als besondere Eigenschaft des Kindes, denkt man an die »sensomotorische« und »präoperationale« Phase in Jean Piagets Entwicklungsmodell. (Vgl. Montada 1987) Um diese frühkindliche Kreativität auch im Schulalter weiterzuentwickeln, muss die Schulpolitik entsprechend reagieren. So ist die Förderung von kreativen Prozessen ein zentrales Ziel der Neuen Mittelschule. Im Lehrplan für Musikerziehung an der AHS gibt es einen eigenen Bildungsbereich, überschrieben mit »Kreativität

[1] http://www.wiimusic.com (Zugriff am 17. Februar 2010).
[2] http://www.apple.com/de/iphone/apps-for-everything/music.html (Zugriff am 17. Februar 2010).
[3] http://www.youtube.com/watch?v=G-f-clX30mo (Zugriff am 17. Februar 2010).

und Gestaltung«. Im Bildungsbereich »Mensch und Gesellschaft« wird der »kreative Umgang mit Neuen Medien« im Musikunterricht zwingend eingefordert.[4] Die musischen Fächer werden in der Bildungspolitik oft als die ›kreativen Fächer‹ bezeichnet, d. h., ihre Hauptaufgabe sollte vorwiegend darin bestehen, das kreative Potential der Schülerinnen und Schüler zu fördern und weiterzuentwickeln. Einen interessanten Einwand formuliert Hartmut von Hentig in seinem Buch *Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff,* wenn er schreibt, dass er die kreativen Fächer per se bildungspolitisch nicht unterstützen würde, da sich auch hier der »Unterricht auf Aufnahme und Wiedergabe verschrieben« habe. (Hentig 2000: 30)

Ungeachtet von Hentigs Einwand gilt Kreativitätsförderung als eines der zentralen Ziele des Musikunterrichts. Daher soll im Folgenden darüber nachgedacht werden, inwiefern der Computer als kreativitätsförderndes Mittel im Musikunterricht eingesetzt werden kann und soll. Vorausschicken sollte man dabei jedoch, dass Kreativitätsförderung m. E. prinzipiell einen Paradigmenwechsel unserer Lernkultur erforderlich machen wird, im Sinne eines »shift from teaching to learning«[5]. Lernen muss in einem solchen Verständnis als aktiver Prozess mit viel Raum für Eigenverantwortung und Kreativität betrachtet werden. Genau in diese Richtung weisen zahlreiche Beispiele, wo Jugendliche selbstregulierend in ihrer Freizeit musikbezogenes Lernen betreiben, indem sie den Computer für zahlreiche kreative musikalische Umgangsweisen verwenden. Musik wird am Computer komponiert, bearbeitet und fallweise mit Bild und Video kombiniert, und das mit einem hohen Maß an Motivation und Eigeninitiative.

Definitionsproblematik

Der Begriff Kreativität geht zurück auf den lateinischen Wortstamm »creatio«, was so viel bedeutet wie »etwas neu schöpfen«. Inwiefern etwas als wirklich neu bezeichnet werden kann, würde an dieser Stelle jedoch tief in erkenntnisphilosophische Fragestellungen führen.

Die Komplexität der Definitionsproblematik wird erhöht durch die Interdependenz mit zahlreichen Begriffen wie Originalität, Intelligenz (auch hier

4 http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11903/lp_neu_ahs_49.pdf (Lehrplan Musikerziehung AHS) (Zugriff am 17. Februar 2010).

5 http://www.u-asta.uni-freiburg.de/politik/bologna/texte/thesen-zum-wandel.pdf (Zugriff am 7. Januar 2009).

fehlt eine allgemeingültige Definition), Begabung, Schöpfung (diese geht meist nicht vom bewussten Ich aus und ist etwas, das man empfängt), Erfindung, Flexibilisierung, Spontaneität (kann nicht geübt werden) und Innovation.

In der Psychologie wird der Begriff Kreativität auf verschiedenen Ebenen angewandt: Kreativität als spezifisches Persönlichkeitsmerkmal, als geistiger Prozess (besonderer Bewusstseinszustand, der zugleich konzentriert wie auch dissoziativ ablaufen kann), aber auch schlichtweg als spezifisches Produkt. Kreativität wird als Lösungs- und Ideenkompetenz bzw. als spezifische Problemlösungsstrategie bezeichnet, wobei der Ausgangspunkt sowohl die Einzelperson als auch die Gruppe sein kann.

Führende Köpfe im Bereich von Psychologie, Pädagogik und Philosophie haben den Versuch unternommen, Kreativität zu definieren: Der britische Mediziner und Kreativitätsforscher Edward de Bono bezeichnet Kreativität als eine spezifische Art des Denkens und entwickelte die Begriffe »divergent thinking« bzw. »lateral thinking«. (Ebd.: 15) Übersetzen könnte man diese Begriffe mit »Querdenken«. Kreatives Denken bedeutet demgemäß, bewusst Vorlagen zu verlassen und das eigene Vorwissen auszublenden. So definiert de Bono Kreativität wie folgt: »Creativity involves breaking out of established patterns in order to look at things in a different way […].« (De Bono 1977: 69)

Eine weitere oft zitierte Definition des Begriffs stammt vom US-amerikanischen Persönlichkeits- und Intelligenzforscher John Paul Guilford. Für ihn ist Kreativität »jede neue, noch nie dagewesene, von wenigen Menschen gedachte und effektive Methode ein Problem zu lösen.« (Guilford 1950) Die Unterscheidung von konvergentem (es gibt nur eine Lösung zu einer Aufgabenstellung) und divergentem (es gibt mehrere Lösungsmöglichkeiten) Denken geht ebenfalls auf Guilford zurück. Kreative Aufgaben sind sinngemäß dem divergenten Denken zuzuordnen.

Hartmut von Hentig unterscheidet zwischen Kreativität als Ziel und als Mittel (Vgl. Hentig 2000: 11): Einerseits kann ein kreatives Produkt durch einen geistigen Prozess eines Einzelnen oder einer Gruppe erreicht werden, andererseits kann Kreativität als Persönlichkeitsmerkmal betrachtet werden, welches eine Art Disposition in der Summe der Persönlichkeitseigenschaften darstellt. Rainer Holm-Hadulla beschreibt Kreativität als Balance zwischen aktivem Gestalten und passivem Geschehenlassen. (Vgl. Holm-Hadulla 2005: 55)

Neben all diesen Definitionsversuchen gibt es noch weitere Annäherungen an den Begriff, etwa durch die Herausarbeitung wesentlicher Merkmale von Kreativität. Guilford unterscheidet sechs Merkmale von Kreativität:

a) Problemsensitivität: Probleme erkennen und analysieren zu können.
b) Flüssigkeit: In möglichst kurzer Zeit eine Fülle von Gedanken entwickeln zu können.
c) Flexibilität: Möglichst viele unterschiedliche Gedanken entwickeln zu können.
d) Redefinition: Dinge, die ursprünglich in keinem Sinnzusammenhang stehen, in einen neuen Kontext stellen zu können.
e) Elaboration: Überprüfung der Ergebnisse auf ihre Realisierbarkeit bzw. auf ihre Anwendbarkeit in der Praxis.

Ein weiteres Modell liefert der US-amerikanische Wissenschaftler Mel Rhodes. Er ortet vier kreative Felder. Ich werde versuchen, diese Bereiche auf das Thema hin zu erläutern:

a) Die kreative Person: Eine Person vermag ihre Medienkompetenz kreativ einzusetzen.
b) Der kreative Prozess: Eine Einzelperson oder Gruppe nutzt den Computer, um kreative Prozesse umzusetzen.
c) Das kreative Produkt: Eine multimediale Collage aus Musik, Sprache, Bild, Text und Video kann beispielsweise das Ergebnis eines kreativen Prozesses sein.
d) Die kreative Umwelt/das kreative Umfeld: Eine spezielle Software (beispielsweise ein Videoschnittprogramm) schafft spezifische Rahmenbedingungen bzw. stellt spezielle Werkzeuge zur Verfügung, um kreativ arbeiten zu können.

Einige Wissenschaftler wie Patridge & Rowe, Graham Wallas (1926) und auch Mihaly Csikszentmihalyi (1997) haben versucht, den Ablauf des kreativen Prozesses genauer zu beschreiben und zu analysieren. Dabei ergeben sich folgende (vergleichbare) Schritte:

a) Präparation: Hier erfolgt die Sichtung der Problemsituation.
b) Inkubation: Die Schwierigkeiten des Problems sind erkannt und geklärt worden. Entwicklung von verschiedenen Lösungsansätzen.
c) Illumination: Ausgelöst durch ein Aha-Erlebnis entwickelt sich eine dementsprechende Lösungsstrategie.
d) Verifikation: Der Lösungsansatz wird nochmals einer Überprüfung unterzogen.

All diese Modelle und Definitionsversuche können aber naturgemäß keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben.

Ausgangsthesen für den praktischen Einsatz des Computers

Um die zentrale Fragestellung meines Themas, inwiefern der Computereinsatz im Musikunterricht Kreativität fördern kann, beantworten zu können, möchte ich drei grundlegende Ausgangsthesen axiomsartig vorausschicken:

These I: »Jeder Mensch ist von Natur aus kreativ.«[6]
These II: »Jeder Mensch kann seine Kreativität steigern.« (Schlicksupp 1980)
These III: Es gibt kreativitätsförderndes Lehrverhalten (vertiefendes Zuhören, Beobachten und Tun, Angstfreiheit, spielerische Zugänge …), aber auch kreativitätshemmendes Lehrverhalten (Pessimismus, Konformismus, Vorurteile, Routine …).

Methoden zur Kreativitätsförderung im Bereich der Neuen Medien

1. Einsatz von Web 2.0-Applikationen bzw. Social network

Die Beispiele *Youtube*[7] und *Facebook*[8] haben gezeigt, welche Möglichkeiten entstehen, wenn Informationen innerhalb einer großen Gruppe von Menschen ausgetauscht und diskutiert werden. Im Bildungsbereich können Web 2.0-Anwendungen als Denk- und Kommunikationsverstärker dienen und neuartige Formen des kollaborativen Lernens ermöglichen. Empfehlenswert, um kreative Prozesse zu initiieren, erscheint mir der Einsatz von Wikis, kommentierten Webquests, Podcasts, ePortfolios, Chats und Diskussionsforen. Michael Luther erklärt das Phänomen Web 2.0 wie folgt:

> »Web 2.0, die interaktive und kooperative Weiterentwicklung des Internets, kann in immer stärkeren Maße eine Plattform nicht nur für Informationsaustausch und Wissenserwerb, sondern für das gemeinsame Gestalten von Kompetenz- und Lernverhalten werden. Das ist eine Voraussetzung, um Kreativität auch online aktivierbar – und nutzbar zu machen und Einzelpersonen genauso wie Unternehmen, Institutionen und Organisationen eine dynamische Plattform für Lern- und Veränderungsarbeit zur Verfügung zu stellen.« (Luther 2009: 44)

[6] Helmut Schlicksupp, zit. in: http://creativity.mzbs.de/v-wik.htm (Zugriff am 15. Januar 2010).
[7] http://www.youtube.com (Zugriff am 18. Februar 2010).
[8] http://www.facebook.com (Zugriff am 18. Februar 2010).

2. Einsatz von Kreativitätstechniken in Lernplattformen

Lernplattformen wie *Moodle* oder *Blackboard* werden ständig weiterentwickelt, so kann auch eine Vielzahl an Modulen und Komponenten zusätzlich installiert werden, um die Möglichkeiten der Plattform zu erweitern. Zum Beispiel gibt es ein eigenes Tool zur Erstellung von Mindmaps für die Lernplattform *Moodle*. Dieses kann zur Unterstützung von kreativen Prozessen genutzt werden. Aber auch herkömmliche Bestandteile einer Lernplattform wie Chat und Diskussionsforum können für spezielle Kreativitätstechniken wie etwa Brainstorming und freie Assoziation verwendet werden.

3. Hyperlinktechnologie

Das Internet an sich kann als kreatives Umfeld bzw. als kreative Lernumgebung betrachtet werden. Hyperlinks bieten die Möglichkeit, vernetztes Denken zu fördern, und schaffen Raum, um Dinge in einen neuen Kontext zu stellen. Darüber hinaus braucht es oft ein kreatives Vorbild, um selbst kreativ zu werden. Im Internet finden sich zahlreiche Seiten mit kreativen Ansätzen, Materialien und interaktiven Plattformen, bereits auch speziell für die Praxis des Musikunterrichts.

4. »Net-Art« – neue Kunstformen

Im Internet entstehen neue Formen künstlerischen Ausdrucks. Diese werden meist als »Net-Art« bezeichnet. Als Beispiel möchte ich die fraktale Musik nennen, eine neue Möglichkeit, Musik durch Computeranimationen zu visualisieren. Solche Kunstformen können neue musikpädagogische Dimensionen eröffnen, indem sie unter anderem bewusstes Hören unterstützen können. Ferner finden sich im Internet Wettbewerbe, bei denen Jugendliche gemeinsam an einem multimedialen Projekt arbeiten können, um dann in Wettstreit mit anderen zu treten.

5. Musiksoftware im Musikunterricht

Musiksoftware wie Sequenzing- und Notationsprogramme können auch von Nichtinstrumentalisten verwendet werden, um musikalisch kreativ und aktiv zu werden. Da Jugendlichen der Umgang mit dem Computer oft sehr vertraut ist, kann diese Kompetenz beim Arbeiten mit Musiksoftware genutzt werden. Schülerinnen und Schüler können Musik am Computer komponieren und editieren. Dabei kann neues Klangmaterial erstellt, aber auch vorhandenes Klangmaterial weiterverarbeitet werden. In beiden Fällen kann Originelles und Neuartiges entstehen.

Oft genügen im musikpädagogischen Bereich Freewareprogramme und Internetseiten, um derartige Projekte realisieren zu können. Als Beispiel sei

die Internetseite www.noteflight.com[9] genannt. Es handelt sich dabei um ein Online-Notenschreibprogramm. Schülerinnen und Schüler können hier ganze Partituren anlegen, es bietet sich die Möglichkeit, die Stimmen mit verschiedenen Sounds zu belegen, einzeln oder gesamt abzuspielen oder auch als Midi- oder Audiodatei zu exportieren. Der Autor eines Stückes kann dann entscheiden, ob er sein Musikstück einzelnen Personen oder der ganzen Community an Usern zur Verfügung stellt.

Neben diversen Musikprogrammen können auch Videoschnittprogramme und Autorentools ein kreatives Lern- und Arbeitsumfeld für den Musikunterricht bereitstellen.

Abschlussbemerkungen

Menschen haben immer wieder Werkzeuge, Medien und Tools verwendet, um kreative Ideen umzusetzen. Demgemäß hängt es von der spezifischen Software ab, ob sie sich eignet, kreative Prozesse zu initiieren, umzusetzen oder lediglich zu unterstützen. Dabei sollte jedoch bedacht werden, dass der Computer immer nur spezifische Formen von Kreativität ermöglicht, da es sich um ein »technisches Sachmedium« (Petzold 1977: 115) handelt. Im Sinne der Definitionsversuche von Kreativität sollten im Musikunterricht verschiedenste Medien genutzt werden, um dem komplexen Bildungsziel, der Förderung von Kreativität, gerecht zu werden. Dabei darf der Bogen ruhig von der Gedichtvertonung mit Orffinstrumenten bis hin zur Erstellung von Podcasts im Musikunterricht gespannt werden.

Literatur

Bastian, Hans Günther (2007): *Kinder optimal fördern – mit Musik. Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung.* Mainz.

Boden, Margaret (2004): *The creative mind. Myths and Mechanism.* London.

De Bono, Edward (1977): *Lateral Thinking. A Textbook of Creativity.* London.

Guilford, Joy Paul (1950): Creativity. In: *American Psychologist 15*, S. 444–454.

Hentig, Hartmut von (2000): *Kreativität. Hohe Erwartung an einen schwachen Begriff.* Weinheim.

Holm-Hadulla, Rainer (2005): *Kreativität. Konzept und Lebensstil.* Göttingen.

Hornung-Prähauser, Veronika/Luckmann, Michaela (Hg.) (2009): *Kreativität und Innovationskompetenz im digitalen Netz. Tagungsband Salzburg research 2009.* Salzburg.

[9] http://www.noteflight.com (Zugriff am 5. Juli 2013).

Luther, Michael Match (2009): Web 2.0: Ein Raum für kreatives Lernen? Praktische Werkzeuge für ein Zukunftsthema. In: Veronika Hornung-Prähauser/Michaela Luckmann (Hg.), *Kreativität und Innovationskompetenz im digitalen Netz. Tagungsband Salzburg research 2009*, Salzburg, S. 30–45.

Montada, Leo (1987): Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In: Rolf Oerter/Leo Montada (Hg.), *Entwicklungspsychologie*, Weinheim, S. 418–442.

Oberquelle, Horst/Oppermann, Reinhard/Krause, Jürgen (Hg.) (2001): *Mensch & Computer 2001 (1). Fachübergreifende Konferenz*. Stuttgart.

Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.) (1987): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim.

Petzold, Hilarion G. (1977): Die Medien in der Integrativen Pädagogik. In: Hilarion G. Petzold/George Brown (Hg.): *Gestaltpädagogik. Konzepte der Integrativen Erziehung*. München, S. 101–123.

Petzold, Hilarion G./Brown, George (Hg.) (1977): *Gestaltpädagogik. Konzepte der Integrativen Erziehung*. München.

Schlicksupp, Helmut (1980): *Ideenfindung*. Würzburg.

Trogemann, Georg (2001): Computer und Kreativität. In: Oberquelle et al. (Hg.), S. 25–35.

Bernd Hoffmann

Alltag im Jazz-Himmel

Die Musical Shorts der 1930er-Jahre

1. Einleitung

Im Kurzfilm-Format der US-amerikanischen Musical Shorts findet die Jazzforschung heute ein umfangreiches Repertoire historischer populärer Musikformen. Ihre Bebilderungen des Jazz und der afroamerikanischen Musik illustrieren vor allem das Jahrzehnt der swingenden Ensembles und Big Bands, das »dominierende besetzungsmäßige Aggregat der Swing-Ära«. (Jost 1982: 80) Die Musical Shorts bilden einen wichtigen Formattypus der ab 1926 entstehenden Sound Shorts; als Ergänzung werden sie zu längeren Spielfilmen in allen Tonfilm präsentierenden Lichtspieltheatern der USA gezeigt. 14 größere Produktionsfirmen, die zum Teil spezialisierte Abteilungen großer Filmkonzerne sind, erarbeiten für den US-amerikanischen Kinomarkt dieses spezielle Kurzfilmformat. Dieser Kinomarkt, der sich gegen Ende der 1920er-Jahre in der grundlegenden Umrüstung auf Tonfilm-Projektion [1] befindet, beliefert bereits 1929 über 5.000 Filmtheater der USA mit Tonfilmen. Das jährliche Ausgabevolumen der US-amerikanischen Sound Shorts-Herstellung der 1930er-Jahre liegt bei rund 1.000 Titeln [2], hierzu zählen neben den Musical Shorts ganz unterschiedliche Formate wie Dokumentationen, Reportagen, News- oder Zeichentrickfilme. Das quantifizierende Moment der Musical Shorts einzuschätzen, erscheint überaus schwierig. Aufgrund der geringen und zudem sehr heterogenen Quellenlage können nur Schätzungen vorgenommen werden, die eher Tendenzen andeuten: Dies gilt sowohl für den Zeitraum 1926 bis 1940, der insgesamt stärksten kommerziellen Nachfrage von Sound Shorts, als auch für die unterschiedlichen Veröffentlichungsansätze diverser Labels in Bezug auf die Musical Shorts. Nach Bradley (2005) kann zwischen den letzten Monaten des Jahres 1926 und Anfang 1932 von circa 4.500 produzierten Kurzfilmen ausgegangen werden, wobei sich die verschiedenen musikalischen Genres, die mittels Musical Shorts abgebildet werden, mit rund 25% niederschlagen. Das Produktionsvolumen der Musical Short-Formate bei Firmen wie Columbia, Disney, Educational, Fox, MGM, Paramount, Pathé/RKO, Pathé, Universal und Warner Bros./Vitaphone zeigt dabei quantitativ enorme Un-

terschiede, auch die Fokussierung auf bestimmte Genres und musikalische Szenen ist keineswegs einheitlich. »Genau hier wurde bereits seit den ersten Tonfilmzeiten am meisten authentischer Jazz aufgezeichnet. Diese kurzen Features waren anfänglich nur für eine einstimmende Unterhaltung gedacht; sie nahmen später aber zusehends eigene Bedeutung und sogar eigene Formen an«. (Dauer 1980: 47) Es sind vor allem die rund zehnminütigen Ausgaben, die One Reel-Formate, die ein Ensemble oder einen Star zeigen; aus mehreren Musiktiteln setzt sich ein solcher clipartiger Kurzfilm zusammen [3], der in verschiedenen inhaltlichen Formen auftreten kann: Von der schlichten Bandpräsentation mit Gesangssolist und Tanzgruppe im Studio, der Begleitung bei Tanzveranstaltungen bis hin zur verfilmten Kurzgeschichte erscheinen die Musical Shorts in einer Vielzahl, die mit der Gegensätzlichkeit von Themen und Motiven gerne auf den musikalischen Kontrast abzielt und dabei den virtuosen Aspekt der abgebildeten Künstler betont. Liebman (2003) bietet in *Vitaphone Films: A Catalogue of the Features and Shorts* eine entsprechende »historische« Materialsammlung, in der der beeindruckende Bestand des Vitaphone-Labels veröffentlicht wurde.

Für die Jazzforschung bietet sich die Sichtung des musikalischen Repertoires aus stilkritischer Perspektive im Zeitraum von 1926 bis 1940 nahezu an; die Musical Shorts vermitteln gleich zwei Ausformungen populärer US-amerikanischer Musik: Die »historischen« Formen der Syncopated Music bestimmen stark die Zeit bis 1932, während die stärker jazzorientierten Formationen im Musical Short eher nach diesem Zeitpunkt vermehrt auftreten. Hinzu kommt, dass die Bilder der Minstrelshows und Black Face-Aktivitäten mit der Syncopated Music, also mit Ragtime und Cakewalk, korrelieren. Die Verwendung von Ragtime- und Cakewalk-Formeln im Musical Short zeigt eine bemerkenswerte musikstilistische Asynchronität zum Kurzfilmformat, denn diese Formen der Syncopated Music gelten Ende der 1920er-Jahre bereits als überholt und veraltet. Nur wenige Musical Shorts zeigen sich vor 1932 im aktuellen musikalischen Kontext. Dies wird jedoch während der 1930er-Jahre die Regel sein, überwiegend aufgeführt von afroamerikanischen Ensembles, die bei ihren Band-Präsentationen auch vokale Darbietungen und Tap Dance-Einlagen einbinden. »The popularity of Ellington, Lunceford, Calloway and other black bands made whites even less likely to deny the centrality of black artists during a decade when the type of jazz known as swing was becoming the dominant popular music of the United States«. (Gabbard 1996: 19) Diesen »nationalen« Bekanntheitsgrad der genannten schwarzen Big Bands öffnet Meeker auf Basis der Filmdokumente in Richtung weißer Formationen und trifft mit seiner Aufzählung die Produktionspalette der Musical Shorts der 1930er-Jahre weit

genauer. »During the decade it became quite routine for audiences to see the popular bands of the period such as the ones led by Duke Ellington, Louis Armstrong, Jimmie Lunceford, Les Hite, Louis Prima, Paul Whiteman, Cab Calloway, Ted Lewis and Benny Goodman«. (Meeker 2005: 6) Ergänzend müssen hier die Formationen von Artie Shaw, Jimmy Dorsey und Jack Teagarden sowie die Mills Blue Rhythm Band genannt werden, da ihre Produktionen für die Rezeption der Musical Shorts besonders aussagekräftig sind.

An anderer Stelle ist die Entwicklung der Musical Shorts als ein zweiphasiges Modell vorgestellt worden [4], vor allem die Frühzeit dieser Kurzfilme wird im angeführten Text behandelt. Fortführend sollen nun hier die Musical Shorts im Zeitrahmen von 1932 bis 1940 thematisiert werden, an deren kommerziellem Ende Anfang der 1940er-Jahre die Soundies als neues Format stehen, womit die Kurzfilm-Produktion der Sound Shorts faktisch zum Erliegen kommt.

2. Zur Normierung des Swing

Die Überschrift »Alltag im Jazz-Himmel« mag Chiffre sein für die Ausformungen der zweiten Musical Short-Phase: Einerseits wird auf die einsetzende Alltäglichkeit kommerzieller Verbreitung und die damit einhergehende Standardisierung des Musical Short-Formats Bezug genommen, andererseits der »fiktive Ort« Jazz-Himmel im Paramount Music Short *Rhapsody in Black and Blue* (USA 1932) angedeutet, in dem Louis Armstrong und sein Orchester für den skurrilen Jazzfan auftreten. Verschiedene Autoren (Vgl. Meeker 1981: 2674; Smith 1988: 381) bewerten das Armstrong'sche Erscheinungsbild im Leopardenkostüm kritisch, dabei fügt sich diese Episode gut zum neuen Personalstil, denn neben dem Bandleader und Solisten tritt stärker der Entertainer Armstrong in den Vordergrund, der mit launigen Ansagen und Späßen das Publikum unterhält. Dieser Entertainment-Faktor kaschiert nur notdürftig den latenten Rassismus, der über die am Broadway gepflegte Minstreltradition seine Fortführung im musikalischen Kurzfilm erfährt. (Vgl. Hoffmann 2013: 169) Das, was bei den Tonaufnahmen jenes Jahrzehnts allenthalben zum Vorschein kommt (Vgl. Hendler 2011: 195), setzt sich bei den Musical Shorts konsequent fort: Den größten Erfolg bei Weißen haben schwarze Musiker, wenn sie sich selber parodieren.

Der Trompeter Louis Armstrong bietet zudem ein aussagekräftiges musikalisches Beispiel für den rasanten stilistischen Wandel im frühen Jazz. Diese Veränderungen wirken wiederum direkt auf die Visualisierungsansätze von Jazz-Musik im Kurzfilm und der damit verbundenen perspektivischen Ent-

wicklung innerhalb des Music Short-Formats. Louis Armstrongs Einspielungen der »Hot Five«- (1925) und »Hot Seven«-Besetzungen (1927) markieren neben vielen anderen Jazzorchestern die Abkehr vom Konzept der Variantenheterophonie New Orleans'scher Prägung, d. h., die dreistimmigen, ineinander verwobenen Bläsersätze werden zugunsten eines stärker solistisch geprägten Improvisierens aufgegeben. Jazzmusikalisch ändert sich die Balance innerhalb der Ensemblestruktur: Rhythmusgruppe und weitere Bläserstimmen erhalten weitgehend klangstützende Funktionen. Deutlich wird dieser Stilwandel ab 1927 im Ensemble-Kontext von »Louis Armstrong and His Stompers« in Richtung Swingformation. »Aus dem lead-Trompeter des klassischen New Orleans-Jazz wurde der Starsolist vor einem begleitenden Orchester«. (Dauer 1957: 22) Diesen Perspektivwechsel im Jazz vollziehen vor allem Formationen der New Yorker Jazzszene zu Beginn des neuen Jahrzehnts, deren augenfällige Veränderung die Erweiterung der Besetzung bedeutet, darunter Ensembles der afroamerikanischen Bandleader Duke Ellington, Fletcher Henderson (Vgl. ebd.: 144f.), Jimmie Lunceford oder Elmer Snowden. (Vgl. ebd. 1957: 284) Die Vergrößerung zu standardisierten Big Band-Sätzen – teilweise auch mit eigener Geigen-Section – führt konsequent zum Gegensatz Solist/Tutti, und damit zu einem strukturellen Kontrast, der die Visualisierung der Musical Shorts und anderer Filmformate stark bestimmen wird. Mit der Etablierung des Swingstils zeigen schwarze und weiße Big Bands ein Spielprofil, das mehr als ein Jahrzehnt populäres Musikformat der USA sein wird. »Was die Swing-Ära vor allem zur Entwicklung des Orchesterapparates beisteuerte, war eine zunehmende Normierung der Besetzungen, die schließlich in eine weitgehende Standardisierung der Arrangements mündete und zu guter Letzt in vielen Fällen die Unterdrückung jeder kreativen Äußerung zur Folge hatte«. (Jost 1980: 80) Dieser von Jost beschriebene Aspekt – hin zur populären Musik – markiert jenen perspektivischen Wechsel im strukturellen Geschehen früher Jazzstilistik, der die improvisierte Musik für einen Moment seiner Geschichte der kommerziellen Mechanik internationaler Vermarktung unterwirft. Damit wird die Visualisierung logisches Beiwerk einer massenmedialen Präsentation.

Die zweite Musical Short-Phase, die zeitlich die Entstehung und Etablierung der Swingstilistik spiegelt, zeigt mehrere Aspekte, die es auf ihre »Bild«-Übertragung hin zu erörtern gilt:

a) Es verwischen die Grenzen zwischen Band-Präsentation und Entertainment-Funktion des Bandleaders sowohl bei den weißen als auch bei den afroamerikanischen Big Bands;
b) die programmatischen Abläufe der Band-Präsentationen zeigen ein wie-

derkehrendes Muster: Big Band, Auftritt der Band-Vokalistin resp. -Vokalist, Tanzformation plus Big Band. Die Standardisierung von Repertoire und Klangfarbe ist offensichtlich und unterscheidet sich bei den weißen sowie den afroamerikanischen Big Bands nur minimal;

c) Jazzformationen resp. ihre Bandleader fördern einen für sie typischen »populären« Big Band-Klang, der einen hohen Wiedererkennungswert aufweist. Infolgedessen sind spezifische Formationen im medialen Angebot der Massenmedien leicht erkennbar und ideal einsetzbar für akustische Werbemaßnahmen mit speziellen Swingorchestern.

Folgen somit den spezifischen Klängen die entsprechenden Bildfolgen im Kurzfilm-Format oder zeigen die untersuchten Dokumente eine bislang verborgene Qualität der Akzentuierung musikalischer Strukturen im visuellen Kontext der Musical Shorts?

Ähnliche perspektivische Wechsel beeinflussen das Umfeld des US-amerikanischen Experimentaltonfilms, deren Bildprofilen der frühen 1920er-Jahre [5] die Versuchsanordnung einer Ton-Film-Aufnahme regelrecht anzusehen ist. Eine erstaunliche »Unbeweglichkeit« kennzeichnet diese Experimentalfilme, die auch Spiel- und Tanzsituationen der Syncopated Music aufgezeichnet haben. Das Vorherrschen der Bild-Totalen sowie fehlende weitere Einstellungen vermitteln bei Kurzfilmen wie dem Fred van Eps Trio *A Bit of Jazz* (USA 1921), der Abbie Mitchell's New York Dixie Review *Songs of Yesterday* (USA 1922) oder bei *Sweet Georgia Brown,* gespielt von Ben Bernie and his Orchestra (USA 1925), einen »dokumentarischen« Eindruck; dies geschieht zeitlich vor der kommerziellen Nutzung des Tonfilms. Im weiteren Verlauf der Tonfilmentwicklung wird das Vorherrschen der Totale aufgebrochen und die Filmbilder wandeln sich, das zeigt der Vergleich der vier angegebenen Vitaphone-Shorts [6] aus den Jahren 1926, 1927, 1932 und 1938. Die durchschnittliche Verweildauer der einzelnen Filmsequenzen verändert drastisch die »Fließgeschwindigkeit« der Shorts, aber auch die visuellen Perspektiven, d. h., die Kameraeinstellungen nehmen an Vielfalt zu und demonstrieren gegen Ende der 1930er-Jahre eine Musikumsetzung im Bild, die durchaus späteren Clipformaten ähnelt. Nicht zuletzt belegen Bewegungsmuster wie Tap Dance-Darbietungen die schon früh einsetzende Liaison von Tanz und Bild im Musical Short; solche Tanzdarbietungen erhalten bei afroamerikanischen Bands einen zunehmend wettbewerbsähnlichen Charakter und sind bei ihren Band-Präsentationen während der 1930er-Jahre aus diesem Format nicht mehr wegzudenken [7]. Im zeitlichen Verlauf der zweiten Musical Short-Phase steht also immer häufiger die optische Präsentation solistischer Improvisationspartien im Vordergrund:

Nahaufnahmen von Instrumenten, bespielt von den behänden Fingern der Virtuosen, bestimmen durchgehend die Darstellungen vor allem von Bandleadern und wenigen Band-Solisten; das begleitende Ensemble wird hierzu kontrastierend als musizierender Bilderrahmen im Hintergrund drapiert, denn »Satzgruppen- oder Section-Musiker waren gleichsam die Kulis der Swing-Ära«. (Ebd.:1982: 82) Die Musical Shorts der zweiten Phase zeigen eine enge ästhetische und eigenständige Zusammenarbeit von Musikpräsentation und Bildsprache, dabei bestimmt das Starimage der Bandleader und der Solisten den »Look« der Swing Band-Kurzfilme. So zeigt die Schnittauswertung des Artie Shaw-Shorts (Vitaphone B214) aus dem Jahr 1938, dass die Kameraperspektiven Groß- und Detail-Aufnahme grundsätzlich nur der Präsentation des Bandleaders vorbehalten bleiben; weitere Solisten dieses Musical Shorts werden »distanziert« porträtiert, wobei die Schnittsequenz während dieser Passagen einen eher statischen Eindruck vermittelt. Eine ähnliche Bildstrategie zeigt *Jimmy Dorsey and his Orchestra* (Vitaphone B 144) aus dem Jahre 1938. Auch unter dem Aspekt der Bildmontage ist permanenter Wandel spürbar: Eine aufwendige, drei Bildebenen durch Überblendungen verbindende Filmstruktur weisen die einzelnen Sätze der Ellingtonischen *Symphony In Black – A Rhapsody of Negro Life* (Paramount, USA 1935) auf und Regisseur Joseph Henabery positioniert 1939 im Musical Short *Symphony of Swing* (Vitaphone B 235) die einzelnen Sections des Artie Shaw Orchesters in gegenüberliegenden, leicht asymmetrischen Bildpartien. Das Bestreben der Short-Regisseure, die Spielsituation großer Formationen aufzufächern und der Zeit entsprechend in Szene zu setzen, ist offensichtlich und wird offensiv gehandhabt (siehe das folgende Kapitel).

Das Musical Short-Format endet Anfang der 1940er-Jahre nicht mit dem Aufkommen der Soundies, vielmehr werden diese skizzierten Bildideen auch im zeitlich verkürzten Rahmen des neuen Kurzfilmformats abgebildet. Eine entsprechende Untersuchung müsste diesen Transformationsprozess gesondert darstellen.

3. Außenansichten: Die Bühne im Musical Short

Als ein zentrales Moment der zweiten Musical Short-Phase und ihrem überaus beliebten Ausgangsort erscheint vielfach die Präsentationsplattform für die gezeigten Formationen: mit »draped stage«, »stage« und »bandstand« umschreibt Liebman zahlreiche Szenerien für die Band-Präsentationen in seinem historischen Vitaphone-Katalog. (2003: 174f.) Vor allem die New Yorker Musical Shorts wählen bei ihren Studioproduktionen meist aufwendig gestaltete

Bühnen mit futuristischen Aufbauten, gegen Ende der 1930er-Jahre gern mit einem anonymen Publikum bereichert, das dem Vortragenden entweder tanzend oder an Tischen sitzend, lauscht. Die Orchesterbühne ist zentraler Austragungsort von Musik, darüber hinaus aber auch mentaler Fixpunkt für das Thema Broadway, welches beharrlich bei den Musik-Kurzfilmen mitschwingt. Damit mündet auch das – auf den ersten Blick – andere aufscheinende Short-Format, der inszenierte Musical Short, der im Gegensatz zur durchgehenden Band-Präsentation eine ausführliche Story aufweist, letztlich wieder auf der Bühne und zeigt damit den Kontrast von Solist und Formation. Dieses Moment der »zeitgebundenen Stereotypie« (Dauer 1980: 47) trifft somit beide Ausdrucksformen der Musical Shorts: die der vornehmlichen Band-Präsentationen sowie der stärker an einer Story orientierten Shorts.

Schon die Musical Shorts der ersten Generation zeigen den Wunsch der Regisseure, die eher unbeweglichen Positionen spielender Musiker aufzubrechen. Neben den oft genutzten Tap Dance-Einlagen gibt es zahlreiche Beispiele für die visuelle »Aufarbeitung« der Spielsituation: Das Hotel Brunswick Orchestra von Leo Reisman wird im »›Shadowgraph‹ effect« (Meeker 2005: 887) abgebildet, während *Harry Reser and His Eskimos* (USA 1936) ihre diversen Songs auf einer Styropor-Eis-Fläche aufführen, flankiert von zierlichen Iglus für die »Three Yates Sisters« und »The Modernaires«. Solche permanenten exotischen Beilagen können aber nicht den Blick für eine grundsätzlich standardisierte Abfolge im Rahmen der Band-Präsentation verstellen. Selbst die drei ständig mit Musical Short-Produktionen beschäftigen Regisseure Roy Mack, Fred Waller und Joseph Henabery üben sich in der Systematik dieser eingefahrenen, ritualisierten Band-Präsentation [8], die hier anhand des Vitaphone Short *Jimmie Lunceford and His Dance Orchestra* (USA 1936) skizziert werden soll: Weitere Solisten neben den Bandmitgliedern der Lunceford'schen Formation sind die Sängerin Myra Johnson und die Tap Dance-Gruppe »The Three Brown Jacks«. Der afroamerikanische Bandleader Jimmie Lunceford moderiert in kurzen Sätzen den Ablauf des Short-Programmes, als Instrumentalsolist oder Sänger tritt er nicht auf. Die Big Band wird mit vier Instrumentalsätzen abgebildet: drei Trompeten, drei Posaunen, fünf Saxofonen und den vier Mitgliedern der Rhythmusgruppe [9]. Diese Vitaphone-Veröffentlichung Release 2062 besteht aus fünf verschiedenen Kompositionen, die den knapp über zehnminütigen Short in Partien von circa 90 bis 135 Sekunden einteilen: Die Einleitung *Rhythm coming to life again*, komponiert von Sammy Cahn, Saul Chaplin und Jimmie Lunceford, beginnt in großorchestraler Besetzung, die mitunter jazzhistorische Verweise in Richtung Syncopated Music einbindet. Als Bildmontage werden hier mehrere Elemente gemischt, darunter

eine Spielszene mit einem Teufel, Musiker im Schattenriss und Tänzerinnen, die die Botschaft der Komposition visuell darstellen sollen.

Mit dem Beginn der zweiten Komposition, vom gleichen Autorenteam, *Rhythm is our business*, endet der montageartige Teil und bleibt nun bis zum Ende des Shorts real: Das Zentrum der zahlreichen totalen Einstellungen ist die Bühne mit etlichen Applikationen im Hintergrund. In diesem Titel sind mehrere Soli zu hören, zudem übernimmt ein Mitglied des Saxofon-Satzes als Sänger einzelne Refrainteile.

Diese vokale Komponente wird im dritten Teil ausführlich durch die Sängerin Myra Johnson vertreten, die nach der Ankündigung von Jimmie Lunceford den Bandstand mit übertriebener Gestik betritt. In *You can't pull the wool over my eyes* begleitet das Orchester die Sängerin durchgehend.

Der räumliche Kontrast zwischen der Solistin und der Formation zeigt eine beträchtliche Distanz, die wiederum überleitet zur vierten Partie. Die wettkampfartigen Vorführungen der drei afroamerikanischen Tänzer *The Three Brown Jacks* setzen im Feld der Bewegung die Solistenreihenfolge fort, auch hier in *Moonlight on the Ganges* bleibt die Big Band ein begleitender Faktor.

Erst im abschließenden fünften Part *Nagasaki*, geschrieben von Mort Dixon und Harry Warren, entsteht mit einem klassischen Bandfeature und virtuosen Solisten aus allen Orchestersätzen die beachtliche musikalische Potenz der Bandmitglieder.

Variieren auch die einzelnen Bestandteile in dieser Form der Band-Präsentation und bleibt die Nutzung des Bewegungsparameters bei weißen Orchesterdarstellungen weniger ausgeprägt, so gehört die hier aufgezeigte standardisierte Abfolge dennoch zum Kern der Musical Short-Produktionen der 1930er-Jahre. Interessant scheint in diesem Zusammenhang ein weiterer optischer Gegensatz zu sein, den nur wenige Kurzfilmdokumente auszeichnen, der aber schon bei einigen Shorts der ersten Generation zu beobachten ist. Die unterschiedliche Musizierhaltung afroamerikanischer und weißer Big Band-Mitglieder erscheint in jenem Zeitraum überaus kontrastreich: einerseits die wild gestikulierenden und »tobenden« Improvisatoren von Lunceford, Calloway und der Mills Blue Rhythm Band, andererseits die unterkühlte Disziplin und Orchesterroutine weißer Klangkörper [10], die durch eine entsprechend distanzierte Visualisierung noch verstärkt wird. Diese divergierende »innere« Form der Band-Präsentation bietet der Rezeption des Swing im Musical Short paradoxerweise beide Wahrnehmungen an: Sie widerspricht dem Kreativitätsverlust durch Normierung des Klangmaterials und unterstützt gleichzeitig den Eindruck, dass die Anonymität der Spielenden mit ihrer Klangerzeugung im Hintergrund zunimmt. Ein »bestimmter,

durch das Arrangement vorgegebener Sound« (Jost 1982: 80) erhält hier seine Entsprechung auf visueller Ebene.

Die vitalere Form afroamerikanischer Band-Präsentation wirkt besonders dann identitätsstiftend, wenn der lebendige schwarze Orchesterkörper als sozialer Partner des Bandleaders vermittelt wird, denen ein gemeinsames Erleben abseits der Bühne möglich erscheint. Diese soziale Kompetenz und Beziehungshaltung zeichnet vor allem die Musical Shorts im Zusammenhang mit dem afroamerikanischen Bandleader Cab Calloway aus, die unter dem Aspekt der verfilmten Kurzgeschichte zwar auch die Bühnendarstellung ausgiebig nutzen, gleichzeitig aber mit wechselnden Orten eine Story rund um den Künstler und sein musikalisches Leben beschreiben.

4. Stories und Filmgeschichten

Die Inszenierung sozialen Lebens nimmt im Musical Short breiten Raum ein: Hier werden fiktive Orte in Szene gesetzt, die Filmstory entwirft Scheinwelten, die vor allem urbanes afroamerikanisches Leben thematisieren. Tendenziell bieten die Musical Shorts der Firma Paramount eher verfilmte Kurzgeschichten, während das größere Vitaphone-Label die drapierten Bühnen bevorzugt. Am Übergang zwischen Band-Präsentation und Kurzfilmgeschichte lassen sich einige Shorts benennen, die die Bühnensystematik dekorativ verpacken: Eubie Blake lässt sein Orchester in einer Kuchenform auftreten (*Pie, Pie Blackbird* USA 1932) und Regisseur Roy Mack stellt über einen brennenden Kuchen jenen assoziativen Bezug zu den tanzenden Skeletten der Nicholas Brothers her. Bei *Smash Your Baggage* (USA 1932) positioniert der Regisseur die Bühne in einer großen Bahnhofshalle, dort treten gemeinsam Passagiere und Bahnbedienstete auf. *The Black Network* (USA 1936) illustriert das Leben und mediale Arbeiten in einer schwarzen New Yorker Rundfunkstation; mit der Radio-Live-Übertragung aus dem Cotton Club mischt Regisseur Fred Waller das reale und fiktive Leben des Bandleaders Cab Calloway; dieser tritt 1933 dort die Nachfolge Duke Ellingtons an.

Die Person des populären Bandleaders steht exemplarisch für diesen Aspekt der 2. Musical Short-Phase: Sowohl die Paramount Kurzfilme *Cab Calloway's Jitterbug Party* (USA 1935) als auch *Cab Calloway's Hi-De-Ho* (USA 1934), beide von Fred Waller in Szene gesetzt, beziehen sich auf die reale musikalische Situation des Cotton Clubs und flechten kurze Spielsequenzen sowie thematische Bezüge um weitere vorgestellte Kompositionen. Darunter erscheint gleich zweimal der Hit der Calloway-Band *Minnie the Moocher*, eine stark vokal geprägte Partie des Bandleaders, die auch hier seine Formation in die perma-

nente Rolle der Begleitung zwingt. Nur wenige Jahre später wird Regisseur Roy Mack dieses Thema erneut aufgreifen, dann für das Label Vitaphone [11]. Im Vergleich beider Regisseure setzt Waller auf die filmische Scheinwelt (Stanfield 2005: 6) des Cotton Club und schafft mit dem anschließenden nächtlichen Spaziergang durch den Stadtteil Harlem eine Verbindung zwischen zwei fiktiven Orten (Hoffmann 2013: 166), zu dem als Projektion eines attraktiven Kommunikationsmediums der Moment der Rundfunkübertragung des Callowayschen Clubkonzertes tritt. Mack hingegen wählt das oft genutzte Szenario der Traumsequenz (Hoffmann 2013: 170), hier vermittelt über eine Wahrsagerin, die Calloways musikalische Zukunft und kommende Popularität weissagt. Letztlich setzen beide Inszenierungsstrategien auf die Mischung realer und surrealer Filmsequenzen, die den afroamerikanischen Bandleader bei aller naturalistischer Darstellung romantisch verklären und die Perspektive schwarzen urbanen Lebens »schön« zeichnen. Diese romantische Verklärung tritt deutlich – beim Blick auf die Calloway begleitenden Bandmitglieder – im privaten Raum der Harlem Rent Party hervor, die hier – im Gegensatz zum Clubkonzert – das spontane Erfinden von Jazzimprovisation und die persönliche Geselligkeit miterleben lassen. Das Orchester wird als sozialer Körper wahrgenommen. Es handelt sich hier nicht mehr »nur« um anonyme Orchestermusiker, sondern um Tänzer und Musiker jenseits des abendlichen Konzertablaufes – auch dies ist ein Teil der Story des schwarzen Bandleaders, der mit fünf weiteren Musical Shorts und einigen Spielfilmauftritten im Jahrzehnt eine umfangreiche Veröffentlichungsliste aufweisen kann [12]. Ansonsten nimmt die Band-Präsentation in der Musical Short-Welt des Cab Calloway einen breiten Raum ein, die verfilmten Kurzgeschichten vermitteln zwar diese Bühnenerfahrung, gleichzeitig bestimmen aber konsequent gehandhabte Wechsel von Situation und Ort den Fortgang der Story und damit die eigentliche Spielfilmkonzeption der Musical Shorts.

Beim Blick auf die animierten Musical Shorts (siehe 5. Kategorie in Hoffmann 2013: 164) wird die Popularität Calloways sichtbar. In den 1930er Jahren verweisen dreizehn Kurzfilme [13] auf Karikaturen und Bandprojekte des afroamerikanischen Sängers und Entertainers. Diese Bekanntheit Calloways in jener Zeit erhält jedoch wenig Widerhall in der US-amerikanischen Filmforschung: Bogle (1988), Guerrero (1993) und Gabbard (2004) thematisieren den Künstler Calloway entweder gar nicht oder sehen nur den »späten« Calloway, zumal die Aufarbeitung der Musical Shorts mit dem Verweis auf wenige Produktionen eher am Rande erwähnt wird. Die Thematik der Animation nimmt in der zweiten Musical Short-Phase ein umfangreiches Oeuvre ein, das, ideologisch stark beladen, im Umfang dieser Überlegungen nicht erörtert werden kann.

5. Musik- und Bild-Strukturen im Musical Short

Nach den Überlegungen zur Stilistik des Jazz, den Betrachtungen zu den verschiedenen Formen der Band-Präsentation und verfilmter Kurzgeschichten wird sich die abschließende Szenerie mit den strukturellen Einheiten von Musik und Bild auseinandersetzen. Diese kleinsten Bestandteile des Musical Short sollen anhand der bereits bekannten vier Vitaphone-Produktionen [14] aus den Jahren 1926, 1927, 1932 und 1938 in zwei Analyseschritten aufgeschlüsselt werden: Ausgehend von der Darstellung des musikalischen Materials und seiner formalen Strukturen wird in einem zweiten Schritt die Beziehung musikalischer Formverläufe auf ihre jeweilige visuelle Umsetzung hin durchleuchtet. Die enge Bezugnahme zwischen Formabschnitt und Bildmontage erscheint als aussagekräftiges Merkmal der Kurzfilme und soll unter dem Aspekt der »Form-Teil-Bild-Wandlung« anhand der Vitaphone-Veröffentlichungen aus beiden Phasen erörtert werden.

In den vier Musical Shorts werden siebzehn Kompositionen und Songs visualisiert, die auf insgesamt 162 Formteilen basieren; dabei wird eine beachtliche Formenvielfalt im Zeitraum von 1926 bis 1938 sichtbar. (Zur Analyse der Formteile s. von Appen/Frei-Hauenschild 2012) So orientieren sich die drei Kompositionen, die Al Jolson im Vitaphone Release 359 konsequent mit seinem deklamatorischen Gesangsstil vorträgt, an einer Ablaufform: Einleitung, Verse, [:A-B-A'-C:], jeweils acht Takte lang. Aus dem Blickwinkel historischer Verlaufsformen scheinen hier Muster der Syncopated Music als Vorlagen zu dienen, die teilweise auch 1927 im Vitaphone Release 2112 verwendet werden. Weiterhin nutzt das Vitaphone-Orchestra unter der Leitung von Hazel Green zweimal eine klassische Jazz-Form, die bereits mit dem Ende der 1920er-Jahre zum Standardmodell wird: die A-A-B-A-Form. Auch die Noble Sissle Band (Vitaphone Release 1491) gebraucht 1932 diese A-A-B-A-Form; hinzugenommen wird der Titel *St. Louis Blues*, der in seiner Kombination aus zwölftaktiger Bluesform und sechzehntaktiger Habanera-Formel die harmonische Grundlage für zwei ausführliche Zitate bildet: *Nobody knows the trouble I've seen* und *The Hymn*. Im abschließenden *Tiger Rag* (mit dem Verlauf: A-A'-B-B'-D-E) wird im Gegensatz zur ersten Musical Short-Phase eine Formvielfalt sichtbar, die bei der Artie Shaw-Veröffentlichung noch zunehmen wird. Sissle nutzt beim *Tiger Rag* ein formbezogenes Verfahren, das bereits die Frühzeit des Jazz kennzeichnet. Vorgetragen im halsbrecherischen Tempo (352 bpm) funktioniert der sechzehntaktige Formteil E als Soloform, der mit neun Wiederholungen den Abschluss dieser Einspielung bildet. Auf eine ähnliche Anlage hat Dauer bei der Aufnahme der Bunk Johnson's Superior Band (Vgl. Dauer

1985: 198) im Titel *Panama* hingewiesen. Auch Shaw (Vitaphone Release B 214) verwendet beim letzten Titel *Prosschaij* dieses Verfahren, hier sind es insgesamt acht C-Formteile mit denen dieser Musical Short aus dem Jahre 1938 endet. Die Titel *Begin the Beguine* [15] (A-A'-B-A-C-C') und *Stop the Clock* (A-A-B-A) bieten einen standardisierten Formverlauf, während *Non-Stop Flight* mit seinen drei Chorus-Folgen eine erstaunliche Variabilität innerhalb seines Ablaufes aufweist; hier ist kein Chorus den beiden anderen A-B-A-B'-Formteilen annähernd gleich.

Mehrfach ist bereits die visuelle Umsetzung der Künstler und Band-Präsentationen angesprochen worden; im Zeitraum von 1926 bis 1938 ändern sich Kameraeinstellung und Bildmontage grundlegend im Rahmen der Musical Short-Ästhetik. Bei Jolson bestimmen lediglich zwei Einstellungen das Bild, im Vitaphone Release 2112 (1927) treten zu Totale und Halbtotale ganz vereinzelt Medium Shorts hinzu. Systematisiert wirkt diese Umsetzung erst 1932, die perspektivische Auffächerung der Halbtotalen und mehrfache Schwenks im Ablauf der Reihenfolge solistischer Beiträge verdichten die Darstellung der Musik in Vitaphone Release 1491. 1938 beeindrucken die Handhabung der Kamerapositionen und die Montage der Bildsequenzen; sie illustrieren den Kontext der gespielten Musik und erzeugen darüber hinaus jene optische »Trennung« von Solist und Tutti. Diese visuelle Inszenierung der Artie Shaw Big Band stützt sich auf ein bisweilen zu beobachtendes dramaturgisches Mittel, das nun in der konsequenten Nutzung der Kameraeinstellungen das Jazzorchester in ungewohnter Plastizität darstellt. Dabei wird der Raum der Bühne beträchtlich erweitert und der bisherige Podestplatz mit dahinter auftürmender Kulisse aufgegeben. Die Big Band spielt »im Raum«, hinter der Formation bleibt ein Freiraum, abgeschlossen von einem mächtigen Panoramafenster, in dem die Skyline New Yorks erscheint. Aufgebrochen wird die Dominanz der zentralen Vorderansicht auf das Orchester: Regisseur Roy Mack nutzt beide Seitenflügel für neue Einblicke in die Formation und schafft so eine dramaturgische Tiefe. Diese seitlichen Perspektiven blicken links auf einen sorgsam aufgereihten Trompeten- wie Posaunensatz, rechts ergänzt ein ähnlicher Bildaufbau mit den Mitgliedern des Saxofon-Satzes das Bühnenbild. Noch konsequenter montiert 1939 ein anderer Regisseur, Joseph Henabery, diese Seiten-Satz-Perspektive in Shaws *Symphony of Swing* (USA 1939). Seine Bildmontage formt den Trompeten-, Posaunen- und Saxofonsatz zu Ornamenten des Swing, die mit Gloriolen den Bandleader Shaw umkränzen. Im Kontrast zu den vierundzwanzig Seitenperspektiven des Klangkörpers zeigt Mack in sechs Groß- und einer Detailaufnahme den weißen Klarinettisten Artie Shaw; diese Bildeinstellungen bleiben grundsätzlich dem Bandleader vorbehal-

ten. Beide Sichtweisen, die des Bandleaders und des Orchesters, werden durch mehrfaches Zoomen (neun Zoomvorgänge) miteinander verwoben: Shaws Hände greifen die Klarinette, dann öffnet sich das Bild und mit der entstehenden Distanz zum Solisten wird das mitmusizierende Ensemble im Hintergrund und schließlich in der Totale sichtbar.

Die aufgezeigte Formenvielfalt im musikalischen Terrain und die weiterentwickelten Perspektiven der Bebilderung bewirken in der zweiten Musical Short-Phase eine spürbare Intensivierung des Kurzfilmmaterials. Auch wenn Fragestellungen wie die Verwendung von Melodien, rhythmischer Konzepte oder das Improvisationsverhalten hier nicht erörtert werden, zeigt die Verschränkung einzelner musikalischer Strukturmerkmale mit bildtechnischen Sequenzen die sich entwickelte Bild-Musik-Sprache im Musical Short. Für den Zeitraum von 1926 bis 1938 sind die Ausgangsdaten der Form-Teil-Bild-Wandlung bei der *Plantation Act*-Produktion gering, von 30 Formteilen sind nur fünf Formteile durch einen Bildschnitt markiert (16,6%). Dies ändert sich bereits im Jahre 1927: Der Hazel Green Auftritt beinhaltet 48 Formteile, die mit 16 Bildschnitten umgesetzt werden (33,3%). Bei der gleichen Anzahl an Formteilen im Rahmen der Noble Sissle Band (1932) wird die verstärkte Formumsetzung ins Bild bis 1932 spürbar, 29 Formteil-Schnitte markieren den musikalischen Verlauf (58,1%). Trotz der Reduzierung der Formteile (36) wächst bei Artie Shaw der Faktor der Bildübersetzung (24), mit 66,6% scheint hier die intensivste Bebilderung von Formteilen im Musical Short erreicht zu sein. Im Detail wird das Regelwerk deutlich, mit dem die Regisseure die musikalischen Formen betonen: In den Noble Sissle- und Artie Shaw-Kurzfilmen wird grundsätzlich der Beginn von Formgruppen (A-A-B-A oder die zwölftaktige Bluesform) markiert. Zusätzliche Bildschnitte gelten den Bandsolisten, die über spezifische Formteile improvisieren und entsprechend der Soloform von der Kamera begleitet werden. Ein auffälliger Gegensatz ist hier die Szene der Sängerin Helen Forrest, die mit der Shaw-Band auftritt. Ihren Gesangstitel *Stop the Clock* nimmt Regisseur Roy Mack wörtlich und »friert« die gesamte Situation ein. Keine Kameraeinstellung verändert sich über die Dauer ihrer Interpretation, knapp 90 Sekunden markiert kein Schnitt die entsprechenden Formteile der A-A-B-A-Form. In den finalen Bandstücken der Sissle- und Shaw-Shorts erfolgen die ausgedehnten Improvisationspassagen der Bandsolisten jeweils im letzten Formteil. Auf diese Extensionen wurde bereits unter dem Blickwinkel der geöffneten Form hingewiesen. Die Bildmontage übernimmt jetzt diesen formbezogenen Aspekt und unterstützt den Effekt der Steigerung mit der durchgängigen Akzentuierung der kurzen, teilweise wenige Sekunden dauernden Formteile. Die Intensivierung der Band-Präsentation basiert auf der

Kombination beider Ästhetiken, die hier fugenlos ineinandergreifen. Es wäre sinnvoll, diesen Prozess des Ineinandergreifens von Bild und Musik auf der Grundlage eines umfangreicheren Musical Short-Samplers zu erstellen. Offensichtlich ist, dass die Visualisierung der Musical Shorts auf der Basis musikalischer Formen beruht und damit ein Herstellungsverlauf gewählt wird, der sich von späteren Videoclipformaten grundsätzlich unterscheidet.

Dieser Versuch einer Zuordnung von musikalischen und visuellen Parametern soll ein erster Schritt zur Dekodierung produktionsästhetischer Prozesse im Kurzfilm der 1930er-Jahre sein. Mehr als ein Schlaglicht auf einen verloren geglaubten Materialbestand kann dieser kurze Aufriss zur Musical Short-Forschung nicht werfen. Für den Jazzforscher bieten diese Dokumente eine Fundgrube zur historischen Betrachtung und Aufarbeitung US-amerikanischer Ensembles der 1920er- und 1930er-Jahre.

Mit Dank an Miriam Zündorf und Marcus Bartelt

Anmerkungen

1) Siehe hierzu die statistischen Zahlen zur Kinonutzung in den Vereinigten Staaten von Gomery (1992: 216), Crafton (1997: 253) und Hoffmann (2011: 88).
2) Diese Berechnungen erfolgen auf der Datenlage der Publikationen Edwin Bradleys (2005) und Roy Liebmans (2003) sowie der Bestandssichtung des US-amerikanischen Vitaphone-Projektes.
3) Schon die frühen Formate zeigen diese Variabilität im Repertoire. Am Beispiel des Musical Short *A Plantation Act*, der den Warner-Schauspieler und Sänger Al Jolson 1926, zeitlich vor dem Erfolg des Spielfilms *The Jazz-Singer,* präsentiert, lässt sich diese Kontrastwirkung der Musiktitel belegen: »SELECTION: ›When the Red, Red Robin Comes Bob, Bob Bobbin‹ Along' (Woods); ›April Showers‹ (De Sylva-Silver); ›Rock-a-bye Your Baby with a Dixie Melody‹ (Lewis-Young-Schwartz) SCENE: Exterior of a cabin in the cotton fields. Jolson was dressed as a plantation field hand and performed in blackface.« (Liebman 2003: 13) Die angegebenen Musiktitel sind bei Liebman und Meeker (2005) nicht immer identisch mit dem vorliegenden Filmdokument.
4) Bernd Hoffmann (2013), hier S. 160.
5) Siehe hierzu Bernd Hoffmann (2011).
6) Ein Vergleich mit vier Vitaphone-Produktionen aus den Jahren 1926, 1927, 1932 und 1938 zeigt den enormen Zuwachs der Bildsequenzen im Musical Short. Herrschen in den frühen Musical Shorts vor allem die Totalen und Halbtotalen vor, so verändert die Präsentation des Starimages die Bildperspektive der Swingaufnahmen beträchtlich. Es wurden folgende Filmdokumente auf ihre Schnittsequenz hin ausgezählt:

a) Al Jolson in *A Plantation Act* (USA 1926), Vitaphone Release 359, Regie: N.N., Produktionsort Warner Bros.' Brooklyn, New York – 563 Sekunden = 8 Schnitte, Schnittverteilung: Faktor 12,48%.
b) *Hazel Green & Company* (USA 1927), Vitaphone Release 2112, Regie: Bryan Foy, Produktionsort Warners' Burbank, California – 483 Sekunden = 24 Schnitte, Schnittverteilung: Faktor 4,16%.
c) *Noble Sissle & Band in That's the Spirit* (USA 1932), Vitaphone Release 1491, Regie: Roy Mack, Produktionsort Warner Bros.' Brooklyn, New York – 660 Sekunden = 53 Schnitte, Schnittverteilung: Faktor 1,87%.
d) *Artie Shaw and his Orchestra* (USA 1938), Vitaphone Release B 214, Regie: Roy Mack, Produktionsort Warner Bros.' Brooklyn, New York – 600 Sekunden = 69 Schnitte, Schnittverteilung: Faktor 1,43%.

Diese vier Filmbeispiele vermitteln in ihrem historischen Verlauf die deutliche Zunahme der Schnitte innerhalb von 12 Jahren und die damit zunehmende Kürze der Sequenzen. Besteht »Plantation Act« (1926) durchgängig aus Kamera-Einstellungen der Totalen (6,92%) und Halbtotalen (90,76%), so verändert Regisseur Roy Mack vor allem die visuelle »Beziehung« zwischen Artie Shaw und seiner Big Band (1938). Neben der Totalen (19,16%) und der aus drei Perspektiven bestehenden Halbtotalen (38%) wird der Medium Shot (28,66%), der den jeweiligen Instrumentalisten vom Knie an aufwärts zeigt, ausführlich verwendet. Die Groß- (8,16%) sowie Detail-Aufnahmen (1,33%) bleiben generell der Abbildung des Klarinettisten Artie Shaw vorbehalten.

7) Siehe Hoffmann (2012). Hierzu tritt der Wettbewerbscharakter in einigen afroamerikanischen Musical Shorts deutlich hervor:
Pie, Pie Blackbird (USA 1932), Regie: Roy Mack, Vitaphone Release 1391: Eubie Blake and His Orchestra; *Smash Your Baggage* (USA 1932), Regie: Roy Mack, Vitaphone Release 1387: Elmer Snowden's Small's Paradise Band; *Mills Blue Rhythm Band* (USA 1933), Regie: Roy Mack, Vitaphone Release 1586: Fredi Washington, Sally Gooding, The Three Dukes; *Jimmie Lunceford and His Dance Orchestra* (USA 1936), Regie: Joseph Henabery, Vitaphone Release 2062: The Three Brown Jacks, Myra Johnson.

8) Die folgende Auswahl von Band-Präsentationen zeigt Formationen ohne und mit Tanzpublikum:
Red Nichols and his Five Pennies (USA 1929), Regie: Murray Roth, Vitaphone Release 870; Noble Sissle & Band in *That's the Spirit* (USA 1932), Regie: Roy Mack, Vitaphone Release 1491; *Jazz à la Cuba* (USA 1933), Regie: N. N., Paramount Music Short: Don Aspiazu and His Famous Cuban Orchestra; *Ben Pollack and his Orchestra* with Miss Doris Robbins (USA 1934), Regie: Joseph Henabery, Vitaphone Release 1696; *Don Redman and His Orchestra* (USA 1934), Regie: Joseph Henabery, Paramount Music Short; By Request (USA 1935), Regie: Roy Mack, Vitaphone Release 1880: Claude Hopkins Orchestra; *Isham Jones and his Orchestra* with Gypsy Nina & The Boylans (USA 1935), Vitaphone Release 1639, Regie: Roy Mack; *Symphony In Black* [A Rhapsody of Negro Life] (USA 1935), Regie: Fred Waller, Paramount Music Short: Duke Ellington and His Orchestra; *George Hall and his Orchestra* (USA 1936), Regie:

Roy Mack, Vitaphone Release 2056; *Jimmie Lunceford and His Dance Orchestra* (USA 1936), Regie: Joseph Henabery, Vitaphone Release 2062: The Three Brown Jacks, Myra Johnson.

9) Besetzung der Formation nach Meeker [Film 3669]:
»Jimmie Lunceford and his Orchestra: Eddie Thomkins, Paul Webster, Sy Oliver, tr; Elmer Crumbly, Russell Bowles, Eddie Durham, tb; Willie Smith, Laforet Dent, Joe Thomas, Earl Carruthers, Dan Grissom, sax; Ed Wilcox, p; Al Norris, g; Moses Allen, b; Jimmie Crawford, dr.«. (Meeker 2005: 817)

10) Siehe hierzu die folgenden Musical Shorts (Titel kursiv):
Dick Rich and His Melodious Monarchs (USA 1928), Regie: N. N., Vitaphone Release 2595; *Gus Arnheim and His Ambassadors* (USA 1928), Regie: N. N., Vitaphone Release 2585; *Horace Heidt and His Californians* (USA 1929), Regie: Murray Roth, Vitaphone Release 902); *Rhythms* (USA 192), Regie: N. N., Vitaphone Release 770: Leo Reisman and His Hotel Brunswick Orchestra; *Aby Lyman [and] Band* (USA 193), Regie: Joseph Henabery, Vitaphone Release 1485; *Red Nichols and his World Famous Pennies* (USA 1935), Regie: Joseph Henabery, Vitaphone Release 1898; *Artie Shaw and his Orchestra* (USA 1938), Regie: Roy Mack, Vitaphone Release B 214; *Jimmy Dorsey and his Orchestra* (USA 1938), Regie: Roy Mack, Vitaphone Release B 144; *Hoagy Carmichael* (USA 1939), Regie: Leslie Roush, Paramount Music Short: Jack Teagarden and His Orchestra; *Symphony of Swing* (USA 1939), Regie: Joseph Henabery, Vitaphone Release B 235: Artie Shaw and his Orchestra with Helen Forrest & Tony Pastor.

11) *Cab Calloway and his Orchestra in »HI DE HO«* (USA 1937), Regie: Roy Mack, Vitaphone Release 2078.

12) Laut Meeker (2005) wird Cab Calloway und seine Band in folgenden Kurz- und Spielfilmen aufgeführt:
952 *Breaking the News* (USA 1939); 4360 *Manhattan Merry-Go-Round/Manhattan Music Box* (USA 1937) ; 4480 *Meet the Maestros* (USA 1938); 5195 *Paramount Pictorial No 837 The World At Large* (USA 1933); 6149 *The Singing Kid* (USA 1936). Weiterhin gibt es einen Bandauftritt in *The Big Broadcast* (USA 1932).

13) Im Format Animationsfilm wird die Person des afroamerikanischen Bandleaders überwiegend in Karikaturen dargestellt, zahlreiche Gestalten des Tierreiches tragen Calloway's Gesichtszüge. Schon die in der ersten Hälfte der 1930er-Jahre produzierten Kurzfilme zeigen eine unseriöse Darstellung afroamerikanischer Künstler. Gegen Ende des Jahrzehnts weisen die Figuren rassistische Charaktere auf, die in vereinzelten Fällen zur späteren Indizierung der Shorts durch die eigene Produktionsfirma geführt haben [siehe *Clean Pastures* (USA 1937)]. Die aufgeführten dreizehn Kurzfilme belegen nach Meeker (2005) das Format des Animationsfilms mit Darbietungen, Abbildungen oder Filmmusiken des schwarzen Bandleaders:
Film 15152 *Betty Boop's rise to fame* (USA 1934), Film 1373 *Clean Pastures* (USA 1937), Film 2872 *Have you got any castles* (USA 1938), Film 9632 *Hollywood bowl* (USA 1938), Film 9625 *Little ol' bosko and the cannibals* (USA 1937), Film 4568 *Minnie the moocher* (USA 1932), Film 4713 *Mother Goose goes to Hollywood* (USA 1938), Film 5030 *The old man of the mountain (USA 1933), Film*

5031 The old mill pond (USA 1936), Film 5404 *Porky at the Crocadero* (USA 1938), Film 6230 *Snow-White* (USA 1933), Film 6649 *Swing wedding/Minnie the moocher's wedding day* (USA 1937) und Film 7390 *Wholly smoke* (USA 1938).

14) Die unter Anmerkung 6 aufgeführten vier Vitaphone-Produktionen sind hier um die Anzahl der in den vorgestellten Songs befindlichen Formteile ergänzt und in einem weiteren Schritt mit der Montageliste der Kurzfilme abgeglichen.
   a) Al Jolson in *A Plantation Act* (USA 1926), Vitaphone Release 359, Regie: N.N., Produktionsort Warner Bros.' Brooklyn, New York – 563 Sekunden = 8 Schnitte, Schnittverteilung: Faktor 12,48%, 30 Formteile, davon 5 Formteil-Schnitte = 16,6 %.
   Die Titel: *When the red, red Robin comes Bob, Bob, Bobbing Along* [00.13–02.30]; *April Showers* [02.47–05.33]; *Rock-a-bye your Baby with a Dixie Melodie* [06.17–09.19].
   b) *Hazel Green & Company* (USA 1927), Vitaphone Release 2112, Regie: Bryan Foy, Produktionsort Warners' Burbank, California – 483 Sekunden = 24 Schnitte, Schnittverteilung: Faktor 4,16%, 48 Formteile, davon 16 Formteil-Schnitte = 33,3%.
   Die Titel: *I've grown so lonely* [00.04–01.05]; *Ain't she sweet* [01.08–02.25]; *A Bird's View of My old Kentucky Home* [02.28–04.46]; *That's why I love you* (Part 1+2) [04.58–06.56/07.00–07.57].
   c) Noble Sissle & Band in »*That's the Spirit*« (USA 1932), Vitaphone Release 1491, Regie: Roy Mack, Produktionsort Warner Bros.' Brooklyn, New York – 660 Sekunden = 53 Schnitte, Schnittverteilung: Faktor 1,87%, 48 Formteile, davon 29 Formteil-Schnitte = 58.0%.
   Die Titel: *Rockin Chair* [0.02–0.36]; *St. Louis Blues* [2.22–4.30] ; Washboard Serenaders [4.40–5.38]; *Jig Time* [5.56–7.27]; *Tiger Rag* [7.43–10.23].
   d) *Artie Shaw and his Orchestra* (USA 1938), Vitaphone Release B 214, Regie: Roy Mack, Produktionsort Warner Bros.' Brooklyn, New York – 600 Sekunden = 69 Schnitte, Schnittverteilung: Faktor 1,43%, 36 Formteile, davon 24 Formteil-Schnitte = 66,6%.
   Die Titel: *Nightmare* [0.00–0.58]; *Begin the Beguine* [1.03–4.07]; *Let's stop the Clock* [4.15–5.47]; *Non-stop flight* [5.55–7.52]; *Prosschai* [8.34–9.51].

15) Die Komposition *Begin the Beguine* stammt von Cole Porter und ist von ihrer formalen Anlage und melodischen Struktur her mit der traditionellen Biguine der französischen Antilleninsel nicht vergleichbar.

Literatur

Appen, Ralf von/Frei-Hauenschild, Markus (2012): AABA, Refrain, Chorus, Bridge, PreChorus – Songformen und ihre historische Entwicklung. In: Dietrich Helms/Thomas Phleps (Hg.), *Black Box Pop. Analysen populärer Musik. Beiträge zur Popularmusikforschung 38*, Bielefeld, S. 57–124.

Bogle, Donald (1988): *Blacks in American Films and Television. An Encyclopedia*. New York.

Bradley, Edwin M. (2005): *The First Hollywood Sound Shorts, 1926–1931*. Jefferson.

Crafton, Donald (1997): *The Talkies. American Cinema's Transition to Sound, 1926–1931*. New York.

Dauer, Alfons Michael (1980): Jazz und Film: Ein historisch-thematischer Überblick. In: Alfons Dauer/franz Kerschbaumer (Hg.), *Jazzforschung/Jazz Research 12*, Graz, S. 41–58.

Dauer, Alfons Michael (1985): *Tradition Afrikanischer Blasorchester und Entstehung des Jazz. Notenteil. Beiträge zur Jazzforschung/Studies in Jazz Research 7*. Graz.

Dauer, Alfons Michael/Longstreet, Stephen (1957): *Knaurs Jazz Lexikon*. 170 Zeichnungen von Stephen Longstreet. München, Zürich.

Gabbard, Krin (1996): *Jammin' at the Margins. Jazz and the American Cinema*. Chicago: University of Chicago Press.

(2004): *Black Magic. White Hollywood and African American Culture*. New Brunswick.

Guerrero, Ed (1993): *Framing Blackness: The African American Image in Film*. Philadelphia.

Hendler, Maximilian (2010): *Syncopated Music: Frühgeschichte des Jazz. Beiträge zur Jazzforschung/Studies in Jazz Research 14*. Graz.

Hoffmann, Bernd (2011): Way down upon the Suwannee River. »Jazz«-Adaptionen im frühen experimentellen Tonfilm der USA. In: Andreas Eichhorn/Reinhard Schneider (Hg.), *Musik – Pädagogik – Dialoge. Festschrift für Thomas Ott. Musik – Kontexte – Perspektive, Bd.1*, München, S. 86–103.

Hoffmann, Bernd (2012): Lindy Hop und Cotton Club. Tanz im frühen US-amerikanischen Film. In: Stephanie Schroedter (Hg.), *Bewegungen zwischen Hören und Sehen. Denkbewegungen über Bewegungskünste*, Würzburg, S. 501–518.

Hoffmann, Bernd (2013): Ruß im Gesicht. Zur Inszenierung US-amerikanischer Musical Shorts. In: Franz Kerschbaumer/franz Krieger (Hg.), *Jazzforschung/Jazz Research 44* (2012), Graz, S. 159–184.

Jost, Ekkehard (1982): *Sozialgeschichte des Jazz in den USA*. Frankfurt a. M.

Liebman, Roy (2003): *Vitaphone Films: A Catalogue of the Features and Shorts*. Jefferson/London.

Meeker, David (1981): *Jazz in the Movies*. London.

Meeker, David (2012): *Jazz on the Screen. A Jazz and Blues Filmography*. Washington: Library of Congress [© David Meeker, London 2005].

Stanfield, Peter (2005): *Jazz and Blues in American Film 1927-63*. Urbana/Chicago.

Filmliste

Die kursiven Titel stellen originale Produktionsüberschriften dar, eine systematisierte Schreibweise der Produktionstitel ist deshalb nicht gegeben.

1921: *A Bit of Jazz* (USA 1921), Regie: Orlando E. Kellum, Phonokinema Short Film: The Famous Van Eps Trio

1922: *Eubie Blake plays …* (USA 1922), Regie: Lee DeForest, Lee DeForest Phonofilms: Eubie Blake

Songs of Yesterday (USA 1922), Regie: Lee DeForest, Lee DeForest Phonofilms: Abbie Mitchell's New York Dixie Review

1923: *Snappy Tunes* (USA 1923), Regie: Lee DeForest, Lee DeForest Phonofilms: Eubie Blake & Noble Sissle

1925: *Sweet Georgia Brown* (USA 1925), Regie: Lee DeForest, Lee DeForest Phonofilms: Ben Bernie's Orchestra

1926: *Behind the Lines* (USA 1926), Regie: N.N., Vitaphone Release 339: Elsie Janis in a Vaudeville Act, Accompanied by the Chorus from the 107th Army Regiment

La Fiesta (USA 1926), Regie: N.N., Vitaphone Release 294: Anna Case & New York Metropolitan Opera Chorus & Vitaphone Symphony Orchestra, Leitung: Hermann Heller

His Pastimes (USA 1926), Regie: N.N., Vitaphone Release 302: Roy Smeck »Wizard of the String«

Overture to Tannhauser [Wagner] (USA 1926), Regie: N.N., Vitaphone Release 314: New York Philharmonic Orchestra, Leitung: Henry Hadley

A Plantation Act (USA 1926), Regie: N.N., Vitaphone Release 359: Al Jolson

Theme and Variations from the Kreutzer Sonata [van Beethoven] (USA 1926), Regie: N.N., Vitaphone Release 279 [& 281]: Efrem Zimbalist and Harold Bauer »Renowned Violinist and Famous Pianist«

1927: *Earl Burnett and his Biltmore Hotel Orchestra* (USA 1927), Regie: N.N., Vitaphone Release 2285: »Collegiate Jazz Artist«

Hazel Green and Company (USA 1927), Regie: Bryan Fox, Vitaphone Release 2112: Foremost Feminine [Orchestra] Director and Singer

Roger Wolfe Kahn and his Orchestra (USA 1927), Regie: N.N., Vitaphone Release 468/469: Popular Victor Recording Orchestra

1928: *The Band Beautiful* (USA 1928), Regie: N.N., Vitaphone Release 2573: The Ingenues

The Cowboy and the Girl (USA 1928), Regie: N.N., Vitaphone Release 2236: Ray Mayer and Edith Evans

Dick Rich and His Melodious Monarchs (USA 1928), Regie: N.N., Vitaphone Release 2595

Earl Burnett and His Biltmore Hotel Orchestra (USA 1928), Regie: N.N., Vitaphone Release 2294: Collegiate Jazz Artist

Gus Arnheim and His Ambassadors (USA 1928), Regie: N.N., Vitaphone Release 2585

Larry Ceballos' Roof Garden Revue (USA 1928), Regie: N.N., Vitaphone Release 2627

1929: *After Seben* (USA 1929), Regie: S. Jay Kaufman, Paramount Pictures Short [U. M. & M. TV Corp.] [Two-Reel Short]: James Barton

Black and Tan Fantasy (USA 1929), Regie: Dudley Murphy, RKO Radio Pictures [Two-Reel Short]: Duke Ellington and His Orchestra, Fredi Washington, The Five Hotshots, Hall Johnson Choir

Coming Home (USA 1929), Regie: N.N., Metro Movietone Act/MGM: The Revellers Singing

Green's Twentieth Century Faydettes (USA 1929), Regie: N.N., Vitaphone Release 710

Harlem-Mania (USA 1929), Regie: Roy Mack, Vitaphone Release 827: Norman Thomas Quintette

Horace Heidt and His Californians (USA 1929), Regie: Murray Roth, Vitaphone Release 902

Lonely Vagabond (USA 1929), Regie: N.N., Metro Movietone Act/MGM: George Dewey Washington in Song

Me And The Boys (GB 1929), Regie: Victor Saville, British Music Short: Body, Mc Partland, Teagarden, Goodman, Morgan, Breidis, Bauduc

Mexican Tipica Orchestra (USA 1929), Regie: N.N., Vitaphone Release 707: National Mexican Orchestra

Phil Spitalny and His Pennsylvania Orchestra (USA 1929), Regie: N.N., Metro Movietone Act/MGM

Radio Rhythm (USA 1929), Regie: N.N., Paramount Music Short: Rudy Valleé and His Connecticut Yankees

Red Nichols and his Five Pennies (USA 1929), Regie: N.N., Vitaphone Release 870

Rhythms (USA 1929), Regie: N.N., Vitaphone Release 770: Leo Reisman and His Hotel Brunswick Orchestra

St. Louis Blues (USA 1929), Regie: Dudley Murphy, RKO Radio Pictures [Two-Reel Short]: Bessie Smith, James P. Johnson Band; Hall Johnson Choir

Ziegfeld Midnight Frolic (USA 1929), Regie: Joseph Santley, Paramount Music Short: Eddie Cantor

1930: *Belle of the Night* (USA 1930), Regie: Mort Blumenstock, Paramount Short [Two-Reel Short]: Dorothy McNulty

Crazy House (USA 1930), Regie: N.N., MGM Colortone Novelty: Comedy Benny Rubin, Vernon Dent, Albertina Rasch Ballett

King of Jazz (USA 1930), Regie: John Murray Anderson, Universal Pictures

Ol' King Cotton (USA 1930), Regie: Ray Cozine, Paramount Music Short: George Dewey Washington

Yamekraw (USA 1930), Regie: Murray Roth, Vitaphone Release 1009: James P. Johnson

1931: *I surrender Dear* (USA 1931), Regie: Mack Sennett, Educational Featurette [Two-Reel Short]: Bing Crosby, Arthur Stone, Julia Griffith

Musical Moods (USA 1931), Regie: Roy Mack, Vitaphone Release 1308: Horace Heidt and His [Famous] Californians

1932: *Aby Lyman [and] Band* (USA 1932), Regie: Joseph Henabery, Vitaphone Release 1485

The Big Broadcast (USA 1932), Regie: Frank Tuttle

I'll be glad When You're Dead, you rascal you (USA 1932), Regie: Dave Fleischer, Paramount Pictures Short [U. M. & M. TV Corp.]: Louis Armstrong and His Orchestra

Minnie the Moocher (USA 1932), Regie: Dave Fleischer, Paramount Pictures Short [U. M. & M. TV Corp.]: Cab Calloway and His Orchestra

Pie, Pie Blackbird (USA 1932), Regie: Roy Mack, Vitaphone Release 1391: Eubie Blake and His Orchestra

Rhapsody in Black and Blue (USA 1932), Regie: Aubrey Scotto, Paramount Music Short: Louis Armstrong and His Orchestra

Rudy Valleé Melodies (USA 1932), Regie: N.N., Paramount Pictures Short [U. M. & M. TV Corp.]: With the Famous Bouncing Ball

Smash Your Baggage (USA 1932), Regie: Roy Mack, Vitaphone Release 1387: Elmer Snowden's Small's Paradise Band

That's the Spirit (USA 1932), Regie: Roy Mack, Vitaphone Release 1491: Noble Sissle & Band, Cora La Redd, Washboard Serenaders

Those Blues (USA 1932), Regie: Fred Waller, Paramount Music Short: Vincent Lopez and His Orchestra

1933: *Barber Shop Blues* (USA 1933), Regie: Joseph Henabery, Vitaphone Release 1551: Claude Hopkins and Band/four Step Brothers

Bundle of Blues (USA 1933), Regie: N.N., Paramount Music Short: Duke Ellington and His Orchestra

I heard (USA 1933), Regie: Dave Fleischer, Paramount Pictures Short [U. M. & M. TV Corp.]: Don Redman and His Orchestra

Jazz à la Cuba (USA 1933), Regie: N.N., Paramount Music Short: Don Aspiazu and His Famous Cuban Orchestra

Mills Blue Rhythm Band (USA 1933), Regie: Roy Mack, Vitaphone Release 1586: Fredi Washington, Sally Gooding, The Three Dukes

The Old Man of the Mountain (USA 1933), Regie: Dave Fleischer, Paramount Pictures Short [U. M. & M. TV Corp.]: Cab Calloway and His Orchestra

Rufus Jones for President (USA 1933), Regie: Roy Mack, Vitaphone Release 1553–54: Ethel Waters, Sammy Davis, Hamtree Harrington, The Russell Wooding's Jubilee Singers

Snow-White (USA 1933), Regie: Dave Fleischer, Paramount Pictures Short [U. M. & M. TV Corp.]: Cab Calloway, Vocal

1934: *Ben Pollack and His Orchestra* (USA 1934), Regie: Joseph Henabery, Vitaphone Release 1696: Doris Robbins

Cab Calloway's Hi-De-Ho (USA 1934), Regie: Fred Walzer, Paramount Music Short: Cab Calloway and His Orchestra

King of a Day (USA 1934), Regie: Roy Mack, Vitaphone Release 1687-1688: [Originaltitel Black Orchids] Bill Robinson

1935: *Symphony In Black* (USA 1935), Regie: Fred Waller, Paramount Music Short: Duke Ellington and His Orchestra [A Rhapsody of Negro Life]
Cab Calloway's Jitterbug Party (USA 1935); Regie: Fred Waller. Paramount Music Short: Cab Calloway and His Orchestra

Red Nichols and his World Famous Pennies (USA 1935), Regie: Joseph Henabery, Vitaphone Release 1898

1936: *Harry Reser and His Eskimos*, The Three Yates Sisters, The Modenaires (USA 1936), Regie: N.N., Vitaphone Release 1983

Jimmie Lunceford and His Dance Orchestra (USA 1936), Regie: Joseph Henabery, Vitaphone Release 2062: The Three Brown Jacks, Myra Johnson

George Hall and his Orchestra (USA 1936), Regie: Roy Mack, Vitaphone Release 2056

1937: *Cab Calloway and his Orchestra in »HI DE HO«* (USA 1937), Regie: Roy Mack, Vitaphone Release 2078

Record Making with Duke Ellington and His Orchestra (USA 1937), Regie: Havrilla, Paramount Pictorial Magazine, Ausgabe Nr. 889

1938: *Artie Shaw and his Orchestra* with Helen Forrest & Tony Pastor (USA 1938), Regie: Roy Mack, Vitaphone Release B 214

Jimmy Dorsey and his Orchestra with Bob Eberle & Evelyn Oaks (USA 1938), Regie: Lloyd French, Vitaphone Release B 144

Mother Goose Goes Hollywood (USA 1938), Regie: Wilfred Jackson, A Walt Disney Silly Symphony, RKO Radio Pictures, Walt Disney Production

Woody Herman & His Orchestra (USA 1938), Regie: Roy Mack, Vitaphone Release B 209 [Nach Liebman 1940 veröffentlicht]

1939: *Hoagy Carmichael* (USA 1939), Regie: Leslie Roush, Paramount Music Short: Jack Teagarden and His Orchestra

Symphony of Swing, Artie Shaw and his Orchestra with Helen Forrest/Tony Pastor (USA 1939), Regie: Joseph Henabery, Vitaphone Release B 235

Sara Hubrich

Aktives Musizieren als Musikvermittlung oder Die Kraft des Orchesterspielens

»Wenn Du ein Schiff bauen willst, so trommle nicht Leute zusammen, um Holz zu beschaffen, Werkzeuge vorzubereiten, Aufgaben zu vergeben und die Arbeit einzuteilen; sondern wecke in ihnen die Sehnsucht nach dem weiten, endlosen Meer.«

Antoine de Saint-Exupéry

Der Dirigent Benjamin Zander begann einen Vortrag bei der TED-Konferenz (2008) über Musik und Leidenschaft mit der Darstellung, heutzutage seien manche Musikschaffenden der Auffassung, dass die klassische Musik vom Aussterben bedroht sei. Andere wiederum sähen die augenscheinliche Krise der klassischen Musik als Herausforderung, in diesem Moment in der Geschichte, die Musik erst recht zeigen zu lassen, was in ihr steckt, sie könne noch erheblich mehr, als sie schon jetzt erahnen ließe. Weitgehende Einigkeit besteht unter den Praktizierenden beider Anschauungen, dass der gegenwärtigen Entwicklung mit Education-Projekten und Musikvermittlung weiterzuhelfen sei. Wie aber hat diese Education-Arbeit und Musikvermittlung auszusehen, damit sie der Musik die Bühne frei mache, dass sie ihr volles Potential der Menschheit eröffnen könne?

Daraus ergibt sich die Frage, was genau in dieser Praxis zu vermitteln sei. Martin Hufner (2006) postuliert, nicht die Kunst selber sei zu vermitteln, sondern der Mensch in seinen Ausdrucksformen. Möglicherweise ist es sogar angebracht, diese Aussage noch weiter zu konkretisieren. Es ist weniger der Mensch selbst als sein Schaffen und sein Tun, die es im Kontext der Musik zu vermitteln gilt. Mit dem Schaffen und Tun sind allerdings nicht nur die Fähigkeiten auf Instrumenten oder in der Musiktheorie oder Kenntnisse um und über die Musik gemeint[1], sondern künstlerisches Denken und Handeln überhaupt, welche zu künstlerischen Aktivitäten und Erfahrungen führen.

Markus Brenk (2008) benennt Kompetenzen künstlerischer Praxis als wichtige Bestandteile der Handlungsfähigkeiten von Musikvermittlern. Die Pädago-

[1] Projekte wie *Jedem Kind ein Instrument* sollen zur Verbreitung dieser Fertigkeiten beitragen.

gikabteilung des Theaters an der Parkaue bezeichnet ihre Tätigkeit als Kunst der Vermittlung und Vermittlungskunst und sieht sich also mit einer künstlerischen Aufgabe betraut.[2] Manche Formen des Musiktheaters offerieren eine künstlerische Form von Musikvermittlung, indem sie musikalische Werke in Szene setzen und durch eigene Perspektiven auf Meta-Ebenen ergänzen. Diese Werke liefern nicht nur zusätzliche inner- und außermusikalische Aspekte, sondern geben auch Einblicke in künstlerische Prozesse und künstlerisches Arbeiten.[3] Was genau diese künstlerische Arbeit ausmacht, mag die Einsicht in das Curriculum einer englischen Musikhochschule[4] verdeutlichen. Dort gibt es ein Fach, dessen Name sich nur bedingt mit dem Begriff ›Musikalisches Bewusstsein‹ (*Musical Awareness*) übersetzen lässt. Inhalt dieses Fachs, das in kleinen Gruppen von maximal sechs Studenten, sowohl der Pädagogik als auch der künstlerischen Ausrichtung, unterrichtet wird, ist sowohl die Beschäftigung mit Musik aus dem Repertoire, welche analysiert und für die im Kurs vorhandenen Instrumente eigens und gemeinsam arrangiert und nachgespielt wird, als auch die pflichtmäßige Komposition eines Chorals, Kunstlieds und einer Fuge. Auch letztere werden von dem Kurs selbst musiziert und theoretisch betrachtet. In diesem Fach gehören nicht nur Theorie und Praxis untrennbar und tatsächlich zusammen, sondern Reproduktion und Produktion sind gleich bedeutsam. Die Beschäftigung mit vorhandenen Kompositionen ist eng verbunden mit kreativer Aktivität von Neu- oder Nachschöpfung. Die Kompositionen werden auf diese Weise nicht nur durch Analyse und Hörerfahrung erfasst, sondern aus der Perspektive und mit dem Verständnis von jemandem, der sich selbst damit beschäf-

[2] Maset benennt dies für den Bereich der Kunstvermittlung als den günstigsten Fall: »Die *Kunstvermittlung* ist mit der Entstehung einer künstlerischen Kunstvermittlung insgesamt in eine neue Ära getreten. Sie ist nicht mehr als eine reine Service-Anwendung für Werke zuständig und diesen untergeordnet, sondern kann im günstigsten Falle selbst kunsthafte Züge entwickeln.« (Maset 2006: 3)

[3] Ich denke hier an viele Werke des Musiktheaterregisseurs Ruedi Häusermann wie *Der Tod und das Mädchen* (2000), *Gewähltes Profil lautlos* (2006) oder *Randolphs Erben* (2010). Letztere Produktion spielt in einer Instrumentenbauwerkstatt, in der vor den Augen des Publikums an den Instrumenten gearbeitet, in Proberäumen geübt und geprobt und bei verschiedenen Gelegenheiten musiziert wird. In meinem eigenen Werk *Sleeping Beauty's last three days* (2003) gibt es eine szenische Gegenüberstellung von Werken Ligetis, Brahms und Beethovens, welche auch musikalisch-kompositorische Zusammenhänge haben, die sich wiederum im szenischen Geschehen ausgedeutet wiederfinden. Derartige Details sind in herkömmlichen Konzerten dem eigentlichen musikalischen Geschehen nur bedingt zu entnehmen.

[4] In diesem Fall beziehe ich mich auf den Lehrplan der Guildhall School of Music and Drama in London.

tigt, Empfindungen und Ideen in klingender Form darzustellen und zwar sowohl interpretierend als auch neuschaffend. Vor allem Letzteres gibt Verständnis und Erfahrung des Machens und Gestaltens, in dem man sich selbst dem ›Feuer der Kreativität‹ mit seinen Wonnen und Nöten hingibt.

Die Effektivität dieser Methoden liegt sicher auch darin begründet, dass diese Vorgehensweisen das motorische Hören schulen, weil mit dem Hören über das Nachspielen motorische Erfahrungen verbunden sind. Rösing (1993) benennt das motorische Hören als das wichtigste und prägendste Hören, vor allem bei jungen Menschen. Die Pianistin Gertrud Schneider hat diese Erkenntnis in ihrem Musikhörkurs (1979) für Kinder beeindruckend umgesetzt, in dem sie die Kinder nach einiger Vorbereitung auffordert, beim Musikhören still zu sitzen und »die inneren Füße« tanzen zu lassen. Das motorische Hören durch aktives Musikmachen zu fördern, scheint bereits ein wichtiger Schritt zu sein, künstlerisches Denken und Handeln (nach-)empfinden zu können und damit einen persönlichen Zugang und Eigenmotivation zum Umgang mit dem Schöpferischen zu entwickeln. Im Rahmen ästhetischer Praxis bezeichnet Martin Seel (2000) diese Einstellung, bei welcher der betrachtete Inhalt persönliche Relevanz erhält, als korresponsive Haltung. Zur Verstärkung des persönlichen Bezugs und Begünstigung der Möglichkeiten der Identifikation jedes Einzelnen, der sich mit künstlerischer Arbeit in einem Projekt auseinandersetzt, fordert Renshaw (2005) in seinem Katalog von Bedingungen gelungener Education-Arbeit den ausschließlichen Umgang mit musikalischem Material, das von den Teilnehmenden im Laufe des Projektes entwickelt wird. Kompositionen dürfen lediglich als Ausgangspunkte benützt werden. Texte und Klänge werden nach bestimmten Vorgaben der *Facilitator* im Prozess entwickelt. Der eigenschöpferische Anteil der Gruppe ist für Renshaw entscheidend für die Entwicklung der Motivation und das Hervorrufen der Begeisterung aller Beteiligten. Solch ein Prozess bedarf neben den künstlerischen Fähigkeiten gleichberechtigt hochentwickelter kommunikative Kompetenzen. Daher verfährt das Education-Konzept von Renshaw nach dem Prinzip, die Projekte von Leitungsteams durchführen zu lassen, die aus Künstlern und Pädagogen bestehen, die zu Beginn ihrer Ausbildung ein intensives Kommunikationstraining absolviert haben. Die Art und Weise des Umgangs und das Miteinander sind die Grundlage, auf der gemeinschaftliches künstlerisches Handeln mit allen seinen Facetten entstehen kann.

Auch Elstner (2011) teilt die Ansicht, dass man sich der Kultur am prägendsten und wirkungsvollsten durch eine Gemeinschaft nähern kann, deren Lernatmosphäre von einer Kultur der Ermutigung, geteilter Verantwortung, dem Geist des Voneinander-Lernens, sich gegenseitig Ernst-Nehmens und sich gegenseitig etwas zuzutrauen charakterisiert ist. Sie bezieht sich auf eine lang-

erprobte Kulturform und zwar das Orchester, und speziell die Kinder- und Jugendorchester des El Sistema Venezuelas. Ähnliche Kräfte schreibt Cheah (2009) dem Orchester »als Mikrokosmos der Gesellschaft« zu. (Cheah 2009: 11) Seine Seele sei eine »Originalkomposition in ständigem Wandel, die gemeinsam von allen Mitgliedern geschrieben wird […].« (Ebd.: 12)

Nun ist das Orchester zumindest von seiner historischen Entwicklung her nicht gerade die demokratischste der Kulturformen des Abendlandes.[5] Zweifellos hat es jedoch unbestreitbare Vorzüge entwickelt wie sein organisiertes Klangfeld, das zum Klangrausch werden kann, und sein universales Repertoire, das sich mit einer Bibliothek musikalischen Wissens und Könnens vergleichen lässt, in der man sich in einem gemeinschaftlichen Projekt bewegen und seine Schätze aktiv ausloten kann.

Das klingt vielleicht wie eine Utopie, gehört aber zu den Erfahrungen, die ich als Zwölfjährige in einem lokalen Sinfonieorchester sammeln durfte und die mich so sehr geprägt haben, dass ich Musik im künstlerischen und pädagogischen Betätigungsfeld zu meinem Beruf gemacht habe. In diesem Orchester wurde anspruchsvolle Musikliteratur mit ganzjährig und wöchentlich stattfindenden Proben über einen langen Zeitraum erarbeitet. Es herrschte eine Lernatmosphäre der Begeisterung mit einer Kultur der Ermutigung und des verantwortungsvollen Miteinanders.

Abb. 1: *Die Trompeter blasen sich ein* von Elisabeth Schmidt

[5] Auch wenn Orchester wie die Basel Sinfonietta, Concerto Köln oder die Junge Deutsche Philharmonie durch mühevollen Einsatz zu basisdemokratischen Arbeitsweisen und Umgangsformen gelangt und sich über den Wert dieser einig sind.

Die Mitwirkung im Orchester war allen Interessierten ohne Probespiel zugänglich und so setzte sich dieses Hochschulorchester nicht nur aus Studierenden, sondern auch aus Laien gemischter Altersstufen zusammen. Als ich 1987 dem Orchester beitrat, hieß es Hochschulorchester Flensburg und wurde von Professor Dr. Reinhard Schneider geleitet. Er hatte das Orchester im Jahr 1983 als Kammerorchester gegründet mit der Absicht, die Tradition eines Orchesters an der damaligen Pädagogischen Hochschule Flensburgs wieder aufleben zu lassen und er hatte mit einem kleinen Kreis Interessierter begonnen. Auf dem Programm standen zunächst Mozarts *Eine kleine Nachtmusik* und der *Kanon* von Pachelbel. Nach fünf Jahren war aus diesem Beginn, der schon in einem der ersten Konzerte im nahe gelegenen Gymnasium Satrup einen »neuen Weg erkennen ließ, auf welchem der musikalischen Gestaltung ganz besondere Bedeutung zukam«[6], ein hochschulübergreifendes Projekt geworden und das Kammerorchester der Pädagogischen Hochschule wurde in das Hochschulorchester Flensburg umbenannt. Der damalige Rektor Prof. Dr. Willfried Janßen lobte die Entwicklung, die in »erstaunlich kurzer Zeit mit beachtenswertem Erfolg eine große Musiziergemeinschaft in sinfonischer Besetzung hervorgebracht« hatte[7] und die trotz der Kürze der Zeit in der Stadt Flensburg und Umgebung bereits einige kulturelle Bedeutung besaß. Allein in den ersten fünf Jahren von 1983 bis 1988 fanden über dreißig Konzerte statt. Wie lassen sich eine solche Entwicklung und ein derartiger Erfolg erklären?

Exkurs: Was ermöglicht künstlerisches Arbeiten?

Im Zuge der Fragestellung, was es ist, das Kunst ermöglicht, gelangt Menke (2013) zu der Erkenntnis, dass Kunst möglich werde im dynamischen Zusammenspiel zweier entgegengesetzter Pole, nämlich Vermögen und Kraft. Während Vermögen sich auf das Können eines Subjekts bezieht, das durch Üben und Lernen in der Lage ist, eine soziale Form zu verwirklichen und eine Handlung gelingen zu lassen, steht der Begriff Kraft in diesem Zusammenhang für menschliche, von der sinnlichen Erfahrung geleitete, vorsubjektive, aktive, erfinderische und zweckfreie Kräfte. Menke folgt der Argumentation Nietzsches, nach welcher der Künstler nicht nur die Verkörperung von Vermögen und Kraft ist, sondern zugleich »Ort und Prozess des Übergangs« vom einen zum anderen. (Menke 2013: 37)

Demzufolge kann der Künstler sowohl das Können, im Sinne seiner techni-

6 So erinnert sich ein damaliger Musiklehrer.

7 *Festschrift zum fünfjährigen Bestehen des Hochschulorchesters Flensburg 1983–1988*.

schen und interpretatorischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, als auch das »Nichtkönnen« (ebd.), d. h., der Künstler ist in der Lage, sich bewusst und gezielt seinem (subjektgebundenen) Können zu entledigen und dem vorsubjektiven, erfinderischen und zweckfreien Handeln hinzugeben im Rahmen seines künstlerischen Schaffens. Daher kann der Künstler gewissermaßen das »Nichtkönnen«[8]. In diesem Sinne ist der Künstler zugleich »Ort und Prozess des Übergangs« von Vermögen und Kraft (s. o.). Es ist also zwingend notwendig für das künstlerische Schaffen, zwischen der Fertigkeit des Gelingens und dem Geist des Erfindens, Entwickelns, der Offenheit und der möglichen Unklarheit des Kreativen zu changieren. Dementsprechend bildet sich im Rahmen einer musikalischen Aufführung sowohl ein fertiges Produkt als auch ein im fortlaufenden Prozess Befindliches ab. Das Vermögen entwickelt sich auf der Grundlage der Übung, des Lernens, der Analyse und führt zu der Fähigkeit, sinnliche Kräfte zu kontrollieren und dadurch wiederholbares Gelingen hervorzubringen. Die Kraft des Menschen, die ihn zur Kunst befähigt, beruht auf seinem vorsubjektivem Stadium als sinnliches Wesen mit Imaginationskraft.

Nach Nietzsche ist es die Begeisterung oder Inspiration des Künstlers, die aus der ästhetischen Belebung heraus zu einer rauschartigen »Gesamtentfesselung aller symbolischen Kräfte« (Nietzsche 1872) führt. Dieser rauschartige Zustand ist nicht Kern künstlerischer Tätigkeit, sondern lediglich seine Vorbedingung. Menke argumentiert: »Kunst gibt es nur, wo Rausch und Bewusstsein, Spiel der Kräfte und Bilden von Formen zusammen und gegeneinander wirken.« (Menke 2013) Der Rausch als Ventil für die brodelnden symbolischen und sinnlichen Kräfte ist vorsubjektiv und damit frei von Gelingen. Es ist das Nichtkönnen oder das Unvermögen, welches in der künstlerischen Tätigkeit wirkt. Auf diese Weise resultiert die Frage danach, was Kunst möglich macht, in der Feststellung: »Das ästhetische Gelingen entspringt im praktischen Scheitern.« (Ebd.: 38) Es ist die Kombination aus vorsubjektivem, zweckfreiem Rausch und der Unwägbarkeit des Materials, welche gleichsam als Sand im Getriebe die Ordnung von subjektivem Vermögen und Werkinhalt durchkreuzen und damit die künstlerischen

[8] Der Geigenprofessor Atila Aydintan hat in seinem Unterricht oft darauf hingewiesen, dass es beim Geigespielen in bestimmten Momenten erforderlich ist, »die Intelligenz intelligent auszuschalten« und nur mit seinen Instinkten zu operieren. Damit ist gemeint, bewusst zu bestimmten Zeitpunkten des Spielens nicht zu denken oder zu reflektieren, sondern lediglich instinktiv zu handeln. Das erhöht nicht nur die Reaktionsgeschwindigkeit, (was beim Geigen zuweilen eine nicht zu unterschätzende Notwendigkeit ist,) sondern ermöglicht auch eine charaktervollere, emotionalere, ungehemmtere Interpretation. Diese ist in gezielten Augenblicken gewünscht, auch wenn sie technische Unvollkommenheiten mit sich bringt.

Tätigkeit ermöglichen. Das gilt nicht nur für die professionellen Kunstschaffenden, sondern dieser Zusammenhang ist auch bei der künstlerischen Betätigung von und mit Laien wirksam. Das Ringen mit dem Material, d. h. mit inhaltlichen Fragestellungen sowie stofflichen Dingen im Fall der bildenden Künste und mit instrumentellen und technischen Fertigkeiten im Fall der Musik ist zu einem gewissen Grad jeder künstlerischen Aktivität eigen. Demzufolge ist einer Form der Musikvermittlung, die sich u. a. mit Materialien, Fähigkeiten und Fertigkeiten auseinandersetzt und deren Erwerb mitanstrebt, der Weg zur künstlerischen Praxis geebnet. Das Nichtkönnen wirkt künstlerisch produktiv und die Motivation, sich künstlerisch ausdrücken zu können, katalysierend.

Nehmen wir an, dass Kunst auf dem Vorgang künstlerischen Arbeitens beruht, dann lassen sich die Ergebnisse der Fragestellung »Was macht Kunst möglich« übertragen auf Voraussetzungen für künstlerisches Arbeiten und dann ergeben sie folgende Kriterien:

- Zusammenspiel von Vermögen und Kraft.
- Durch einen Künstler/einen Fokus inspirierter Rausch als Vorbedingung für die Kraft.
- Ein Künstler als Ort und Prozess des Übergangs von Vermögen zu Kraft und zurück.
- Die Darstellung der Kunst als Produkt und als Prozess.
- Praktisches Scheitern, ermöglicht durch den vorsubjektiven Rausch und durch die
- Unwägbarkeit des Materials.

Phänomene künstlerischer Praxis im Hochschulorchester Flensburg

Im Fall des Flensburger Hochschulorchesters kann ich rückschauend ein verblüffendes Zusammentreffen von rauschartigen Erlebnissen als Vorbedingung von Kraft und notwendiger harter Arbeit am Detail als Vorbedingung von Vermögen konstatieren. Beides war getragen von respektvollem Miteinander, das gelernt und praktiziert wurde, und regelmäßig gemeinsam verbrachter Zeit als wichtige Faktoren. Nicht zu unterschätzen war die Bedeutung des intensiven Erarbeitens großer Werke, welches sowohl für die rauschartigen als auch für tief berührende Erlebnisse sorgte[9], getragen vom Engagement der Mitspieler,

[9] Beispielsweise erinnere ich mich an derartige Erlebnisse bei der Arbeit an den *Krönungshymnen* von Händel und den *Brandenburgischen Konzerten* von Johann

die Reinhard Schneiders universelles Wissen, unbeugsamer Optimismus und unerschöpflicher Humor- und Energiequell (der über manche technischen Nöte hinweghalf) motivierte und inspirierte.[10]

Abb. 2: *Sinfonia Concertante Einsatz nach dem Triller*
von Elisabeth Schmidt

Das Zusammenwirken der anspruchsvollen Musikliteratur mit Reinhard Schneider als hochinformiertem Initiator einer fortlaufenden Lernatmosphäre der Begeisterung und der Herausforderung offerierten einen Ort und einen re-

Sebastian Bach im Jahr 1987, die nicht nur auf die Kombination von Orchester, Hochschulchor, den Herr Schneider ebenfalls leitete, und einer kräftigen Besetzung bei den Blechbläsern zurückzuführen waren. Zu diesen Erfahrungen zählt auch die langfristige Erarbeitung Mozarts *Sinfonia Concertante* für Violine und Viola mit dem Ehepaar Slaato als Solisten.

[10] Zitat Reinhard Schneider: »Anfangs hatten wir eine Besetzung an der unteren Grenze eines Kammerorchesters, gelegentlich an der musikalischen Schmerzgrenze; heute (1988) hat das Orchester eine symphonische Besetzung und erreicht deshalb aus anderen Gründen gelegentlich die genannte Grenze.«

gelmäßigen Zeitpunkt für das Entwickeln von Vermögen und Kraft sowie Prozessen des Übergangs zwischen diesen beiden Polen. An Unwägbarkeiten im Sinne von zu überwindenden technischen Schwierigkeiten im instrumentellen Bereich gab es keinen Mangel. Nicht nur unter den Studierenden variierte das spielerische Niveau erheblich, sondern auch unter den teilweise »bemoosten Häuptern« (Zitat Reinhard Schneider) der älteren Semester und Musikliebhaber[11], die als beständige Wurzeln den »Stamm des Orchesterbäumchens« stärkten und sich jedes Jahr über »reichlich frisches Grün freuten«.[12]

Abb. 3: *Die älteren Semester: Welche Brille klingt am besten* von Elisabeth Schmidt

[11] Einige Stimmen langjähriger Mitwirkender im Hochschulorchester Flensburg. Sigrid Probst erinnert sich: »Als ich dem Orchester beitrat, war ich mir meiner spielerischen Unzulänglichkeiten sehr wohl bewusst und ich bat Herrn Schneider, es mir zu sagen, wenn es den Betrieb des Orchesters stören würde. Ich rechne es ihm hoch an, dass er mich nie aus dem Orchester geworfen hat, auch wenn ich mit seinen verwegenen, aber großartigen Programmen, wie zum Beispiel Beethovens Tripel-Konzert oft gnadenlos überfordert war. Ich habe über die Jahre enorm viel gelernt bei ihm, über die Werke, über das Zusammenspiel und über das Geigen.« Elisabeth Schmidt beschrieb die Orchesterarbeit so: »Herr Schneider führte uns sachte, aber bestimmt an unsere Grenzen und auf diese Weise darüber hinaus. Wir lernten mit den zuweilen großen technischen Schwierigkeiten umzugehen und Unzulänglichkeiten zu akzeptieren.« Für Gabriele Hubrich war prägend: »Bei der Arbeit an musikalischen Details wurden nie Abstriche gemacht. Die Musik selbst stand immer im Mittelpunkt.«

[12] Elisabeth Schmidt. In: *Festschrift zum fünfjährigen Bestehen des Hochschulorchesters Flensburg 1983–1988*.

Das Orchester probte inner- und außerhalb der Vorlesungszeit an jedem Montagabend, mit Ausnahme weniger Wochen in den Sommerferien. Im Mittelpunkt standen sowohl die klare musikalische Gestaltung, die von Einsichten in musikalische Zusammenhänge durchdrungen war, als auch das Verbessern handwerklicher Fähigkeiten auf dem Instrument, strukturelles Hören und das Reagieren aufeinander im Zusammenspiel. In der sinfonischen Besetzung erreichten viele der Mitspieler durch das beständige Wiederholen bestimmter Passagen in wechselnden Besetzungen detailgenaue, nahezu kammermusikalische Einsichten in die Machart eines Stückes. Auch wenn sich die Spannung zwischen den spieltechnischen Anforderungen und den Möglichkeiten der Spieler, auch über den jeweils langen Probenzeitraum von bis zu sechs Monaten für ein Programm, nicht in aller Gänze auflösen ließen, so wurde doch durch die Kontinuität der Besetzung und durch die Kombination akribischer Arbeit am spieltechnischen Detail mit Zusammenhänge erfassendem Hören und trainiertem Zusammenspiel die tragfähige Substanz eines Vermögens geschaffen, das zu einer unüberhörbaren Orchesterschulung beitrug.[13] Laut Reinhard Schneider war das Probieren wichtiger als das Konzertieren, weil sich die entscheidenden musikalischen Entwicklungen meist in den Proben abspielten, bei hoher innerer Motivation zur Musik, selbsterzeugtem Leistungsdruck und in der Auseinandersetzung mit der substantiellen Literatur.[14] In der Tat war die Motivation der Spieler derart hoch, dass bei den Proben verhältnismäßig wenig gefehlt wurde. Ich erinnere mich auch daran, dass wir in den Geigen uns zusätzlich zu den wöchentlichen Proben in einer kleineren Gruppe privat trafen und gemeinsam an unseren Stimmen arbeiteten, Fingersätze austauschten und uns gegenseitig ermunternde Ratschläge gaben. Die Notwendigkeit dieser Maßnahme illustriert die folgende Abbildung:

[13] Einige der Mitwirkenden des Orchesters erinnern sich, dass sie ihren Part zum Zeitpunkt des Konzerts teilweise auswendig spielen konnten. Nicht, weil sie es sich speziell beigebracht hätten, sondern weil die intensive und effiziente Probenarbeit dazu führte. Die detailgenaue gemeinsame Arbeit führte zu einem so klaren Verständnis der musikalischen Struktur, dass das freie und streckenweise auswendige Spielen möglich wurde. Daher ist mir als ehemaliger Mitspielerin und heute professionellen Geigerin das auswendige Spielen, beispielsweise im Hodler-Quartett oder Kammerorchester Spira Mirabilis, keineswegs fremd oder extra mühsam, sondern beiläufiger Bestandteil des Erarbeitens der Musik.

[14] Reinhard Schneider. In: *Festschrift zum fünfjährigen Bestehen des Hochschulorchesters Flensburg 1983–1988*.

Abb. 4: *Zweite Geigen bisweilen gemischter Salat* von Elisabeth Schmidt

Im Gegensatz zu professionellen Ensembles, in denen die meiste Übung und Vorbereitung vielerorts und schon lange vor den Tuttiproben absolviert wurde, bildete das Orchesterspielen im Flensburger Hochschulorchester den Rahmen für eine gemeinsame, nicht ausgelagerte Entwicklung, welche die benannte Orchesterschulung mit der Entwicklung einer gemeinsamen Sprache in musikalischen Fragen, gemeinsamen Zielen und einem Raum geteilter Empfindung innerhalb des Orchesters begünstigte.[15] Die gemeinsam verbrachte Zeit mit der Herausforderung des Orchesterspielens hat es vielen der Orchestermitglieder ermöglicht, mit sinfonischer Literatur in Kontakt zu kommen und im Sinne Jacobys (1988, 1945) zu ihr in eine intensive Beziehung zu treten, die zur Entwicklung von hoher Eigenmotivation beiträgt. Der Kern dieser Arbeit bestand in der aktiven Auseinandersetzung mit musikalischen Inhalten, im Ringen um Vermögen und im Erfüllt-Sein mit Kraft, gewissermaßen in aktiver Rezeption, persönlicher Perzeption, Reproduktion und (Wieder-)Erfinden von Musik unseres historischen Schatzes und nicht zuletzt in gemeinschaftlicher Rekreation, im Sinne von Erfrischung des Gemüts.

Im Verlauf der 12 Jahre, die Reinhard Schneider das Orchester betreute, erar-

[15] Auf dieser Grundlage wuchsen Dirigent und Orchester mit ihren spezifischen Aufgaben, so erinnert sich Erika Mester, Bratschistin im Hochschulorchester Flensburg.

beitete es fast alle *Brandenburgischen Konzerte* Bachs, fast alle Beethovenschen Sinfonien und Klavierkonzerte, ausgewählte Sinfonien Haydns und Mozarts, zahlreiche Solokonzerte von Mozart, Haydn, Tschaikowsky, Chopin, Saint-Saëns, Schumann, sinfonische Werke von Brahms, Schubert und Schumann, das *Bratschen- und Klavierkonzert* von Bartók, Hindemiths *Symphonische Metamorphosen*, Ausschnitte aus Verdis Opern *La Traviata* und *Rigoletto* und Mozarts *Cosi fan tutte* sowie unbekanntere Werke wie zum Beispiel die Musik zum *Thamos* von Mozart und Vokalwerke des schwedischen Komponisten August Söderman. Die wöchentlichen Proben wurden durch Probenwochenenden im Kulturzentrum Herrenhaus Salzau ergänzt, welches viele Jahre den Mittelpunkt des jährlichen Schleswig-Holstein-Musikfestivals gebildet hat. Auf diesen Probenwochenenden wurde nicht nur das Orchesterspiel vertieft, sondern auch der Zusammenhalt der Gruppe bestärkt, sodass das Orchester trotz geringer finanzieller Unterstützung seitens der Hochschulen oder des Landes sogar Konzertreisen nach Prag und Kopenhagen unternehmen konnte.

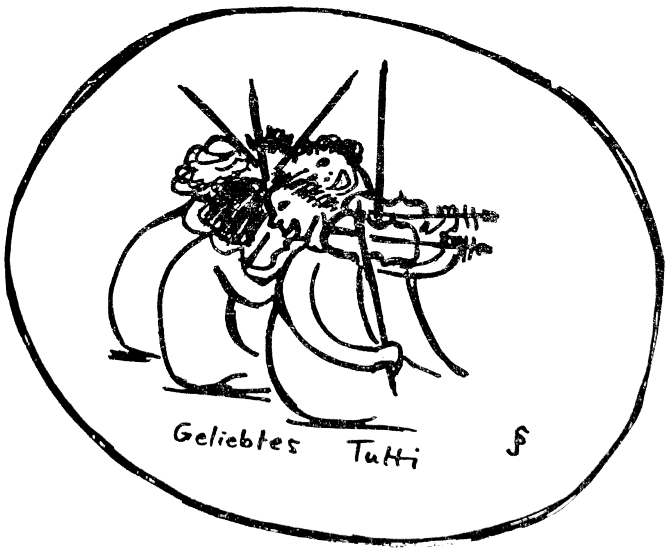


Abb. 5: *Geliebtes Tutti* von Sigrid Probst

Reinhard Schneider setzte sich sehr dafür ein, dass das Orchester für die Konzerte den unseligen akustischen Bedingungen des Probenlokals im großen Hörsaal der damaligen Pädagogischen Hochschule entkommen konnte und

allein in den ersten fünf Jahren seines Bestehens an achtzehn verschiedenen Konzertorten in Norddeutschland auftrat. Die bevorzugte und mit der Zeit regelmäßig aufgesuchte Lokation wurde das Deutsche Haus mit Flensburgs beachtlichster Konzertakustik, wenn man von den Kirchen absieht, auf dessen Bühne Orchester und Dirigent die Produkte ihrer intensiven Probenprozesse mit ihrem überwiegend wohlwollenden und treuen Publikum mit großem Einsatz teilten.

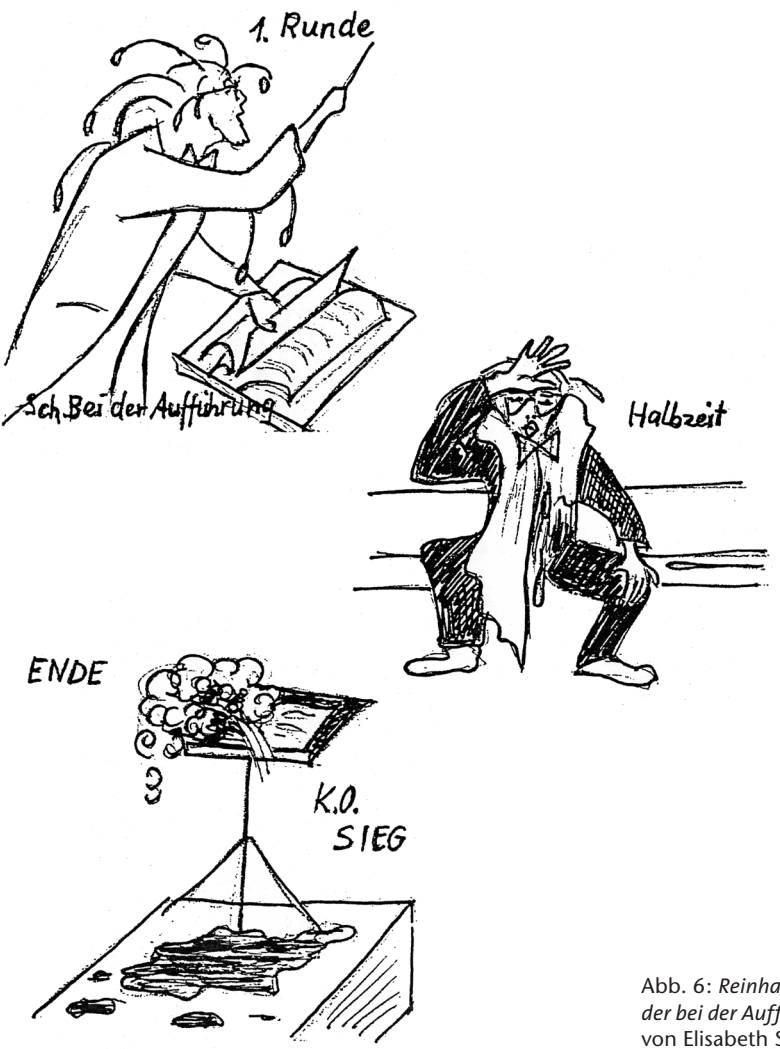


Abb. 6: *Reinhard Schneider bei der Aufführung* von Elisabeth Schmidt

Die rege Konzerttätigkeit zeigte auch andere Früchte. So entwickelte das Orchester beispielsweise eine besondere Form des Gesprächskonzerts und nannte es das »Musikkolleg«. Es war in vieler Hinsicht eine klingende Vorlesung und eine lebendige Verbindung von verbaler und klingender Analyse, die weitgehend dem Format »spielen-erklären-spielen« folgte. Dieses Konzertformat war schon damals nicht neu, doch es war für das Orchester ermutigend zu hören, dass manche Besucher der Konzerte offenbar das erste Mal in einem Sinfoniekonzert gewesen waren und das Profil des Orchesters sowie die Konzertformate zumindest gelegentlich über die »Schwellenangst vor der großen Kunst«[16] hinweghelfen konnten. Ohne dass man es so genannt hätte, ist das Orchester somit vor mehr als zwanzig Jahren bereits musikvermittelnd unterwegs gewesen, in dem es das aktive Musikmachen als Urform der Musikvermittlung und Ort und Prozess gelebter Kultur praktizierte und bewarb. Die Musikvermittlung an sich betraf nicht nur das hinzuzugewinnende Publikum und die Akquise neuer Mitspieler, sondern fand vor allem inmitten der Orchesterarbeit selbst statt. Die praktizierte künstlerische Arbeit an den Werken der anspruchsvollen Orchesterliteratur im Spannungsfeld von Vermögen (sowie ge- und ertragenem Unvermögen) und Kraft (gespeist von gepflegter hoher Eigenmotivation und entwickelter Liebe zur Musik und musikalischem Tätig-Sein der Mitwirkenden), verbunden mit der Lernatmosphäre aus Ermutigung und Herausforderung, die gemeinsame und anspruchsvolle Aufgabe und regelmäßig miteinander verbrachte Zeit weisen das Orchesterspielen im Hochschulorchester Flensburg unter der Leitung von Reinhard Schneider als eine Form künstlerischer Praxis von Musikvermittlung aus, in der das Nichtkönnen akzeptierter und veränderbarer, künstlerisch produktiv wirksamer Bestandteil ist.

Von einer derartigen Musikpraxis lassen sich im Hinblick auf die Musikvermittlung im 21. Jahrhundert Hinweise darauf ableiten, welche Kriterien zu einer Musikvermittlung als künstlerische Praxis gezählt werden können. Neben den bereits gelisteten Voraussetzungen für das künstlerische Arbeiten gehören dazu:

- Die Orientierung am menschlichen Schaffen und Tun.
- Das aktive Nachempfinden und Wiedererschaffen künstlerischer Werke sowie in der Education-Arbeit an diese anknüpfend das Erfinden eigener Musik.
- Die Ermöglichung von intensiven Erfahrungen und des Entwickelns von persönlicher Relevanz und individuellem Bezug.

[16] Zitat Prof. Dr. Reinhard Schneider in: Festschrift zum fünfjährigen Bestehen des Hochschulorchesters Flensburg 1983–1988.

- Eine offene Haltung und Sensibilisierung für ein respektvolles, kommunikatives Miteinander.
- Das Vermitteln typischer Verläufe von schöpferischen Prozessen mit ihren natürlichen Höhen und Tiefen und von Lernkompetenzen, wie beispielsweise Durchhaltevermögen und Engagement.
- Die Auseinandersetzung mit konkreten künstlerischen Inhalten.
- Inspiration der Beteiligten und das Pflegen eines lebendigen Rahmens.
- Die Entwicklung von Formaten, die regelmäßige und langfristige künstlerische Aktivität und das Entwickeln von Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie Beziehungen zu Musik und zu Mitmusikern.

Diese regelmäßige und langfristige Aktivität ist im Hochschulorchester Flensburg Realität gewesen und hat nicht nur seine Mitspieler nachhaltig geprägt, sondern vermutlich entscheidend zu seinem Erfolg beigetragen. Noch heute ist allen befragten ehemaligen Mitgliedern die Erinnerung an ihre Aktivität im Hochschulorchester lebendig und eine Quelle, aus der sie selbst musikalische Kraft schöpfen.[17] Die Intensität der Inspiration in diesem Ensemble ist ihrem Konzept und nicht zuletzt ihrem Leiter zu verdanken. Sie kann in ihrem Kern Modell stehen für Konzepte intensiv künstlerischer Praxis von Musikvermittlung.

Literatur

Brenk, Markus (2007): Konzertpädagogik/Musikvermittlung im Rahmen einer Musikhochschule am Beispiel Detmold: Portrait sowie didaktische und professionstheoretische Analyse einer musikpädagogischen Konzeption. In: Martin Pfeffer/Christian Rolle/Jürgen Vogt (2008), *Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft?,* Münster, S. 34–56.

Pfeffer, Martin/Rolle, Christian/Vogt, Jürgen (Hg.) (2008), *Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft?* Münster.

Cheah, Elena (2009): *Die Kraft der Musik*. München.

Elstner, Elisabeth (2011): *Die soziale Kraft der Musik*. Berlin.

Geißler, Theo (2004): *http://www.nmz.de/artikel/das-feld-der-musik-vermittlung-weiter-denken-als-bisher.* (Zugriff am 6. 6. 2013).

Hufner, Martin (2006): Wenn der Mensch sie will, kommt auch die Kunst. In: *Neue Zeitschrift für Musik 5/06 (55),* S. 1.

Jacoby, Heinrich (1983 [1945]): *Jenseits von ›Begabt‹ und ›Unbegabt‹. Zweckmäßige Fragestellung und zweckmäßiges Verhalten – Schlüssel für die Entfaltung des Menschen*. Hamburg.

[17] Zitat Angelika Köppel, ehemaliges Orchestermitglied und Musiklehrerin in der Grundschule.

Liebers, Hermann/Schmidt, Elisabeth/Schneider, Reinhard/Wellstein, Hartmut (Hg.) (1988), *Festschrift zum fünfjährigen Bestehen des Hochschulorchesters Flensburg 1983–1988*. Flensburg.
Maset, Pierangelo (2006): Perspektive Kunstvermittlung. Beitrag zum Symposium »Mediation. Wie ist Kunst im öffentlichen Raum vermittelbar?« *http://ask23.hfbk-hamburg.de/draft/archiv/misc/mediation_maset.html* (Zugriff am 31. 7. 2013).
Menke, Christoph (2013): *Die Kraft der Kunst*. Frankfurt a. M.
Renshaw, Peter (2005): *Simply Connect*. London.
Renshaw, Peter (2011): *Working Together*. London.
Seel, Martin (2000): *Ästhetik des Erscheinens*. München.
Schneider, Gertrud (1979): *Musik für die Füße und für die Ohren*. Hamburg.

Der Abdruck der Abbildungen erfolgt mit freundlicher Genehmigung der Urheber. Sie wurden bereits in der Festschrift zum fünfjährigen Bestehen des Hochschulorchesters Flensburg 1983–1988 abgedruckt und von den Orchestermitgliedern Sigrid Probst und Elisabeth Schmidt gezeichnet.

Tobias Janz

Zu Percy Graingers *Jungle Book Cycle*[1]

Seit mehr als einhundert Jahren gehören Rudyard Kiplings zwei *Dschungelbücher*[2] zu den weltweit meist gelesenen Titeln der Kinder- und Jugendliteratur. Auf dem Zenit von Kiplings Ruhm, der spätestens mit der Vergabe des Literaturnobelpreises im Jahr 1907 erreicht war, waren die Bücher in zahlreichen Übersetzungen verbreitet und vor allem die mythisch-realistische Fabel von Mowgli,[3] dem von Wölfen aufgezogenen Waisenjungen, war weit über die Grenzen des ›British Empire‹ hinaus bekannt. Nach Kiplings Tod im Jahr 1936 etablierten sich die Mowgli-Geschichten vor allem durch ihre Verfilmungen zu festen Größen der populären Kultur – zunächst durch Zoltán Kordas Farbfilm von 1942, dann am nachhaltigsten wohl durch die Walt Disney-Zeichentrick-Version aus dem Jahr 1967.[4]

Dass Kipling in seiner Lyrik und Prosa, aber auch jenseits seiner dichterischen Tätigkeit ein engagierter Vertreter und Propagandist des britischen Imperialismus und des damit verbundenen Ideengemenges war, hat

1 Dieser Text ist Teil eines längeren Kapitels über die musikalische Rezeption der *Jungle Books*, das in meinem Buch *Zur Genealogie der musikalischen Moderne* in Kürze vollständig erscheinen wird.

2 Rudyard Kipling, *The Jungle Book*, London 1894, enthält neben den Mowgli-Geschichten u.a. die Erzählungen *»The White Seal«*, *»Rikki-Tikki-Tavi«* und *»Toomai of the Elephants«*. *The Second Jungle Book*, London 1895, enthält neben weiteren Mowgli-Geschichten wieder eine in der Arktis spielende Erzählung, *»Quiquern«*, sowie die wiederum in Indien angesiedelte Erzählung *»The Miracle of Purun Bhagat«*.

3 ›Mau-gli‹ ist Kiplings Aussprache des Namens, nicht ›Mo-gli‹, wie später bei Disney. Vgl. Rudyard Kipling, »Author's Note« (for the definitive Sussex Edition of his works (Vol. X11, pages 471–8), zit. nach *http://www.kipling.org.uk/rg_junglebook_names.htm* (Zugriff am 31. 12. 2012).

4 Disney legte 2003 ein Sequel nach, das sich allerdings ganz von der Vorlage Kiplings entfernt. Aus den Jahren 1967–1973 stammt die sowjetische Zeichentrickfilm-Serie *Maugli* (The Adventures of Mogli), 1989/90 entstand die japanische Zeichentrickserie *Janguru Bukku Shōnen Mōguri*, mit deren Hindi-Fassung *Jungle Jungle Baat Chali Hai* und neuen Hindi-Songs Kiplings indische Dschungelgeschichten nach 100 Jahren in der indischen Popkultur angekommen sind.

der Beliebtheit seiner Dschungelbücher wie seiner Werke insgesamt keinen Abbruch getan. Im Gegenteil halfen diese, den Boden für deren weltweite und überwiegend positive Rezeption zu bereiten. Wie Kiplings Roman *Kim* und andere Beispiele aus der kolonialen Literatur ermöglichten sie dem Leser imaginäre Reisen in ferne, exotische Welten an allen Enden des British Empire. Nahezu unbekannt ist heute, dass es bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts hinein eine vor allem anfangs recht breite musikalische Kipling-Rezeption gegeben hat. Zwei Komponisten heben sich von der Kipling-Mode um 1900 ab und sind mit ihren Kipling-Vertonungen vielleicht deshalb noch heute präsent, weil sie sich mit den *Jungle Books* über den sehr langen Zeitraum fast eines halben Jahrhunderts beschäftigt haben: Kiplings Generationsgenosse Charles Koechlin, dessen *Livre de la Jungle* zwischen 1899 und 1940 entstand, sowie der etwa 20 Jahre jüngere Percy Grainger, der bis in die 1950er-Jahre hinein an seinem *Jungle Book Cycle* arbeitete.[5] Lässt sich Koechlins *Livre de la Jungle* als Werkgruppe bezeichnen, die ästhetisch und konzeptionell in einem Zwischenraum zwischen französischem musikalischen Orientalismus und einer interkulturell ausgerichteten neuen Musik zu verorten ist – David Drew hat von einem Vorgänger von Olivier Messiaens *Turangalîla-Symphonie* gesprochen –, so gilt ähnliches für Graingers *Jungle Book Cycle*. Auch Grainger gehört in den erweiterten Kontext der neuen Musik und ihrer Distanz zum offenen Exotismus des ausgehenden 19. Jahrhunderts. Auch Graingers Zugriff auf die literarische Vorlage ist gleichzeitig aber erkennbar von der weltanschaulichen Optik der imperialen Ära geprägt. Was an Graingers *Jungle Book* im Unterschied zu Koechlin auffällt und womit er über dessen *Livre de la Jungle* hinausgeht, ist die Tatsache, dass hier von einer musikalischen Repräsentation des exotischen Handlungsorts zunächst einmal nichts zu spüren ist. Anders als Komponisten wie Maurice Delage, Albert Roussel oder eben Koechlin, denen es bei

[5] Bei Graingers *Jungle Book Cycle* handelt es sich um eine Kompilation von 11 zwischen 1898 und 1947 entstandenen *Kipling-Settings*, die vor einem sehr individuellen, mit der europäischen musikalischen Moderne jedoch auch vielfach verbundenen Musikbegriff gesehen werden müssen. Entstehungsgeschichtlich erstreckt sich Graingers Arbeit an den *Settings* ziemlich genau über denselben langen Zeitraum, in dem sich auch Koechlin mit dem Dschungelbuch beschäftigte. Die Stücke wurden 1956 revidiert und erst kurz vor Graingers Tod 1958 als Zyklus bei Schott/London publiziert. Ein von Grainger selbst aus älteren Drucken gebundenes Exemplar befindet sich im Grainger Museum von Melbourne. Vgl. den von Kay Dreyfus erstellten Katalog *http://www.grainger.unimelb.edu.au/publications/dreyfuso.html* (Zugriff am 18. 10. 2012) .

allen Unterschieden ihrer Kompositionen mit Indienbezug immer auch um ein spezifisches musikalisches Lokalkolorit ging, enthalten Graingers *Jungle Book Settings* keinerlei musikalische Signifikanten, die auf ein imaginäres oder das reale Indien verweisen würden.

Grainger ist – wie Kipling – biografisch in jenem britischen Empire verankert, das das Spielfeld für Kiplings Werke darstellt. Geboren in Melbourne, Australien, führte ihn sein Weg über Frankfurt (wo er am Hoch'schen Konservatorium studierte) nach England, später in die USA. Grainger las Kipling als Teenager, hielt aber ähnlich wie Koechlin über vier Jahrzehnte an dem Sujet fest. Graingers Musik beruht auf einer sehr individuellen Mischung traditioneller und modernistischer Züge. Er experimentierte nicht nur mit freier Rhythmik, neuen Formen der Notation und einer Öffnung des Werkkonzepts, sondern setzte ähnlich wie der fast gleichaltrige Bartók auch auf das Potenzial der traditionellen Musik und der autochtonen Volkmusik, die Grainger in Großbritannien als einer der ersten mit einem Phonograph aufzeichnete und sammelte. Aufgrund dieses Interesses für die traditionelle Musik, das ihn – wie es der Ethnologe John Blacking herausstellte – zu einem Pionier der Musikethnologie und der musikethnologischen Feldforschung machte (Vgl. Blacking 1985: 121), hätte es durchaus nahe gelegen, die Beschäftigung mit den *Jungle Books* zu einer Plattform für eine kompositorische Adaption südasiatischer Musik zu machen. Denn Grainger war weit davon entfernt, in der Verwendung traditioneller Musik anderer Kulturen nur eine exotische Folklore zu sehen, die sich mit der westlichen Musiksprache schlecht vertrage. Grainger trat für einen »cosmopolitan point of view« ein und warb für eine verstärkte Beschäftigung mit der Musik aller Kulturen der Welt in der Perspektive einer »World Music of Tomorrow«. Seine Rundfunkvorträge *»A commonsense view of all music«* (1934) entfalten das bunte Panorama eines egalitär-universalistischen Musikbegriffs und enthalten ein breites Spektrum von Musik aller Kontinente, einschließlich der artifiziellen europäischen Musik seit dem 13. Jahrhundert, einschließlich musikalischer »Hybridkulturen« aus Rarotonga oder Madagascar. (Blacking 1987: 151ff.)

Von der musikalischen Pluralität, die die Komposition des Vertreters eines ›commonsense view of *all* music‹ erwarten lässt, ist in einem Stück wie dem *»Morning Song in the Jungle«* (1905), der Nr. 2 des späteren Zyklus, nun aber kaum etwas zu spüren.

Der *»Morning Song in the Jungle«* ist in seiner Schlichtheit und seinem deklamatorischen Rhythmus vielmehr ein Beispiel für einen von Grainger präferierten angelsächsischen Folklorismus, verweist daneben aber auch auf die Sphäre

der Glee Clubs, jene in England seit dem 18. Jahrhundert verbreitete Form des geselligen A-capella-Gesangs, die heute noch an angelsächsischen Universitäten weltweit gepflegt wird:

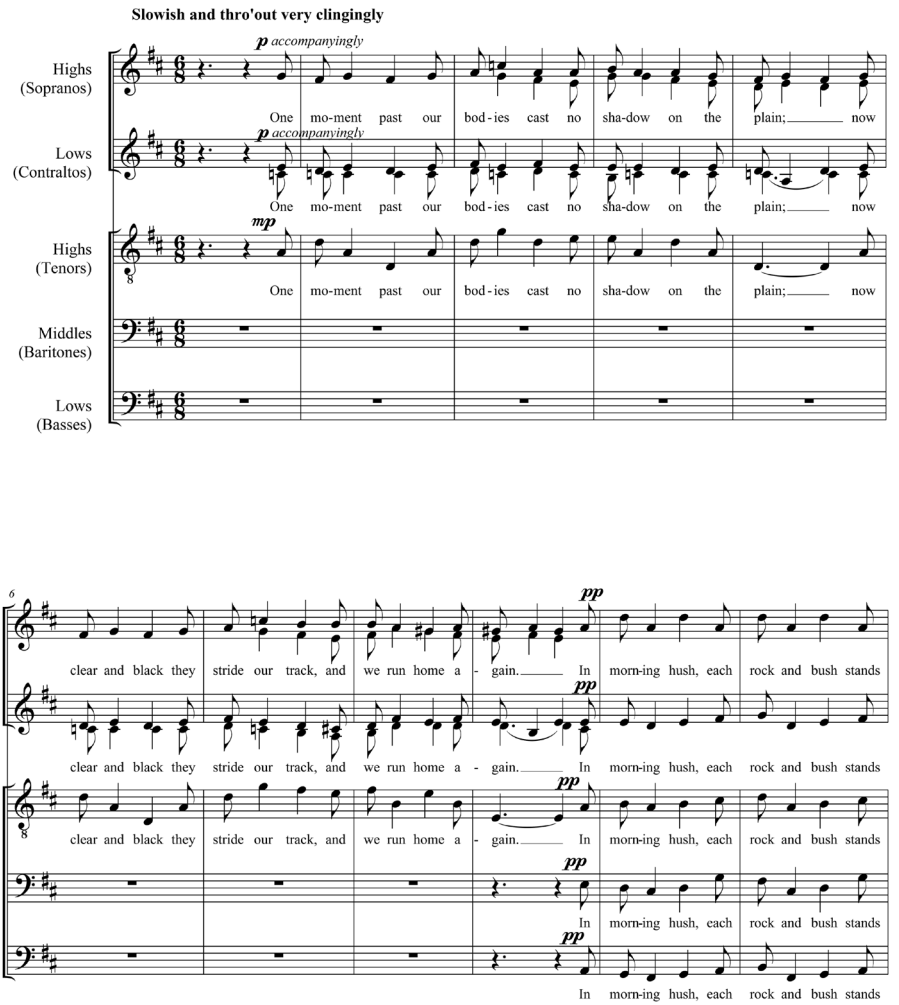
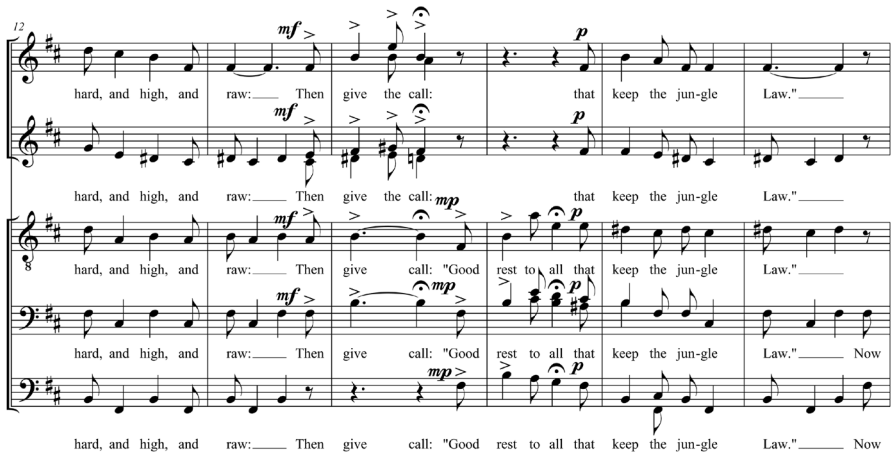
»*Morning Song in the Jungle*«, aus »Letting in the Jungle«, *Second Jungle Book*

One moment past our bodies cast
No shadow on the plain;
Now clear and black they stride our track,
And we run home again.
In morning-hush, each rock and bush
Stands hard, and high, and raw:
Then give the Call: »Good rest to all
That keep the Jungle Law!«

Now horn and pelt our peoples melt
In covert to abide;
Now, crouched and still, to cave and hill
Our Jungle Barons glide.
Now, stark and plain, Man's oxen strain,
That draw the new-yoked plough;
Now, stripped and dread, the dawn is red
Above the lit talao.

Ho! Get to lair! The sun's aflare
Behind the breathing grass:
And creaking through the young bamboo
The warning whispers pass.
By day made strange, the woods we range
With blinking eyes we scan;
While down the skies the wild duck cries:
»The Day – the Day to Man!«

The dew is dried that drenched our hide,
Or washed about our way;
And where we drank, the puddled bank
Is crisping into clay.
The traitor Dark gives up each mark

Of stretched or hooded claw:
Then hear the Call: »Good rest to all
That keep the Jungle Law!«

Notenbeispiel 1: Percy Grainger, *»Morning Song in the Jungle«,* Takte 1–17.

Grainger fängt den regelmäßigen Wechsel jambischer Tetrameter und Trimeter der Balladenstrophen mit einer ebenso regelmäßigen musikalischen Deklamation des Chores ein, die die sieben Hebungen von Kiplings Doppelversen Gruppen von jeweils vier Sechsachteltakten zuordnet. Für den charakteristischen sanften Swing der Musik sorgt die Synkopierung zwischen erstem und zweitem Jambus, die den monotonen Wechsel von kurz und lang durchbricht und dennoch nah an der natürlichen Deklamation des Textes bleibt. Im Unterschied zur homorhythmischen und das ganze Stück durchgehaltenen Textdeklamation des Chores ist die Harmonik des Stückes rastlos und scheint auf diese Weise das Rennen und Gleiten des Rudels durch Gras und Bambus einfangen zu wollen. Ohne klare dur-moll-tonale Kadenzbezogenheit durchläuft die Vertonung modale, heptatonisch-diatonische Felder: D-Mixolydisch zu Beginn, E-Mixolydisch am Ende des zweiten Doppelverses, dann D-Dur und H-Mixolydisch am Ende der ersten Strophe. Die Zusammenklänge der Stimmen sind ebenfalls kein Resultat dur-moll-tonalen Satzes, sondern ergeben sich als ebenso schlichte wie klanglich ausbalancierte Drei- und Vierklänge aus den in einfachen Intervallschritten geführten Stimmen innerhalb der modalen Felder. Der Song im Ganzen vermeidet die direkte Wiederholung. Wenn die letzte Strophe, nach einem steigernden Abschnitt, nah bei der ersten, das heißt deren Reprise ist, dann doch mit einer Reihe kleiner Veränderungen

wie dem Beginn um eine große Sekunde tiefer, dem dann ein im Vergleich zur ersten Strophe um eine kleine Sekunde höherer Schluss korrespondiert. Trotz der harmonischen Progressivität und Offenheit wirkt das Stück in seiner rhythmisch-deklamatorischen Einförmigkeit geschlossen und in sich ruhend.

Um die Frage beantworten zu können, warum Grainger aus dem indischen Wolfsrudel ein britisches Vocal Consort macht, wäre zunächst nach dem scheinbaren Widerspruch zwischen Graingers musikalischer Weltanschauung und der Art seiner Kipling-Vertonung zu fragen. Hört man Graingers Rundfunkvorträge oder liest man seine musikalischen Schriften, so wird man mit dem – aus heutiger Perspektive zunächst schwer nachzuvollziehenden – Paradox konfrontiert, dass derselbe Grainger, der die Utopie einer demokratisch-egalitären Weltmusik vertrat, der Idee einer »nordischen Musik« anhing, von deren Überlegenheit er sich letztlich überzeugt zeigte. (Vgl. ebd.: 172f.) Wie in den Rassentheorien der imperialen Ära (die Grainger rezipiert und in seine bisweilen etwas bizarre und nicht widerspruchsfreie Musikanschauung integriert hat[6]), geht die Kartografie der ethnischen Vielfalt der Welt bei Grainger mit der Konstruktion einer eigenen musikalischen Identität einher. Grainger distanziert sich in seiner musikalischen Rassenlehre zwar ausdrücklich vom biologistischen Rassismus, der Rasseneigenschaften auf Blut und Vererbung zurückführt, und geht stattdessen von einer Prägung durch Klima und Umwelt aus. Die mit den Rassentheorien der Ära durchaus geteilte Aversion gegen Formen der Rassenvermischung ist zudem weniger gesellschaftlich und politisch, sondern grundsätzlich ästhetisch begründet. Auch hier stellt Vermischung jedoch ein Problem dar, denn mit ihr droht die faszinierende Vielfalt autochthoner oder quasi-autochthoner Musiken, die der musikethnografische Blick auf den Globus zu Beginn des 20. Jahrhunderts zum ersten Mal sinnlich erfahrbar werden ließ, verloren zu gehen. Und vor diesem Hintergrund besteht in Graingers Logik dann auch kein Widerspruch zwischen dem Ideal musikalischer ›Rassentrennung‹ und einem egalitär-interessierten Blick auf alle Musik der Welt.

Zum nordischen Charakter der Musik gehören für ihn Kriterien wie Reinheit, Einfachheit, Tiefe, melodische Schönheit, auch Einsamkeit. Er findet ihn in skan)

[6] Grainger beginnt seinen Essay »*Nordic Characteristics in Music*« (1921) mit einer langen, dem »fascinating and provocative book« unkritisch folgenden Paraphrase aus Madison Grants *The Passing of the Great Race*, das Grainger 1919 von seiner Mutter als Weihnachtsgeschenk bekommen hatte. Laut einer Anmerkung der Herausgeber von Graingers Schriften besaß Grainger zudem Schriften Lothrop Stoddards: *The Rising Tide of Color against White World-Supremacy* (1920), *Racial Realities in Europe* (1924) sowie *The Revolt against Civilization* (1925). (Vgl. Grainger (1999a): S. 131ff.)

dinavischer (Grieg) und englischer Musik (Delius), in nordeuropäischen und amerikanischen Volksliedern (Foster), aber auch in der anglo-amerikanischen populären Musik einschließlich des Jazz, interessanterweise jedoch weniger in der deutschen Kunstmusiktradition, die er wie insgesamt die mitteleuropäische als Mischung nordischer und mediterraner musikalischer Charakteristika geringer einstuft. Nordische Charakteristika erkannte er, wie er rückblickend feststellte, ebenfalls in Kiplings Sprache, und dies ist ein Grund dafür, warum man in einem 1955 für eine norwegische Publikation ausgefüllten Fragebogen dann Graingers überraschende, einen Buchtitel des Rassentheoretikers Lothrop Stoddard paraphrasierende Formulierung finden kann, sein *Jungle Book*-Zyklus sei als »Nordische Revolte gegen die Zivilisation« (»Nordic revolt against civilization«) zu verstehen. (Grainger 1999b: 375) Bemerkenswert ist, wie sich Grainger hier allerdings unter Inanspruchnahme von Unterscheidungen der Rassentheorie zugleich *gegen* den Eugeniker Stoddard wendet, denn während es Stoddard in *The Revolt against Civilization* um die Gefährdung (»Menace«) der westlichen Zivilisation durch die Revolte der nicht weißen »Untermenschen« ging, sieht Grainger in nordischer Musik Qualitäten, die sich kulturkritisch gegen die westliche, metropolitane Zivilisation, und das heißt in unserem Zusammenhang als künstlerische Revolte gegen die Moderne in Stellung bringen lassen. Der *»Morning Song in the Jungle«* gibt in diesem Sinne trotz seines subtropischen Handlungsorts ein Beispiel dieser musikalisch nordischen Revolte.

Auch an *»The Only Son«*, der vorletzten Nummer des Zyklus, lassen sich Konsequenzen dieses Konstrukts nachvollziehen. Die Vertonung geht jedoch in mehrfacher Hinsicht über den schlichten *»Morning Song«* hinaus. Dies liegt weniger daran, dass sie zu den spät komponierten Stücken des Zyklus gehört – Grainger vermerkt auf der Partitur das Kompositionsdatum »Tone-wrought 1945 – Feb 1947, Scored March 12–19, 1947«. Vielmehr liegt es daran, dass hier Mowgli selbst, mit dem sich Grainger aufgrund des australisch-kolonialen Hintergrunds seiner Herkunft auf ähnliche Weise identifiziert haben mag wie der in Indien aufgewachsene Kipling, die Bühne betritt. *»The Only Son«* ist ein ebenfalls in volkstümlichen jambischen Heptametern geschriebenes Gedicht, das Kipling in *Many Inventions* der außerhalb der *Jungle Books* publizierten Erzählung *»In the Rukh«* voranstellt.[7] Bezogen auf die Erzählung hat man sich hier also den Erwachsenen Mowgli vorzustellen, der – ähnlich wie in der von

[7] Grainger vertonte nicht die in *Many Inventions* abgedruckte Version, sondern die abweichende aus der Sammlung *Songs from Books*, Garden City 1912, S. 193–195. Die eckigen Klammern markieren Differenzen von Graingers Vertonung gegenüber der letztgenannten Textversion.

Koechlin in *La Course des Printemps* vertonten Erzählung *»The Spring Running«* – zwischen den Welten des Dschungels und des Dorfes steht. Das Motiv der Einsamkeit Mowglis und die Erfahrung der Hybridität seiner Lebensform zwischen Welten bilden den Kern des Gedichts:

[…]
[And] [T]he Only Son lay down again and dreamed
that he dreamed a dream.
[The last ash fell from the withered log with the
click of a falling spark,
And the only Son woke up again, and called
across the dark: –]
»Now was I born of womankind and laid in a
mother's breast?
For I have dreamed of a shaggy hide whereon I
went to rest.
And was I born of womankind and laid on a
father's arm?
For I have dreamed of clashing teeth that
guarded me from harm,
And was I born an Only Son and did I play
alone?
For I have dreamed of comrades twain that bit
me to the bone.
And did I break the barley-cake and steep it in
the tyre?
For I have dreamed of a youngling kid new-riven
from the byre.
For I have dreamed of a midnight sky and a
midnight call to blood,
And red-mouthed shadows racing by, that thrust
me from my food.
'Tis an hour yet and an hour yet to the rising of
the moon.
But I can see the black roof-tree as plain as it
were noon.
'Tis a league and a league to the Lena Falls where
the trooping blackbuck go;

But I can hear the little fawn that bleats behind
the doe.
'Tis a league and a league to the Lena Falls where
the crop and the upland meet,
But I can smell the wet dawn-wind that wakes
the sprouting wheat!
Unbar the door, I may not bide, but I must out
and see
If those are wolves that wait outside or my own
kin to me!«

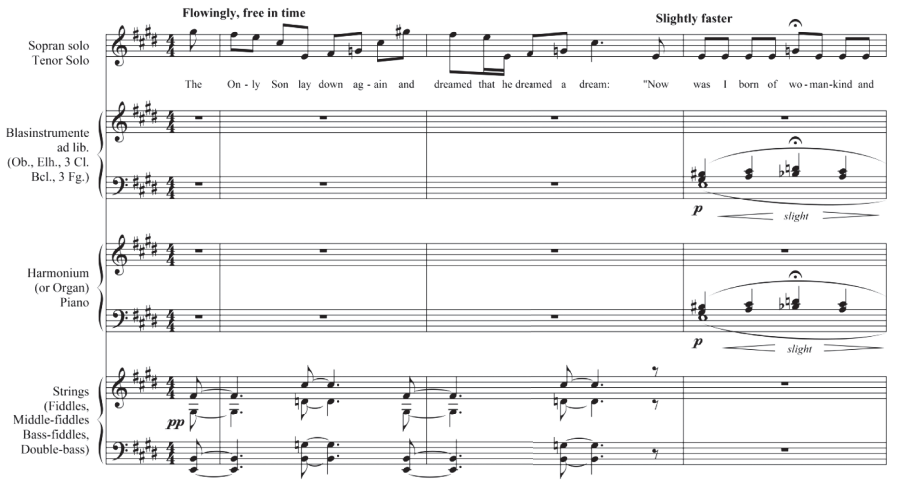
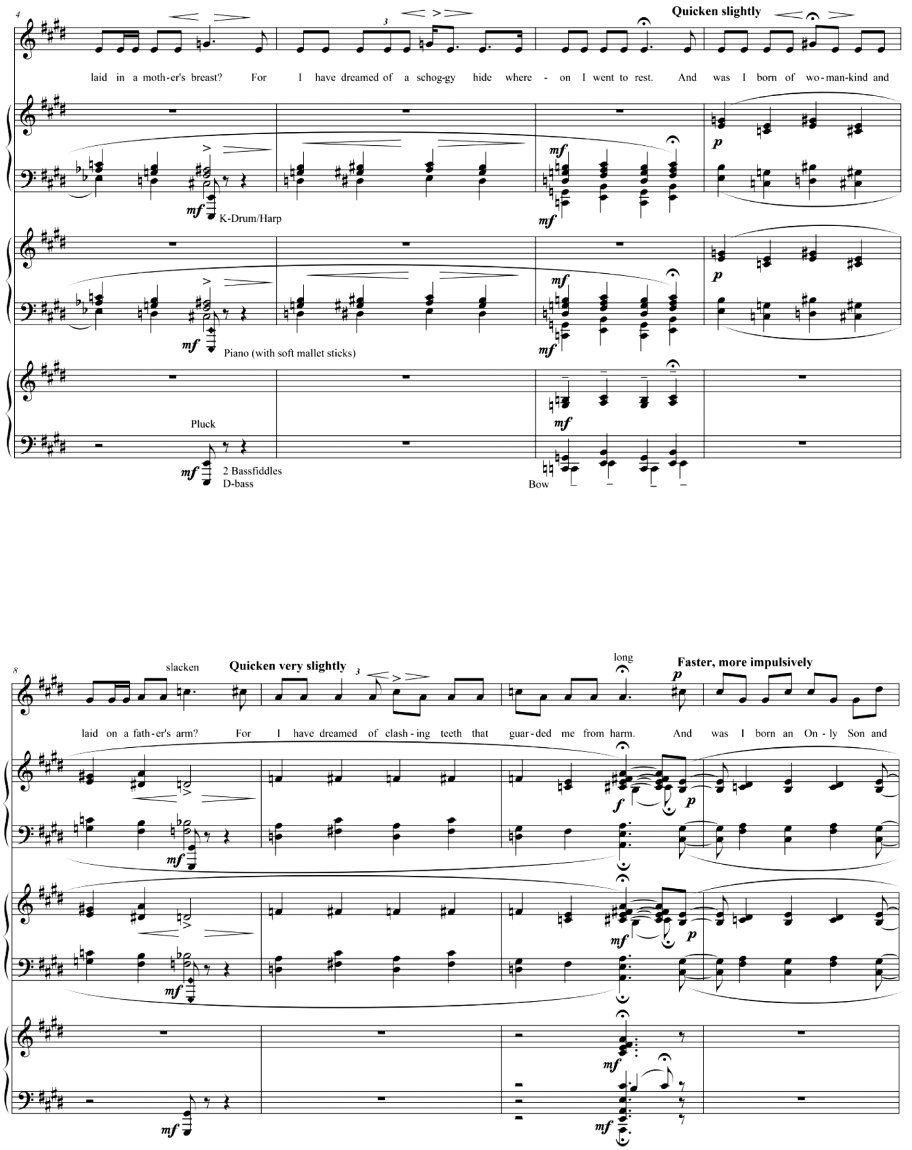
*

She loosed the bar, she lid the bolt, she opened the door anon,
And a grey bitch-wolf came out of the dark and fawned on the Only Son!

Traum und Realität stehen hier für Mowglis grenzgängerische Identität, wobei Kipling die Grenzen nicht nur durch die abgründig potenzierte Erfahrung Mowglis, zu träumen, dass man einen Traum träumt, verschwimmen lässt, sondern auch durch einen beständigen Wechsel zwischen der humanen und der animalischen Seite von Mowglis Leben, der sich dem Rhythmus der alternierenden Balladenverse anpasst. Dass sich am Ende die Tür zwischen beiden Welten öffnet und Mowgli sich zwischen der menschlichen Mutter und dem Wolf sieht, hebt die Grenze zwischen Traum und Wirklichkeit dann auf nochmals irritierende Weise auf.

Graingers Setting ist auch in diesem Fall eine getreue Vertonung des Gedichts, das dessen Deklamation musikalisch nachzeichnet und überhöht, dem Text jedoch – mit zwei kleinen Ausnahmen – keinerlei eigenständige musikalische Abschnitte, keine einleitende oder zwischen den Versen interpolierende Musik hinzufügt. Anders als im »Morning Song« setzt Grainger nun allerdings eine vergleichsweise große Zahl an Instrumenten ein, lässt die beiden Stimmen des Gedichts, Erzähler(in) und Mowgli, von Solisten vortragen, wobei die Besetzung des Erzählers mit einer Sopranstimme die Konstellation Mutter – Sohn evoziert, während der ad libitum zur letzten Gedichtzeile einscherende Chor an das Wolfsrudel des *»Morning Song«* angelehnt scheint. Das Setting wird zu einer kleinen dramatischen Szene.

Graingers Vertonung macht Gebrauch von dessen bereits früh entwickelter Technik der Verwendung kleiner Kammerensembles, von Grainger »Room-Music« genannt, die bei ihm noch vor der Kammerorchester-Mode

um und nach 1910 an die Stelle des großen sinfonischen Klangkörpers tritt. Charakteristisch ist die Flexibilität der Besetzung, die in diesem Fall zwischen 8 und 23 Instrumentalisten zum Einsatz kommen lässt, dazu einen fünfstimmigen Chor ad libitum, der bis auf den Schluss textlos auf »Ah« singt. Charakteristisch ist auch die Angabe alternativer Klangkörper, die die Partitur zu einem Möglichkeitsraum ganz unterschiedlicher Realisationen des Stücks macht. Charakteristisch schließlich auch die Wahl ungewöhnlicher Klänge, die auf ihre Weise Distanz zur hochkulturellen mitteleuropäischen Musiktradition nimmt: Die Streichergruppe bezeichnet Grainger als »Fiddles« (Fiddles, Middle-fiddles, Bass-fiddles). Die Bläserbesetzung ist mit ad libitum angegeben und sieht ein Klarinettenquartett oder ein Oboen-Fagott-Quartett oder deren Kombination vor, Blechbläser mit Hörnern und ad libitum Posaunen sowie Pauken, dazu Harfe, Harmonium (oder Orgel) und Klavier. Letzteres wird auch als Schlagzeuginstrument mit Marimbaschlägeln auf den Saiten eingesetzt. Eher ein ad hoc zusammengestelltes Ensemble also, wie man es sich beim volkstümlichen Musizieren vorstellen mag, denn ein professionelles, instrumentationstechnisch vom Komponisten kontrolliertes Spezialistenensemble.

Notenbeispiel 2: Percy Grainger, »*The Only Son*«, Takte 1–11

Wie im *»Morning Song«* stellt der Sprachrhythmus für die Musik den Erfindungskern dar. Zur fast durchgehend schlicht syllabischen, in gleichen Notenwerten gesetzten Textdeklamation, die ihre Expressivität hier vor allem melodisch und sängerisch gewinnt, setzen die Instrumente homorhythmisch-akkordische Akzente. Diese fallen mit dem Taktmetrum oder synkopierend mit den kurzen Werten der Jamben zusammen und fungieren syntaktisch insofern als Mittel der Wort- und Wortgruppenmarkierung. Neben den klanglichen Kontrasten, die hier durch den alternierenden Einsatz der Instrumentengruppen möglich werden, ist es dann aber vor allem die Harmonik, die diese ausdrucksstarke, weit weniger volkstümliche Vertonung prägt. Grainger greift hier auf ein Akkordrepertoire zurück, das den Rahmen diatonischer Modi übersteigt, vielfach von Alterationen und chromatischen Klangverbindungen Gebrauch macht und trotz harmonisch offenen Endes einer harmonisch-tonalen beziehungsweise erweitert tonalen Schreibweise unterliegt. Wenn der *»Morning Song«* für Graingers Folklorismus steht, dann ist *»The Only Son«* ein musikalischer Zwitter, der neben seinen auf das Volkstümliche verweisenden Eigenschaften wesentlich deutlichere Verbindungen zur britischen Kunstmusik zwischen Elgar und Britten besitzt.

Auffallend ist, dass das musikalisch Hybride der Vertonung auch hier mit dem kolonialen Kontext, der sowohl bei Kipling als auch bei Koechlin konstitutiv ist, auf den ersten Blick nichts zu tun hat, denn was das Sujet an exotischen Elementen und an asiatischem, tropischem Lokalkolorit bereithält, wird von Grainger ignoriert. Hybrid ist die Mischung von Volkstümlichem und Kunst nicht im Sinne eines orientalisierenden Exotismus. Aus der Differenz zwischen Dschungel und Dorf, Kolonialmacht und kolonialem Anderen wird bei Grainger, darin dem Koechlin von *Les Bandar-Log* verwandt, die Differenz zwischen idealisierten nordischen Kultur- bzw. Rasseeigentümlichkeiten und westlicher Kunstmusik, eine Differenz, die für Graingers eigene musikalische Identität das entscheidende Spannungsmoment darstellt. Ähnlich wie bei Koechlin werden die Mowgli-Geschichten der *Dschungelbücher* so auch zu einem Medium künstlerisch-biografischer Selbstreflexion.

Bei Graingers Ausklammerung des kolonialen Diskurses haben die stilästhetischen Gründe, die Grainger selbst für sein Interesse an Kiplings Lyrik angeführt hat, sicher eine Rolle gespielt. Aus ästhetischen Gründen lässt sich Grainger sozusagen nicht (wie Koechlin) vom Sujet verführen, sondern setzt beim *Stil* von Kiplings Dichtung an und verknüpft dies mit seinen eigenen Idealen von nordischer Musik. Sein Insistieren auf der ästhetischen Autonomie von Stilfragen und seine Abkehr von programmmusikalischen Zugängen haben jedoch auch ihre ideologische Seite. Grainger steht zwar jenseits eines Orientalismus, wie man ihn bei Kipling und Koechlin beobachten kann. Man kann in Graingers Verzicht

auf jeden orientalisierenden Exotismus, mit dem er über Koechlins Sublimierung des Exotismus hinausgeht, sogar ein kritisches Moment erkennen, eine Haltung, die an die Stelle des kolonialen, touristischen oder imperialistischen Blicks auf das Andere die egalitäre Vorstellung homogener Kulturen mit eigener Daseinsberechtigung und eigenem (ästhetischen) Wert setzt.[8] Dass Graingers Musikanschauung gleichzeitig jedoch weitgehend unkritisch die Logik von Differenz, Identität und Andersheit übernimmt, auf der die imperialistische Ideologie gründet, unterscheidet ihn von Erkenntnissen der postkolonialen Diskurse, die aus durchaus vergleichbaren modernekritischen Motiven sich nicht mit der ästhetischen Faszination an der Differenz begnügen, sondern die Aufforderung zu interkulturellem Verstehen ausgeben oder für die Moderne die Vorstellung homogener, klar voneinander getrennter Kulturen ganz aufgeben.

Die Öffnung des Horizonts zur Vielfalt der Welt da draußen und der Rückzug auf vermeintlich unberührtes Eigenes, die Graingers Essays und seine langjährige und hochpersönliche Auseinandersetzung mit Kipling gleichermaßen vollziehen, scheinen bei Grainger zwei Phasen einer Bewegung zu sein.

Literatur

Blacking, John (1987): *»A commonsense view of all music«. Reflections on Percy Grainger's Contribution to ethnomusicology and music education.* Cambridge u. a.

Gillies, Malcolm/Ross, Bruce Clunies (Hg.) (1999): *Grainger on Music*. Oxford.

Grainger, Percy (1987): The Superiority of Nordic Music. In: John Blacking (Hg.) (1987), *»A commonsense view of all music«. Reflections on Percy Grainger's Contribution to ethnomusicology and music education*. Cambridge u. a., S. 172f.

Grainger, Percy (1999a [1921]): Nordic Characteristics in Music. In: Malcolm Gillies/ Bruce Clunies Ross (Hg.) (1999), *Grainger on Music*, Oxford, S. 131–140.

Grainger, Percy (1999b): Questionnaire. In: Malcolm Gillies/ Bruce Clunies Ross (Hg.) (1999), *Grainger on Music*, Oxford, S. 373–376.

[8] Hatte Grainger im Vortrag *»The world Music of To-morrow«* (1916) die selbstgestellte Frage »Shall we adopt the music of the east?« mit Verweis auf den musikalischen Orientalismus der Jahrhundertwende noch mit »ja« beantwortet (Gillies et al. 1999: 86ff.), dann lässt sich das Bedürfnis nach Stilreinheit, für das der *Jungle Book Zyklus* steht, als modernisierende Abwehr und Traditionsbruch verstehen. Einen Anflug von Orientalismus kann man bei Grainger im frühen *Eastern Intermezzo* (1899) konstatieren, das vor allem mit seinen Schlagzeugklängen eine Mischung aus Gamelan und musikalischer Chinoiserie evoziert. Inspiriert ist dieses Stück von *»Toomai of the Elephants«*, einer anderen Geschichte aus dem ersten Dschungelbuch. Grainger ist diesen Weg allerdings nicht weiter gegangen, *»My musical Outlook«* von 1902 bis 1904 mag bereits für einen Gesinnungswechsel und die Verfestigung seiner später beibehaltenen Einstellung stehen. Dafür spricht auch die Umarbeitung des *»Eastern Intermezzo«* in der *Youthful Suite* (1945), bei der sich ein Abrücken vom exotistischen Schlagzeugklang bemerkbar macht.

Ute Jung-Kaiser

Warum der Vogel singt

Naturklänge ästhetisch, theologisch, symbolisch oder mythisch gedeutet

1. Zwei Vorüberlegungen

Erstens: Den Vogel können wir nicht fragen, es sei denn, wir beträten den imaginären Raum von Märchen oder Mythen, in dem sich Vögel in Menschen oder Menschen in Vögel verwandeln, in dem arttypische Grenzen aufgehoben oder mögliche Sprachbarrieren nicht existent sind. Das Schillernde der Frage, warum und wozu der Vogel singe, zu entzaubern, hatte selbst Schumann nicht gewagt, obgleich ihm doch das kunstreligiöse Traumvokabular der Romantik und das poetische Wissen archaischer Träume noch zur Verfügung standen. So überließ er es dem Hörer, den magischen Widerspruch zu entschlüsseln oder ihn als solchen auszuhalten. Die Schuld für mangelndes Echo liegt also aufseiten des Fragestellers, dem die ›Sprache‹ bzw. Kommunikationsmuster des Befragten fremd sind.

Es liegt also nahe, sich dem Problem über einen vergleichenden Ansatz zu nähern und vorerst jene Spezies zu fragen, die unserer Sprache mächtig ist. Ersetzen wir das Subjekt der Eingangsfrage und fragen wir uns selber, warum wir denn singen – in der Natur, im stillen Kämmerlein oder in der Badewanne – ›einfach so‹. Der Antworten gibt es viele – Singen erfüllt den Raum, Singen hebt die Brust, stählt die Lungen, vertreibt Trübsinn, macht frei und gesund –, doch alle bilden nur Facetten eines komplexen Systems von Gefühlen, Traditionen, Sensationen.

Zweitens: Das Thema ist widersprüchlich in sich, denn es impliziert, dass Vögel s i n g e n . Diese problematische Setzung bildet Zündstoff für Ornithologen, Archäologen, Neuro-Sensoriker, Philosophen unterschiedlichster Provenienz, systematische und historische Musikwissenschaftler, praktizierende Künstler wie Sänger, Dichter und Komponisten. Sie spaltet in Pro oder Contra, doch warum?

S i n g e n bedeutet, akustische Phänomene rhythmisch, harmonisch, melodisch, motorisch gestalten. Singen mündet in ein wie auch immer geartetes

›Lied‹, repetiert oder entfaltet nach typologischen Vorgaben, auch individuellen Potenzialen, die über Evolution, Tradition oder ›ästhetischen‹ Instinkt kontrovers definiert sind. Singen ist G e s a n g , der kunstlos, aber eben auch kunstvoll sein kann. Naturgesang unterscheidet sich vom Kunstgesang graduell, nicht substanziell. Das heißt: Wenn der Vogel singt,

… singt er aus vergleichbarer Motivation wie der Mensch;
… kann er gestalten;
… ist sein Singen Gesang;
… ist sein Gesang dem des Menschen gleichwertig;
… kann sein Gesang Musik, folglich auch Kunst sein.

2. Zum Inspirationspotenzial des Vogelgesangs

Das Epitheton »Schicksalssinfonie« ist bekanntlich eine Mär, die wir Beethovens Adlatus Anton Schindler verdanken. Carl Czerny, Komponist, Schüler und autorisierter Interpret Beethovens, wusste es besser. »Die unbedeutendsten Dinge«, erinnert er sich, gaben ihm »musikalische Ideen und Bausteine für Kompositionen«, selbst für große Sinfonien wie die *Fünfte* oder *Neunte*. (Czerny 1963: 46) So habe ihn ein Waldvogel zum sogenannten »Schicksalsmotiv«, dem Klopfmotiv der *Fünften* inspiriert:

> »Der Gesang eines Waldvogels/: des Ammerling:/
>
> [hier steht als Notat das Klopfmotiv der *Fünften*]
>
> gab ihm das Thema zur C mol Sinfonie, und wer ihn fantasieren gehört hat, weiß, was er aus den unbedeutendsten paar Tönen zu entwickeln wußte.
>
> Als er einst/: nach seiner eignen Erzählung:/an einem Frühlingsmorgen im Augarten spatzierte und das Untereinanderzwitschern der Vögel hörte, fiel ihm das Thema zum Scherzo der 9ten Sinfonie ein
>
> [hier steht als Notat der Beginn des Scherzos der *Neunten*] […].« (Czerny 1968: 19)

Die Ornithologen Bernhard Hoffmann und Alwin Voigt haben in ihren Studien das kurze Motiv eines Ammerlings (einer Gartenammer) notiert: Die Ammer repetiert drei (seltener vier) Töne und endigt ihre »recht stereotyp vorgetragene Strophe« mit ein bis drei ausgehaltenen tieferen Tönen, die immer eine große Terz tiefer liegen. Nicht nur das Tempo entspricht demjenigen des Sinfoniesatzes, sondern auch die Pausierung. (Vgl. Hoffmann 1908: 198f.)

Beethovens Umgang mit der Naturvorlage zeigt den Paradigmenwechsel in

den Beziehungen zwischen Natur, Kunst und verstandesmäßiger Reflexion, den bereits Johann Mattheson als Musiktheoretiker und Komponist 1725 erkannt und formuliert hatte:

> »Ein älterer Komponist machts wie alle armseelige [sic] Erfinder: wenn sie keine Melodie haben/so ahmen sie den Guckguck/und andern unvernünfftigen Viehwerck/nach: welches zwar zum Zeitvertreib/aber sonst zu nichts/nützet. Z.E. wenn einer dem Hahnen-Geschrey noch so nahe käme/was hätte er damit ausgerichtet? Nichts/als worin ihn jeder lebendiger Hahn/er sey Griechisch oder Hebräisch/täglich übertrifft […]. Die Music ist keine solche mimische Augen-Kunst/als die Malerey. Sie geht mehr auf das innerliche/als äuserliche. Die Natur ist ihr objectum nicht in solchem Verstande/daß sie ein jedes Geräusche nachmache; sondern daß sie/durchs Gehör/mit schönen Gedanken und Melodien/des vernünfftigen Menschen Seele bewege und erbaue.« (Mattheson 1725)

Doch trotz Matthesons Kritik wurden Kuckucksruf, Hahnenschrei und andere Natur-»Geräusche« erfolgreich der Musik einverleibt, wie viele Beispiele aus dem Barock belegen:

- Alessandro Poglietti (†1683), *Capriccio über das Hennergeschrey*;
- Bernardo Pasquini (1637–1710), *Toccata con lo scherzo del cucco*;
- Johann Sebastian Bach (1685–1750), *Thema all'Imitatio Gallina Cuccu* [Schlussfuge einer frühen Sonate D-Dur BWV 963 von 1704];
- Louis-Claude Daquin (1694–1772), *Le coucou. Rondeau* [aus: *Premier Livre de Pièces de Clavecin*, Paris 1735] (dazu: Roggenkamp);
- Antonio Vivaldi (1678–1741), *Il gardellino* [Der Stieglitz] (D-Dur-Flöten-Konzert RV 428), *Del Gardellino* (D-Dur-Konzert RV 90 für Fl., Ob., Vl., Fag.) oder in den *Vier Jahreszeiten*;
- François Couperin (1668–1733), *Le rossignol en Amour* [Die verliebte Nachtigall], aus: *Pièces de Clavecin, livre 3, Ordre 13* von 1722; weitere Vogelstimmen in *Ordre 14*.
- Georg Friedrich Händel (1685–1759), *The cuckoo and the nightingale* (13. Orgelkonzert in F-Dur HWM 295 von 1739).

Dabei gilt als erster musikgeschichtlicher ›Fall‹ der um etwa 1220 entstandene mittelalterliche Doppelkanon *Sumer is icumen in, Lhude sing cucu* des Mönches von Reading. (Vgl. Jung-Kaiser 2012) Auch die französische Renaissance-Musik imitiert den Nachtigallenschlag im vierstimmigen Chanson *Le chant des oyseaulx* [sic] von Clément Janequin, in dem der Komponist phonetisch, rhythmisch und kontrapunktisch mit Vogelstimmen arbeitet. (Vgl. Janequin 1528)

Naturimitationen erfreuen sich auch in Klassik, Romantik und Moderne noch größter Beliebtheit. Erinnert sei an Joseph Haydns Streichquartett in C mit dem Untertitel »Vogel« (op. 33, Nr. 3/Hob. III: 39) und an Richard Wagners »Waldweben« im *Siegfried*, wo Wagner über dem rauschenden Klangteppich des Waldes unterschiedliche Vogelstimmen erklingen lässt. Ornithologen haben sie als Goldammer (Oboe), Pirol (große Flöte), Nachtigall (Klarinette), Baumlerche (große Flöte), Schwarzamsel (zuerst große Flöte, dann alternierend mit Klarinette) ›verifiziert‹. (Vgl. Hoffmann 1908: 225f.)

Wie einst Couperin eröffnet noch Maurice Ravel sein Klavierstück *Oiseaux tristes* (Traurige Vögel) aus den *Miroirs* (Nr. 2) mit einem Nachtigallenschlag. Und zur Wende des 21. Jahrhunderts komponiert Cristóbal Halffter das *Klagelied eines verwundeten Vogels [Solo XI] für Violoncello* (2000).

3. Zum künstlerischen Eigenwert des Vogelgesangs

In seinem berühmten Kompendium musikalischer Grundfragen hat Athanasius Kircher Vogelstimmen nicht nur in Sprachsilben, sondern erstmalig in Noten zu transkribieren versucht. Den Nachtigallengesang überschreibt er mit »Glottismi modulationum sibilio expremendi in Luscinia obseruati [Durch Zwitschern ausgedrückte Zungenschläge der Gesänge, wie sie bei der Nachtigall beobachtet wurden]«. Beim Notat einzelner ›Singtechniken‹ vermerkt er die Schwierigkeit der Übertragung und bekennt, nicht zu wissen, wie die Vorzeichen zu setzen seien: »Cromatico-enharmonicum nescio quid affectans«. Auch erfindet er Substantiva zur Beschreibung ungewöhnlicher Artikulationsweisen:

Pigolismus	[wohl abgeleitet von ital. pigolare = piepen]
Glazismus	[entweder abgeleitet von griech. tönen, klingen oder von lat. glacies = Eis, Sprödigkeit, Härte]
Teretismus	[möglicherweise abgeleitet von griech: Geträller oder von lat. teres: gedrechselt]. (Weiterführende Hinweise bei Schmitt 2008: 187f.)

Weniger Probleme bereiten ihm Hahn, Henne, Kuckuck und Wachtel. Diesen ›Sängern‹ werden eindeutige Notenbänder wie Sprechblasen zugeordnet.

Wenn inmitten seiner *Waldszenen* der »Vogel als Prophet« seine Stimme erhebt, lässt Robert Schumann völlig offen, ob die Prophetie in den chiffrierten Rahmenteilen, ob sie im Mittelteil, wenngleich fragend, ver-rückend und geheimnisumwittert ›zur Sprache‹ gebracht wird oder in dem unaufgelösten Widerspruch der Formteile A und B oder dem rätselhaften Schluss, den Schumann erst in der Endredaktion gewählt hat. (Vgl. Jung-Kaiser 2008: 73) Das

Faktum, dass Schumanns prophetischer Vogel sprachanaloge Botschaften übermittelt, deren Entschlüsselung fragwürdig bleibt, mag nicht jeder Musikwissenschaftler, der nach klaren Lösungen sucht, akzeptieren. Ob hier wirklich ein Rotkehlchen singt?

> »Die fortwährend auf- und niederschwebenden Arpeggien der rechten Hand geben in ganz wundervoller, genialer Weise das für den Rotkehlchengesang so charakteristische Auf und Ab der hohen ›Würgtöne‹ und der tiefen Perl- und Rolltöne wieder, wobei auch das weiche Glissando oder Portamento, das alle diese hohen und tiefen Töne wie ein Samtband aneinander schließt, sowie der sanfte, mild-melancholische Charakter des zart flötenden, elegischen Gesanges dieses lieblichen Vögelchens meisterhaft durch die ganze Anlage des Komposition zum Ausdruck gebracht wird.« (Lach 1925: 16f.)

Doch die Überlegung, ob dieses dreiteilige Klavierstück (in A-B-A-Form) durch arttypischen Vogelgesang inspiriert oder ob die Fremdheit als solche ›ins Bild‹ gesetzt wurde, ist weniger relevant als die Feststellung, dass eine klare stilistische Scheidung zwischen konträren ›Sprach‹-Welten, nämlich Naturgesang (A) versus Kunstgesang (B) vorliegt.

Authentisch belassen bleibt der Naturgesang im wohl beliebtesten Werk der finnischen Moderne: dem *Cantus Arcticus* (1972). Schlichte Orchestermusik erklingt ›kontrapunktisch‹ zu dem Gesang arktischer Vögel, wobei der Komponist Einojuhani Rautavaara das Tonband mit den Vogelstimmen nur minimal bearbeitet hat. Im zweiten Satz erklingt das Trillern der Ohrenlerche verlangsamt und natürlich ein paar Oktaven tiefer. Sanfte Mollsequenzen der Streicher begleiten den (uns Menschen als Klage anmutenden) Vogelgesang. Auch die Satzüberschrift »Melancholie« unterstreicht den intendierten Hörraum, der eher im Seelischen als Programmatisch-Funktionalen verortet ist.

Für authentische Kunst ist die Natur nicht bloßer Materialfundus, sondern Kreationsimpuls, Gestaltungsvariante oder Kontrapunkt. Ein wunderbares Beispiel für künstlerische Anverwandlung ist Pablo Picassos kleine Vogelskulptur, die Heinz Berggruen, einer der ganz großen Kunstsammler des 20. Jahrhunderts, »zu den schönsten Stücken [seiner] Sammlung« zählt:

> »[Die Amsel ist] ein *objet trouvé*, ein gefundener Gegenstand. Sie besteht aus einem zersplitterten Stück Holz, ganze 22 Zentimeter lang, etwas Gips, auf eine der Längsseiten des Holzstückes gekleistert, einem Draht, auf dem das Ganze befestigt ist, und einem Loch an der oberen Spitze des Holzes, das unverkennbar das wache Auge des Vogels darstellt. Und das

> Ganze hat einen Zauber, der von einem ordinären Stück Treibholz nie ausgehen würde. […] Ein Stück Holz, eine kleine Portion Gips, ein dünner Draht – und die Amsel singt.« (Berggruen 2008: 19f.)

Die hier praktizierte künstlerische Arbeitsweise evoziert berechtigte Fragen: Wird der Naturgegenstand dadurch zu Kunst, weil sich der Mensch mit ihm, auf ihn einlässt, oder ist er es bereits an sich? Bedarf es der verwandelnden Hand durch den Menschen, um ihn mit Bedeutung aufzuladen, oder ruht das Potenzial zur Kunst bereits in ihm selbst, im Sinne Eduard Mörikes »Was aber schön ist, selig scheint es in ihm selbst«? (Mörike ³1964) Picasso wusste eine Antwort, so auch Ludwig van Beethoven:

> »Wie glücklich sind sie, daß sie schon so früh auf's Land konnten, erst am 8ten [wohl am 8. Juni 1810] kann ich diese Glückseeligkeit genießen, kindlich freue ich mich darauf; wie froh bin ich einmal in Gebüschen, Wäldern, unter Bäumen, Kräutern, Felsen wandeln zu können, kein Mensch kann das Land so lieben wie ich – geben doch Wälder Bäume Felsen den Widerhall, den der Mensch wünscht […].« (Beethoven 1996)

Die Natur verströmt Harmonie, löst »Glückseeligkeit« aus, beseelt und wird zum Auslöser der Musik. Nicht von ungefähr wurde die (zwei Jahre zuvor entstandene) Pastoralsymphonie »zum Symbol des harmonischen Einvernehmens zwischen Natur und Mensch«. (Jung 2008: 61) Im Skizzenbuch von 1808 ist zu lesen:

> »Auch ohne beschreibungen wird man das ganze welches mehr Empfindung/als Tongemählde erkennen
>
> sinfonia pastorella –/wer auch nur je eine Idee/vom landleben
>
> erhalten, kann/sich ohne viele überschriften/selbst denken, was der autor
>
> Scena ankunf[t] auf dem lande wirkung/aufs gemüth /
>
> Scene am Bach
>
> Scena festliches Zusamensejn
>
> Jede Mahlerei nachdem sie in der Instrumentalmusik zu weit/getrieben verliehrt
>
> Idillenmäßig
>
> ausdruk des Danks herr wir danken dir/durchaus sanft […].« (Beethoven 1981: 78)

Die Natur hat »wirkung aufs gemüth«, auf die Seele, folglich ist keine »Mahlerei« vonnöten; und umgekehrt versteht der Hörer auch »ohne viele überschriften«, was die musikalische »Scena« bilddramatisch vergegenwärtigt. Wenn er sagt, dass »Jede Mahlerei nachdem sie in der Instrumentalmusik zu weit getrieben verliehrt«, bestätigt er die Kritik Matthesons. Der harmonische Gleichklang zwischen Natur und Mensch entspricht dem Plan des Schöpfers, darum gebührt ihm »Dank«. (Jung 2008: 77ff.) Diese Demut gegenüber der Schöpfung verbietet es, Naturzitate als schmückendes Beiwerk einzufügen; Beethoven exponiert sie an besonderer Stelle, und zwar genau da, wo in einem Konzertsatz eine Solokadenz stehen könnte. (Vgl. Bockholdt 1994: 232)

»Der Wachtelschlag, der Nachtigallentriller und der Kuckucksruf – sie wirken wie eine Emanation der Natur, wie eine Beschwörung und bleiben doch Instrumentalklänge von Flöte, Oboe und Klarinette« (Jung 2008: 79); sie vollenden den Dreiklang der Grundtonart (B-Dur) und werden motivisch weiterverarbeitet. Folglich komponiert Beethoven hier kaum »so artifiziell Unvereinbares, wie es in der Natur eben vorkommt« (Bockholdt 1994: 232): Diese Kadenz ist ›poetisch‹ und ›stilisiert‹ zugleich. Das hat auch Hans Pfitzner bestätigt:

> »Dies ist keine Programmusik; es ist Ausdruck der Empfindung, aber gelungener Ausdruck und wirkliche Empfindung. Verübelt ihr ihm die drei Vogelstimmen, die man wohl nie so zusammenhören kann, deren »Malerei« sich also gar nicht so naturalistisch gibt? Auch ist wohl zu beachten, daß sie durch Wiederholung stilisiert sind. Sie bilden eine poetische Kadenz des Satzes und geben ihm so einen Abschluß und Rahmen, der formell tief begründet ist.« (Pfitzner ²1920: 138f.)

Als Beethoven 15 Jahre später mit Schindler nach dem Kahlenberg in der Richtung über Grinzing wandert, erinnert er sich: »Hier habe ich die Scene am Bach [den II. Satz] geschrieben und die Goldammern da oben, die Wachteln, Nachtigallen und Kukuke ringsum haben mit componiert.« (Schindler 1927: 153ff.) Die künstlerische Symbiose zwischen Natur und Mensch eröffnet eine paradiesische Perspektive, wie Richard Wagner, der die *Pastorale* gelegentlich dirigiert hat, glaubt, erfahren zu haben. Zugleich deutet er den Prozess der Verinnerlichung mit der Tragik der Ertaubung, welche dem gehörlosen Musiker eine Möglichkeit des inneren Hörens der Natur erschloss:

> »Und nun erleuchtete sich des Musikers Auge von innen. Jetzt warf er den Blick auch auf die Erscheinung, die, durch sein inneres Licht beschienen, in wundervollem Reflexe sich wieder seinem Inneren mitteilte. Jetzt spricht

> wiederum nur das Wesen der Dinge zu ihm und zeigt ihm diese in dem ruhigen Lichte der Schönheit. Jetzt versteht er den Wald, den Bach, die Wiese, den blauen Äther, die heitere Menge, das liebende Paar, den Gesang der Vögel, den Zug der Wolken, das Brausen des Sturmes, die Wonne der selig bewegten Ruhe. Da durchdringt all sein Sehnen und Gestalten diese wunderbare Heiterkeit, die erst durch ihn der Musik zu eigen geworden ist. Selbst die Klage, so innig ureigen allem Tönen, beschwichtigt sich zum Lächeln: die Welt gewinnt ihre Kindesunschuld wieder. ›Mit mir seid heute im Paradiese‹ – wer hörte sich dieses Erlöserwort nicht zugerufen, wenn er der ›Pastoral-Symphonie‹ lauschte?« (Wagner o.J.: 175f.)

4. Mythisch-religiöse Verklärung des Vogelgesangs

Die Verklärung der Vögel ist keine ›Erfindung‹ der Romantik, auch nicht der christlichen Gotik, sondern findet sich in Kulturen aller Zeiten. Schon in der altattischen Komödie *Die Vögel* (414 v. Chr.) symbolisiert der süße Gesang der Nachtigall den Klang der Natur. Sowohl Aristophanes als auch der Komponist Walter Braunfels, der diese Komödie 1919 vertont hat, erkennen der Nachtigall mythische Bedeutung zu. (Vgl. Braunfels 1919) Das »Flötenspiel« der Nachtigall ist es, welches den Vögeln den tieferen Sinn ihrer *mythoi* und damit ihre wahre Herkunft zu erschließen hilft. Hellseherisch sieht sie der Chorführer von dem »liebeverlangenden Eros« aus des »Tartaros finsterem Abgrund« heraus ans Licht geführt, gleichsam von ihm gezeugt und inspiriert. (Aristophanes 1971: 37f.) Ihr Gesang ist göttlichen Ursprungs. (Vgl. Jung-Kaiser 2010)

In vielen Kulturen, auch der abendländischen, werden Vögel zu Chiffren für die Unsterblichkeit der Seele, für beglückende Freiheit und autonome Kunstausübung und folglich zu Symbolträgern vieler Volkslieder. Die bekannteste aus *Des Knaben Wunderhorn* dürfte das Lied sein: »*Wenn ich ein Vöglein wär und auch zwei Flügel hätt …*«, dessen schönstes vielleicht »*Wär ich ein wilder Falke, ich wollt mich schwingen auf …*«, das Johann Friedrich Reichardt, der Musikerfreund Goethes, gestisch überzeugend vertont hat.

Auch ein tonmalerischer Kanon von Paul Ernst Ruppel mit Worten Emanuel Geibels entbehrt nicht der Plastizität, indem er die erddurchwühlende Dumpfheit eines Maulwurfs mit der schwebenden Leichtigkeit der Lerche in Kontrast setzt. Der unerfüllbaren Sehnsucht, ebenso singen und fliegen zu können, folgen Frust und Resignation des Erdbewohners.

Vor allem die Freiheit, so singen zu können, wie es Herz und Wesen vorgeben, scheint Musiker und Dichter zutiefst beeindruckt zu haben. Johann

Wolfgang von Goethe hat in seiner Ballade *Der Sänger* ein beeindruckendes Zeugnis für die Freiheit des Künstlers abgelegt. Der König, beeindruckt vom Vortrag des alten fahrenden Sängers, bietet ihm eine goldene Kette zum Lohn, doch dieser lehnt ab. Warum?

»Ich singe, wie der Vogel singt,
Der in den Zweigen wohnet;
Das Lied, das aus der Kehle dringt,
Ist Lohn, der reichlich lohnet.« (Goethe 1977: 112)

Vollendet wird das Singen als Ich-Findung und -Ausdruck bei Künstlern zu Beginn des 20. Jahrhunderts, besonders beeindruckend bei Rainer Maria Rilke:

[aus *Sonett II*:]

»Sie schlief die Welt. Singender Gott, wie hast
Du sie vollendet, daß sie nicht begehrte,
erst wach zu sein. Sieh, sie erstand und schlief.« (Ebd.: 488)

[aus *Sonett III*:]

»Gesang, wie du ihn lehrst, ist nicht Begehr,
nicht Werbung um ein endlich noch Erreichtes;
Gesang ist Dasein. Für den Gott ein Leichtes.« (Ebd.: 488)

[aus *Sonett XXVI*:]

»Schließlich zerschlugen sie dich, von der Rache gehetzt,
während dein Klang noch in Löwen und Felsen verweilte
und in den Bäumen und Vögeln. Dort singst du noch jetzt.

O du verlorener Gott! Du unendliche Spur!
Nur weil dich reißend zuletzt die Feindschaft verteilte,
sind wir die Hörenden jetzt und ein Mund der Natur.« (Rilke 1980: 504)

Der Anruf des mythischen Sängers Orpheus als »singender Gott« führt zur Rettung der Welt, zur Erlösung des Menschen. Bereits Friedrich Hölderlin glaubte an die rettende, rühmende und verwandelnde Kraft seines Singens. Sein Nach-»Klang«, so weiß es Rilke (s. o.), verweilt in der Natur, »in den Bäu-

men und Vögeln. Dort singt [er] noch jetzt.« Als »Hörender« wird der Mensch zum »Mund der Natur«, beginnt zu singen und vollendet sein »Dasein«.

Auch Ernst Barlach hat in zwei Skulpturen die befreiende Wirkung des Gesangs gezeigt, zum einen in *Drei singende Frauen* (Vgl. Eichenholz 1911; Schult I, 114. Hamburg, Ernst-Barlach-Haus), zum anderen in *Singender Mann* (Bronze um 1930, Berlin, Staatliche Museen, Nationalgalerie).

Bei Ersterer sehen wir drei Bäuerinnen heiter und fröhlich beieinandersitzen, wir spüren eine Gleichgestimmtheit des Gefühls, obgleich doch jede ihre eigene Stimme singt. Die Schriftstellerin Dora Wentscher, die 1917 für Jacobsohns »Schaubühne« Barlachs erste Kollektivausstellung besprach, schildert, wie ihr angesichts dieser Gruppe zunächst »ein solcher Grad der Vereinfachung […] roh und leer erscheinen wollte.« Doch mit der Zeit staunte sie, sie sah, wie sich in den arbeitsgewohnten Leibern, die so vertraut gegeneinanderlehnten, »das Glück des Singens« verkörperte:

> »[S]ie waren der Acker, von dem Dank aufsteigt, sie waren die schwere, dunkle Erde, aus deren aufgewühlten Wellenfurchen Gesang herausbricht. Gebundene, Gedrückte, Gefesselte, die heraustreten möchten oder wollen, sind alle Gestalten Barlachs.« (Jansen 1988: Legende zu Abb. 9)

Umrisse zum *Singenden Mann* hatte Barlach bereits im Oktober 1912 skizziert; auch hier wird die Hingabe an den Gesang nachvollziehbar zum Ausdruck gebracht. Diesbezüglich sei erinnert an seine Eintragung in das sogenannte *Güstrower Tagebuch* während der Kriegsjahre 1914 bis 1917. Am 23. August 1914 erzählt er, wie er bei offenem Fenster saß und aus der Nachbarschaft »ein bischen [sic] Musik« hörte:

> »[E]s schien echte Musik und erschütterte mich so stark wie die Kriegserlebnisse. Eine andre Welt zog mich unversehens an sich, da schaltete wie hier die höchste Gewalt mit den Seelen, und die Gewalt brach sich als Unendlichkeit im stillen Spiegel klarer Klänge, einfacher Töne. Wenig und Alles, wie das Stück Sternenhimmel, in einer Pfütze gespiegelt ebenso unermeßlich ist wie der ganze Weltraum.« (Barlach 2007: 31f.)

5. Vogelgesang als »Ja zum Ich« und als »Suche nach Schönheit«

Auch aus Vögeln ›bricht der Gesang wie eine Urgewalt heraus‹, auch ihr Gesang ›scheint echte Musik‹. Bereits Gaius Plinius Secundus (32–79 n. Chr.), der das gesamte naturkundliche Wissen seiner Zeit verschriftlicht hat, behandelt

in seiner *Naturalis historia* nicht nur als erster lateinischer Autor die Vögel, sondern lobt auch das »Kunstmäßige« ihres Gesangs:

> »§ 43) *Die Nachtigall* läßt uns, wenn das junge Laub dicht wird, funfzehn Tage und Nächte hineinander unaufhörlich ihren geschwäzigen Gesang horen. Ein Vogel, der unter denen, welche bewundert zu werden verdienen, gewiß nicht der lezte ist. Man bedenke sich eine so starke Stimme und aushaltenden Athem in einem so kleinen Körperchen. Ferner ist er der einzige Vogel, welche Töne angiebt, die nach den vollkommensten Regeln der Tonkunst gebildet sind. […]
>
> In diesen kleinen Kehlchen ist im Kleinen alles vorhanden, was die menschliche Kunst bei den Blase-Instrumenten mit grosser Mühe angebracht hat. […] Damit man das Kunstmäßige dieses Gesanges nicht bezweifle, so hat jede Nachtigalle mehrer Melodien, und alle singen nicht dieselbe, sondern jede ihre eigene […]. Die Nachtigallen stehen daher mit den Sclaven in gleichem Preise, und eine ist jetzt theurer, als ehedem ein Waffenträger war […].« (Plinius 1783: 127–129)

Dieses Wissen geriet in Vergessenheit und schien erst in der Aufklärung wieder Gültigkeit zu erhalten. So lesen wir in Johann Matthäus Bechsteins *Naturgeschichte* von 1793:

> »(1.) Einige Vögel singen, um ihren Gatten an sich zu binden, und dadurch zu liebkosen; so z. B. die Nachtigallen […].
>
> (2.) Andere Vögel singen nicht nur zur Begattungszeit, sondern so lange sie den Sommer über bey uns bleiben und sich wohl befinden; so die Lerchen etc. Dieß sind gewöhnlich solche Zugvögel, die spät wegziehen und bald wieder zurückkehren, und außer dem Weibchen zu gefallen auch ihren Jungen des Sommers über noch ihren Gesang lehren.
>
> (3.) Zuletzt giebt es auch Vögel, die, so oft sie sich nur wohl befinden, ihren Gesang ertönen lassen, und dieß sind vornämlich die sogenannten Stand- und Strichvögel, als Stiglitze, Zeisige, Goldammern usw. […] Die Zeisige z. B. haben, wenn kein Duft ihnen den Zugang zu den Erlensaamen verhindert, immer Nahrung im Ueberfluß, daher wird man auch finden, daß sie den ganzen Winter über ihre Concerte in Gesellschaft anstimmen, und zwar mit solchem Eifer, daß wenn nur einigermaßen der Himmel günstig ist, immer einer den andern übertreffen will.« (Bechstein 1793: 586f.)

Jacques Delamain, Messiaens großes ornithologisches Vorbild, erkennt im Vogelgesang (1.) das »Ja zum Ich, zur eigenen Kraft und eignen Schönheit« und (2.) »das Suchen nach der Schönheit[…], was uns bei der Kunst des Vogels [rühre]«:

> »(1.) Der Gesang ist nicht nur ein Preislied an die Vielgeliebte. Das Männchen […] entlädt nun im Gesange all die verwickelten und vielfältigen Erregungen, die es nicht mehr in einen einfachen Schrei zusammenpressen kann: Das Ja zum Ich, zur eigenen Kraft und eignen Schönheit, zu seiner Lebenslust und seinem Platz an der Sonne.« (Delamain 1930: 24)

> »(2.) Die Kunst der Musik entspringt der Befriedigung, die ein Wesen erfährt, wenn es sein Leben tönend überträgt. […] Der Vogel genießt den Ton, den seine eigene Kehle bildet. Dringt er aber, nur er, bis hinan zur Kunst, so geschieht dies, weil ihm, dem mit Schönheitssinn begabten, verliehen ward, unter seinen Noten die hellsten, die reinsten oder die vollsten auszuwählen, sie einander zu verbinden, den Rhythmus herauszuholen, den Satz zu reihen, die Töne zu transponieren, zur reinen Musik also zu gelangen und dem Schrei den Gesang entspringen zu lassen. Und eben das Suchen nach der Schönheit ist's, was uns bei der Kunst des Vogels rührt. Wir verstehen und wir deuten sein ästhetisches Bemühn […].« (Ebd.: 30)

Der französische Komponist Olivier Messiaen hat Delamains Schrift begeistert studiert. So widmet er sein *Réveil des Oiseaux* (Erwachen der Vögel) von 1952/53 auch ihm, dann seiner Geliebten und späteren Frau Yvonne Loriod und nicht zuletzt »den Amseln, Drosseln, Nachtigallen, Pirolen, Rotkehlchen, Laubsängern, Grasmücken und allen Vögeln unserer Wälder.« Nach Angabe des Komponisten gibt es in dieser Partitur, und das ist neu, nur Vogelstimmen: »Alle wurden im Wald gehört und sind authentisch. Die Instrumentalisten sollen versuchen, Ruf und Timbre der Vögel so gut wie möglich zu reproduzieren« (so Messiaens Vorwort zu dieser Komposition).

Wenn Messiaen dem Diktat der Natur folgte und die Vogelgesänge in seine Musiksprache zu übertragen suchte, war er oft gezwungen, die Rufe der Vögel zu verlangsamen und einige Oktaven tiefer zu schreiben, auch mussten die Klänge durch Zusatztöne – in den meisten Fällen durch Dissonanzen – ›gefärbt‹ werden. (Vgl. Hirsbrunner 1988: 63) Sein riesiger *Catalogue d'oiseaux* ist »die Zurücknahme« von Beethovens *Pastoralsymphonie*; denn seine Musik ist mehr »Malerei« und weniger »Ausdruck von Empfindungen«. (Ebd.: 65)

Auch für den deutschen Komponisten Heinz Tiessen haben die Singvögel

»den Trieb, Schönes zu schaffen«. (Tiessen 1953: 22) Diese Überzeugung teilen auch manche Verhaltensforscher. Konrad Lorenz bspw. zeigt sich »erschüttert, dass der singende Vogel […] in spielerischer Weise produzier[en]« kann, – so wie der Mensch.

> »Ein Kapitel aus dem Reiche des Schönen innerhalb des arterhaltend Zweckmäßigen, das mich immer wieder zu intensivstem philosophischen *Θαυμάζειν* [griech. *Staunen*] anregen kann, ist das Vogellied. Wir wissen wohl, daß ihm eine arterhaltende Leistung bei der Revierabgrenzung, der Anlockung des Weibchens, der Einschüchterung von Nebenbuhlern usw. zukommt. Wir wissen aber auch, daß das Vogellied seine höchste Vollendung, seine reichste Differenzierung dort erreicht, wo es diese Funktionen gerade n i c h t hat. Ein Blaukehlchen, eine Schama, eine Amsel singen ihre kunstvollsten und für unser Empfinden schönsten, objektiv gesehen am kompliziertesten gebauten Lieder dann, wenn sie in ganz mäßiger Erregung ›dichtend‹ vor sich hinsingen. Wenn das Lied funktionell wird, wenn der Vogel einen Gegner ansingt oder vor dem Weibchen balzt, g e h e n a l l e h ö h e r e n F e i n h e i t e n verloren, man hört dann eine eintönige Wiederholung der lautesten Strophen, wobei bei sonst spottenden Arten, wie beim Blaukehlchen, die schönen Nachahmungen völlig verschwinden und der kennzeichnende, aber unschön schnarrende a n g e b o r e n e Teil des Liedes stark vorherrscht. Es hat mich immer wieder geradezu erschüttert, daß der singende Vogel haargenau in jener biologischen Situation und in jener Stimmungslage seine künstlerische Höchstleistung erreicht, wie der Mensch, dann nämlich, wenn er in einer gewissen seelischen Gleichgewichtslage, vom Ernst des Lebens gleichsam abgerückt, i n r e i n s p i e l e r i s c h e r W e i s e produziert.« (Lorenz 1943: 394. Sperrung im Original)

Erreicht »der singende Vogel haargenau in derselben biologischen Situation und eben der Stimmungslage seine künstlerische Höchstleitung wie der Mensch«, kann auch er künstlerische Botschaften übermitteln, die zweckfrei – wörtlich »in rein spielerischer Weise« – produziert sind.

6. Weitere wissenschaftliche Belege

In neuesten Studien haben Neuroinformatiker, Neurosensoriker, Neurobiologen und Archäologen Analogien zum Spracherwerb beim Menschen nachweisen können.

- So haben die Schweizer Forscher Richard Hahnloser und Georg Keller vom Institut für Neuroinformatik der Universität Zürich bei Zebrafinken das Gehirnareal entdeckt, welches für das Erlernen des Gesangs eine Schlüsselrolle spielt: Analog dem Spracherwerb beim Menschen befinden sich die Nervenzellen nicht, wie angenommen, in den gesangsspezifischen Hirnarealen, sondern im auditorischen Kortex, der Hörrinde. (*nano* 2009)
- Der Neurobiologe Erich Jarvis von der Duke-Universität in Durham (US-Bundesstaat North Carolina) überprüfte Strukturen und biochemische Prozesse im Gehirn zwölf verschiedener Singvogelarten und konnte nachweisen, dass das Erlernen komplizierter Melodien (also eines ›Sprachgefüges‹) auf denselben Rezeptoren (Reizempfängern) basiert, die auch beim Menschen auf den Gehirnbotenstoff Glutamat ansprechen. (*nano* 2009)
- Henrik Mouritsen (Forschungszentrum Neurosensorik der Universität Oldenburg), der die Nachwuchsforschergruppe »Animal Navigation« leitet, entdeckte bei Zugvögeln das Gehirnareal, das nur bei nachts fliegenden Singvögeln aktiv ist. In ihrem Vorderhirn sind die Regionen, welche beim Singen aktiv sind, von Arealen umgeben, welche die Bewegungen steuern. Mouritsen vertritt nun die These, dass sich die Fähigkeit zum Gesang aus evolutionär älteren Regionen entwickelt hat, welche für Körperbewegungen zuständig waren. Er vergleicht den Vogelgesang mit der Sprache als »eine hochspezialisierte Fähigkeit, die Bewegungen unseres Kehlkopfs zu kontrollieren.« Auch die Sprache könne sich aus den Regionen für Gestik und Mimik entwickelt haben. (Vgl. Mouritsen 2008) Diese Überlegungen scheinen durch stimmphysiologische Fakten untermauert zu werden: Schon die Bewegung der Luftsäule, ob über Stimmlippen, Syrinx oder Flügelschlag erzeugt, zeigt die Nähe von Bewegung und Gesang.
- Auch der Musikwissenschaftler Viktor Zuckerkandl ist überzeugt, »dass die Sprache der Menschen ursprünglich eine Art von Gesang gewesen sei und sich erst im Laufe der Entwicklung in die zwei Äste der Wortsprache und Tonsprache gespalten habe.« Eine Menschenwelt ohne Töne sei nicht vorstellbar: »Ein Forscher, der zuerst einen anderen Planeten beträte, nicht wissend, ob er organisches Leben dort vorfinden würde, brauchte nur einen Ton zu hören, und seine Frage wäre beantwortet.« (Zuckerkandl 1963: 7)

7. Gegenstimmen

Für viele Musik- und Naturwissenschaftler steht fest: »Jeder Vogelgesang ist Paarungsruf«. (Altum [8]1906: 82ff.) Vogelgesang ist funktional, »erfüllt beschreibbare biologische Funktionen« (Kneutgen 1979: 1909) und ist folglich

kein zweckfreies Spiel mit Tönen. Immanuel Kant unterstellte gar in seiner *Kritik der Urteilskraft*, dass wir den Vogelgesang als »geschmacklos« empfänden, wenn wir ihn losgelöst vom Erscheinungsbild des zierlichen Tierchens wahrnehmen würden:

> »Allein hier vertauschen wir vermutlich unsere Teilnehmung [Sympathie] (wie dies mit dem Schlagen der Nachtigall bisweilen geschieht) an der Lustigkeit eines kleinen beliebten Tierchens mit der Schönheit seines Gesanges, der, wenn er vom Menschen […] ganz genau nachgeahmet wird, unserm Ohre ganz geschmacklos zu sein dünkt.« (Kant o.J.: 327f.)

Theodor W. Adorno übernahm dieses Diktum; für ihn war der Vogelgesang »kein Gesang« (Adorno 1970: 104f.), so wie er für Igor Strawinsky »keine Musik« war:

> »Diese tönenden Erscheinungen gemahnen uns an Musik, aber sie sind keine Musik. Wir können uns noch so sehr daran erfreuen und uns einbilden, daß wir durch den Umgang mit diesen Erscheinungen Musiker, ja sogar schöpferische Musiker werden – wir müssen uns dennoch gestehen, daß wir uns täuschen. Es bedarf eines Menschen, um diese musikalischen Verheißungen zu erfüllen. […] Denn das, was uns mit dem Vogelgesang vom Himmel fällt, ist keine Kunst; aber die einfachste Modulation, richtig gesetzt, ist unbestreitbar Kunst.« (Strawinsky 1949: 18f.)

Und der amerikanische Musikphilosoph Peter Kivy bezeichnet Vogelgesang als »nonmusic«:

> »Not only will all music bear some interest as music alone, so will lots of (prima facie) nonmusic as well: bird ›songs‹, natural sounds, mechanical noises, language, and so forth.
> Now there is no harm in saying that we can, at times, hear the noises birds make *as* music – *as if* they were music. But if that is the case, we hear them *as if* they had certain syntactical properties: we hear them as ›melodies‹, with implied ›harmonic‹ structure; with ›cadences‹ and ›direction‹; as ›resolving [implicit] dissonances‹, and the like. And that is alright too, just as long as we remain squarely within the ›as if‹ mode. For to say we hear bird songs *as if* they had syntactical properties is *not* to ascribe syntactical properties to them, any more than we are describing a monster when we say of someone that it is *as if* he had eyes in the back of his head. However, as soon as we take being able to hear bird noises *as* music to imply that therefore they *are* music, we are saying that they *literally* have syntactic properties; and *that* is a conceptual impossibility. A natural object *cannot*,

> as a matter of logic, have syntactic properties, whether it is a bird's ›song‹ or anything else (unless you include human language and thought among the stock of ›natural objects‹).
> […] Only language users can, under the proper circumstances, impart to ›objects‹ real syntactic and semantic properties. However much bird ›songs‹ may sound like music, they cannot *be* music – unless, of course, we ascribe to birds a mental life comparable to our own, which few of us will want to do. This may seem a philosopher's quibble.« (Kivy 1990: 24f. Kursivsatz im Original)

Das erinnert an Friedrich Schillers klassischen Anspruch, demzufolge nur der Mensch befähigt sei, Schönheit zu erkennen und zu gestalten:

> »Im Fleiß kann dich die Biene meistern,
> In der Geschicklichkeit ein Wurm dein Lehrer sein,
> Dein Wissen teilest du mit vorgezognen Geistern,
> Die K u n s t , o Mensch, hast du allein.«
>
> (Schiller 1966: 70. Sperrung im Original)

»Die K u n s t , o Mensch, hast du allein«… Und was glauben Sie? ›Singt‹ der Vogel wegen der Fortpflanzung und Revierabgrenzung oder auch um der Schönheit, um der Freude am Gesang, um des ›Daseins‹ willen?

Literatur:

Adorno, Theodor W. (1970): Ästhetische Theorie. In: Ders., *Gesammelte Schriften, Bd. 7*, Frankfurt a. M.

Altum, Bernard ([8]1906): *Der Vogel und sein Leben*. Münster.

Aristophanes (1971): *Die Vögel* (V. 676ff.), nach der Übersetzung von Christian Voigt. Stuttgart.

Barlach, Ernst (2007): *Güstrower Tagebuch (1914–1917)*. In der Fassung der Handschrift, hg. v. Ulrich Bubrowski. Hamburg.

Bechstein, Johann Matthäus (1793): *Gemeinnützige Naturgeschichte Deutschlands nach allen drey Reichen. Ein Handbuch zur deutlichern und vollständigern Selbstbelehrung, Bd. 3*, Leipzig.

Beethoven, Ludwig van (1981): Teil des Skizzenbuches von 1808, Staatsbibliothek Berlin: T 78 = Landsberg 10, zit. nach Bockholdt, Rudolf (1981): *Ludwig van Beethoven. VI. Symphonie F-Dur op. 68 Pastorale* (= *Meisterwerke der Musik 23*). München.

Beethoven, Ludwig van (1996): Brief an Therese Malfatti vom Mai 1810. In: *Ludwig van Beethoven. Briefwechsel, Gesamtausgabe, Bd. 2*, München, S. 122.

Berggruen, Heinz (2008): Picasso, Mozart und die Amsel. In: Ders., *Die Kunst und das Leben. Erinnerungen, Portraits, Schnurren*. Berlin. (Bildnachweis: Succession Picasso/VG Bildkunst 2008.)

Bockholdt, Rudolf (1994), zit. nach: Küster, Konrad (1994): *Beethoven*. Stuttgart.

Braunfels, Walter (1920): Interview. In: *Münchener Neueste Nachrichten* vom 30.11.1920.

Czerny, Carl (1963): *Weitere Erinnerungen an Beethoven*, hg. v. Paul Badura-Skoda. Wien.

Czerny, Carl (1968): *Erinnerungen aus meinem Leben*, hg. v. Walter Kolneder (= *Collection d'études musicologiques 46*). Strasbourg u.a., mit den Zusätzen Anton Schindlers.

Delamain, Jacques (1930): *Pourquoi les oiseaux chantent* [Warum die Vögel singen]. Paris 1928. Zit. nach der deutschen Übersetzung von Karl Wolfskehl (1930): *Warum die Vögel singen*. Leipzig.

Goethe, Johann Wolfgang von (1977): *Sämtliche Werke 1*. München.

Hirsbrunner, Theo (1988): *Olivier Messiaen. Leben und Werk*. Laaber.

Hoffmann, Bernhard (1908): *Kunst und Vogelgesang*. Leipzig.

Janequin, Clement (1528): *Chansons de Maistre Clement Janequin*. Paris.

Jansen, Elmar (1988): *Ernst Barlach*. Berlin.

Jung, Hermann (2008): »Wol besser: Phantasieen eines Tonkünstlers … als eine Sinfonie«. Beethovens »Pastorale« – ein Werk im Gedächtnis der Zeit. In: Ute Jung-Kaiser/Matthias Kruse (Hg.), *1808 – ein Jahr mit Beethoven* (= *Wegzeichen Musik 3*), Hildesheim, S. 61–108.

Jung-Kaiser, Ute (2008): Vogel als Prophet – Stimme der unberührten Natur, des Fremden, des (Aller)Heiligsten. In: Dies. (Hg.), *Der Wald als romantischer Topos*, Bern u.a., S. 71–80.

Jung-Kaiser, Ute (2010): Geflügelte Sänger als Musen und Himmelsboten. In: *Musik und Kirche 3*, S. 156–159. (Ebenda weitere Beispiele zu himmlischem Vogelgesang.)

Jung-Kaiser, Ute (2012): Subkultur antizipiert Hochkultur. Der mittelalterliche ›Sommerkanon‹ als Meilenstein moderner Satz- und Klangstruktur. In: Detlef Altenburg/Rainer Bayreuther (Hg.), *Musik und kulturelle Identität, Bd. 2*, S. 537–548.

Kant, Immanuel (1969): Kritik der Urteilskraft. In: Ders., *Werke in zwölf Bänden, Bd. 10*, Frankfurt a. M.

Kircher, Athanasius (1650): *Musurgia Universalis*. Rom.

Kivy, Peter (1990): *Music alone. Philosophical Reflections on the purely musical experience*. Ithaca/London.

Kneutgen, Johannes (1979): Vogelgesang. In: *MGG 16*, Sp. 1904–1911.

Lach, Robert: Die Vogelstimmenmotive in Beethovens Werken. In: *Neues Beethoven-Jahrbuch 2 (1925)*, S. 7–22.

Lorenz, Konrad (1943): Die angeborenen Formen möglicher Erfahrung. In: *Zeitschrift für Tierpsychologie V*, S. 235–409. Erneut abgedruckt in: Ders. (1949), *Er redete mit dem Vieh, den Vögeln und den Fischen*. Wien. Auch als »Schlusswort« gewählt von Linsenmair, Karl-Eduard (1968): *Wie die Alten sungen … Warum singen Vögel?*, Stuttgart, S. 83f.

Mattheson, Johann (1725): *Critica Musica, Bd. 2*. Hamburg.
Mörike, Eduard ([3]1964): Auf eine Lampe. In: Ders., *Sämtliche Werke*, München, S. 85.
Mouritsen, Henrik (2008): Homepage Mouritsen. Vgl. auch Notiz in *F.S.Z.* vom 16.3.2008.
nano/Biologie (2009): »Vater lehrt Zebrafinken das Singen.« www.3sat.de, Sendung vom 29.5.2009.
Pfitzner, Hans ([2]1920): Exkurse und Anmerkungen. 1. Beethovens Pastorale. In: Ders., *Die neue Ästhetik der musikalischen Impotenz. Ein Verwesungssymptom?* München.
Plinius Secundus, Gaius (1783): *Naturgeschichte, liber X, 81–85*. Zit. nach der Übersetzung von Gottfried Große: *Plinius Secundus. Naturgeschichte, Bd. 3*, Frankfurt a. M.
Rilke, Rainer Maria (1980): Die Sonette an Orpheus, erster Teil [1922]. In: Ders., *Werke 1 u. 2*. Frankfurt a. M.
Roggenkamp, Peter (Hg.): *Vogelstimmen in der Klaviermusik des 17.–20. Jahrhunderts* (Notenausgabe UE Wien 18580).
Schiller, Friedrich (1966): Die Künstler [1788–1789]. In: Ders., *Gedichte. Erzählungen. Schillers Werke, Bd. 3*. Frankfurt a. M.
Schindler, Anton (1927): *Ludwig van Beethoven I*, neu hg. von Fritz Volbach.
Schmitt, Stephan (2008): Der Gesang der Nachtigall. Interdisziplinarität als Unterrichtsprinzip. In: Friedhelm Brusniak u. a., *Musikwissenschaft und Musikpädagogik im interdisziplinären Diskurs*, Hildesheim u. a., S. 183–217.
Strawinsky, Igor (1949): *Poétique Musicale* (1942). Zit. nach der deutschen Übersetzung: *Musikalische Poetik*, Mainz.
Tiessen, Heinz (1953): *Musik der Natur. Über den Gesang der Vögel, insbesondere über Tonsprache und Form des Amselgesanges*. Zürich.
Wagner, Richard (o. J.): Beethoven. In: Ders., *Gesammelte Schriften 9*, hg. v. Julius Kapp. Leipzig.
Zuckerkandl, Viktor (1963): *Die Wirklichkeit der Musik*. Zürich.

Helmke Jan Keden

»Macht die Mütter musikalisch und ihr habt ein musikalisches Geschlecht!«

Der Umgang des bürgerlichen Laienchorwesens mit den musikpädagogischen Reforminitiativen Leo Kestenbergs in der Weimarer Republik

In vielen musikpädagogischen Diskursen beschränken sich die Würdigungen von Leo Kestenbergs Schaffen auf seine wegweisenden Reformen zur Etablierung des Schulfaches Musik und die damit zusammenhängende Neuordnung der Lehrerausbildung für Musiklehrer an öffentlichen Schulen. (Vgl. Gruhn 1993: 233–252) Wichtige andere Initiativen des ehemaligen Musikreferenten für musikalische Angelegenheiten im preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, die in unmittelbarem Zusammenhang mit diesen bekannten Neuerungen standen, bleiben dagegen häufig ungenannt. Eine solche betrifft u. a. die nachhaltige Förderung des Chorgesangwesens, welches in der Zeit der Weimarer Republik eine bis dahin noch nie erfahrene Unterstützung seitens der staatlichen Stellen erfuhr.[1] Diese Maßnahmen und die aus ihnen resultierenden Reaktionen sollen nachfolgend am Beispiel des Deutschen Sängerbundes (DSB), dem größten Laienchorverband für Männerchöre in der damaligen Zeit, angedeutet werden.

Zu Beginn der Weimarer Republik stellte sich die Lage des im Zuge der deutschen Nationalbewegung 1862 gegründeten Laienchorverbandes als äußerst prekär dar, hatte die sich bis zuletzt kaisertreu gebende Vereinigung, deren Mitglieder zumeist dem (klein)bürgerlichen Milieu national-konservativer Prägung entstammten, doch zahlreiche ihrer aktiven Mitglieder auf den Schlachtfeldern des Ersten Weltkrieges verloren. (Vgl. Kötzschke 1927: 125) Mag man den Darstellungen in den Sängerzeitschriften – insbesondere dem Zentralorgan des Verbandes, der *Deutschen Sängerbundeszeitung,* – Glauben schenken, wog neben den beklagten Opfern im öffentlichen Meinungsbild mindestens genauso schwer der ideelle Verlust des bisherigen Selbstbildes. Eine Vielzahl von Arti-

[1] Es kann davon ausgegangen werden, dass sämtliche in diesem Aufsatz aufgeführten Erlasse des Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung maßgeblich von Leo Kestenberg mitgestaltet wurden. (Vgl. Münich 1928: 626f.)

keln lässt erkennen, dass sich die Wertevorstellungen vieler DSB-Mitglieder nicht in die neuen Kontexte der Weimarer Republik transferieren ließen. Große Teile der Sänger im DSB schienen Schwierigkeiten mit der Akzeptanz der neuen gesellschaftspolitischen Ordnung zu haben und blickten skeptisch in die Zukunft. (Vgl. Schoenfeld 1919: 33–35) Besonders deutlich wird dies an den heftigen Reaktionen auf die Versailler Beschlüsse, die von den zumeist national eingestellten DSB-Sängern, genauso wie von weiten Teilen der deutschen Bevölkerung, nicht akzeptiert wurden. Neben der Anerkennung der alleinigen Kriegsschuld und den hohen Reparationszahlungen waren insbesondere die territorialen Gebietsabtretungen Ursache für zahlreiche Protestkundgebungen des DSB gegen den Versailler Vertrag (vgl. O. A. 1919a: 82), der für viele Sänger eine friedliche Zukunft der europäischen Staaten unmöglich machte:

> »Wir erheben Einspruch gegen die Vergewaltigung unseres Landes nicht allein aus dem Verlangen nach Gerechtigkeit – wir erheben Einspruch aus dem Verlangen nach – Frieden! Soll denn der Haß der Völker nimmer verlöschen, soll denn der Funke ewig weiterglühen und glimmen, um neuen Brand zu erwecken? Nimmer kann Friede werden, wenn er uns mit Ungerechtigkeit trifft. Darum sprechen wir von Volk zu Volk: weg [sic] mit den imperialistischen Diplomaten – das Volk trug die Leiden des Krieges, es will keinen neuen Kampf, darum Gerechtigkeit – wenn der Friede dauern soll!« (Pembaur 1919: 83)

Neben der Separierung nach außen suchte der DSB, sich nach innen inhaltlich zu konsolidieren. Vor dem Ersten Weltkrieg hatte sich der bürgerliche Männergesang noch u. a. aufgrund seiner vermeintlich geringen künstlerischen Möglichkeiten, seines überkommen wirkenden Repertoires, welches als schwülstiger ›Liedertafelstil‹ belächelt wurde, und seiner als veraltet geltenden organisatorischen Strukturen heftiger Kritik, z. T. verbunden mit Hohn und Spott, ausgesetzt gesehen. (Vgl. Klenke 1998: 150–166) Doch schien nun der einzige bisher von Kritikern akzeptierte Legitimationsgrund für diese gegenüber dem öffentlichen Konzertwesen vielfach als »Musik der armen Leute« (Beet 1920: 164) belächelte Kulturform – nämlich die historische Bedeutung für die nationale Einigungsbewegung im 19. Jahrhundert – an neuer Stärke zu gewinnen. Denn vor dem Hintergrund der innerstaatlichen Auswirkungen der Versailler Beschlüsse konnte die Führung des DSB darauf hoffen, dass gerade die Äußerungen und Maßnahmen, welche traditionell auf den inneren Zusammenhalt des Staates abzielten, auf hohe Akzeptanz bei weiten Bevölkerungsschichten stoßen mussten. In diese Richtung weisen zahlreiche Kundgebungen und Leitartikel. Exemplarisch sei eine 1919 publizierte ›Kundgebung‹

des Gesamtausschusses des DSB erwähnt, in der konstatiert wurde, dass »es die vornehmste Bestimmung des Deutschen Sängerbundes [bleibt], durch die einigende Kraft des deutschen Liedes das deutsche Volksbewußtsein und das Gefühl der Zusammengehörigkeit der deutschen Stämme zu erhalten und stärken« (Gesamtausschuß des Deutschen Sängerbundes 1919: 161), ganz wie der DSB es während seiner Gründungsphase im 19. Jahrhundert verfolgt hatte. Ähnlich argumentiert Ernst Schlicht, Mitglied des Geschäftsführenden Ausschusses des DSB, indem er proklamierte, dass weniger der künstlerische Anspruch als vielmehr die Aufgabe der ›inneren Erbauung‹ fortan an erster Stelle der zukünftigen Intentionen des DSB stehen sollte:

> »Der Männergesang hat nach seiner musik- und kulturgeschichtlichen Entwicklung völlig andere Aufgaben. Er will und soll nationalpolitisch wirken, er will und soll das Deutschfühlen und Deutschdenken fördern und beeinflussen. In der Zeit der tiefsten Erniedrigung unseres Volkes entstanden, fielen seine bedeutsamsten Entwicklungsperioden in diejenigen Zeitläufe, die gekennzeichnet waren durch ein übermächtig starkes Sehnen nach völkischer Sammlung und Größe.« (Schlicht 1920a: 50)

Dass nun wieder so eine Zeitperiode bevorstand, unterstreicht auch der erste Bericht des DSB-Gesamtausschusses, der es nach Kriegsende als seine vornehmliche Aufgabe ansah, »dem Bestreben zu innerer Gesundung unseres an Leib und Seele wunden Volkes jegliche Förderung angedeihen zu lassen und ihm als Wegbegleiter zu dienen aus dem dunklen Abgrund zum steilen Weg, der zur Höhe führt.« (Gesamtausschuß des Deutschen Sängerbundes 1920: 99) So wird offenkundig, wie nachhaltig ein vor 1914 noch verpöntes Selbstbild aufgrund des aktuellen Nachkriegskontextes wieder aufleben konnte.

Die Umsetzung des »inneren Aufbaus Deutschlands« (O. A. 1919b: 65) sah der Verband unverrückbar mit der Erreichung diverser Ziele verbunden, zu denen insbesondere die Gewinnung neuen Nachwuchses für die überalterten Chöre gehörte. Getreu dem Motto »Die Zukunft aber hat nur, wer die Jugend hat.« (ebd.) finden sich zahlreiche Quellen, die sich mit der Tatsache auseinandersetzen, dass es den Männerchören an Nachwuchs mangelte. Die Gründe hierfür wurden vorwiegend in der Konkurrenz vonseiten der sportlichen Verbände und der prosperierenden Unterhaltungsindustrie gesehen. Diese Umstände würden dazu führen, dass die Jugend »heute keinen Sinn und kein Empfinden mehr für tiefere Gefühls- und Herzensarbeit, für Schaffung lauterer, innerer Werte; mit anderen Worten für die Unterstützung, Pflege und Leitung derjenigen Faktoren [habe], welche uns Deutsche wieder zurückführen an

den trauten Herd, in Heim und Familie, in ein kulturförderndes Vereinsleben, wie wir es vordem jahrzehntelang am meisten von unseren Gesangvereinen gewohnt waren.« (Schneider 1920: 148) Des Weiteren sei das Desaster fehlenden Nachwuchses »auf den mangelhaften Gesangsunterricht in den Schulen zurückzuführen«, dessen »Stunden allzu gern geschwänzt werden.« (Schlicht 1920b: 103f.) Mag diese im Juni 1920 vom bereits erwähnten Ernst Schlicht geäußerte letztere Ursache aufgrund seines plakativen Charakters zunächst einmal verwundern, deutet doch der den Ausführungen nachfolgende Hinweis auf anstehende Reformen durch das preußische Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung auf eine beginnende Veränderung der Lage hin. Verbunden mit der Feststellung, dass »diese Mängel [des bisherigen Gesangsunterrichtes] längst [vom Ministerium] anerkannt« (ebd.) seien, forderte Schlicht die Leser der *Deutschen Sängerbundeszeitung* dazu auf, die Beseitigung dieses Umstandes vorab schon einmal selbst in die Hand zu nehmen, indem sie über die Mitwirkungsmöglichkeit in den neugeschaffenen Elternbeiräten Einfluss auf die Arbeit in den Schulen nehmen sollten, um »die Gesanglehrer der Schulen in deren bisher zumeist erfolgsarmen Kampf mit den anderen Lehrern der Anstalten, die Gesang als ganz untergeordnetes ›Nebenfach‹ zu betrachten pflegen, zu unterstützen« (ebd.) – ein Umstand, der eindrücklich darauf hindeutet, dass der DSB in seiner Geschichte erstmals gewillt war, die in der neuen Staatsform eingeführten politischen Mitspracheoptionen mit der Masse seiner zu diesem Zeitpunkt ca. 200.000 Mitglieder (vgl. Kötzschke 1927: 125) in seinem Sinne zu nutzen. (Vgl. Brusniak 2005: 20–29)

Die hohe Mitgliederzahl der Chorverbände scheint ein wichtiger Grund für die Kontaktaufnahme zwischen DSB-Führung und dem preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, vertreten durch dessen Referenten Leo Kestenberg, gewesen zu sein. Sie kann auf das Jahr 1920 datiert werden (vgl. Schlicht 1927: 664) – unmittelbar nach dem Umzug der Geschäftsstelle des Verbandes nach Berlin (vgl. Schlicht 1928: 630) – und zeigte aus Sicht des DSB bereits ein Jahr später erste Erfolge, die Ernst Schlicht wie folgt umschreibt:

> »Der Deutsche Sängerbund stellt eine solch wuchtige und auch angesehene und vor allem für die Zukunftsverhältnisse bedeutsame Macht dar, daß die öffentlichen Musikkreise und auch die Behörden mit ihm sehr ernsthaft zu rechnen angefangen haben. Die maßgebende preußische Kunstbehörde, das Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, das in unverkennbar großzügigem Ausmaße Reformen auf dem Gebiete der Volkskunstpflege anbahnt […], hat unserem Geschäftsführenden Aus-

> schuß die gewünschte Gutachterrolle zugestanden. Das notwendige Vertrauensverhältnis hat sich herausgebildet. Die wichtigsten Grundlagen für eine gemeinsame Arbeit – dort stützend, bei uns ausführend – sind geschaffen.« (Ebd.: 82)

Wie vehement sich der DSB vor dem Hintergrund der aufgebauten Kontakte zum Ministerium nun für seine Belange einzusetzen vermochte, unterstreicht eine wenig später veröffentlichte Entschließung, die anlässlich des 18. Sängertages, dem ersten nach Kriegsende, am 22.5.1921 in Regensburg verfasst wurde. Mit dem Verweis auf die bereits 1919 geäußerte Zielsetzung, »durch die einigende Kraft des deutschen Liedes das deutsche Volksbewußtsein […] zu stärken«, konstatierte man, »nichts unversucht zu lassen, um bei allen Reichs-, Landes-, und Gemeindebehörden dahin zu wirken, daß dem Gesangsunterrichte in den Schulen und bei der schulentlassenen Jugend jede erdenkliche Förderung zuteil werde, und daß die Behörden alle Einrichtungen und Anordnungen treffen, die geeignet sind, die Arbeit der Chorgesangvereine zu stützen und zu heben.« (O. A. 1921: 113)

Mit diesem Ansinnen schien der DSB zumindest in Preußen offene Türen einzurennen, zeigt doch ein nur vier Wochen später vom dortigen Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung veröffentlichter Erlass (vgl. Becker 1921: 129), in welch hohem Maße speziell der Männergesang von behördlicher Seite für seine »Bestrebungen […] künstlerischer wie volksbildnerischer Art« (ebd.) enorme Wertschätzung erlangte: So beinhaltete der Erlass neben der eher ideellen Unterstützung durch Gedenkblätter anlässlich von Chorjubiläen und Sängerwettstreiten sowie die Bereitschaft zur Mitarbeit an der Weiterentwicklung der Volksliederbücher auch konkrete Zusagen. Diese betrafen zum einen die Einrichtung und finanzielle Unterstützung von Fortbildungsveranstaltungen für Chorleiter, sog. ›Chormeisterkurse‹, welche am staatlichen Institut für Kirchenmusik und der Hochschule für Musik in Berlin von renommierten Dozenten durchgeführt werden sollten, zum anderen finanzielle Unterstützung für vonseiten der Chöre wahrgenommene Aufgaben, die als gemeinnützig eingestuft werden konnten. Darüber hinaus wurden alle amtlichen Stellen, insbesondere Schulaufsichtsbehörden und Gemeindeverwaltungen, angewiesen, durch die Bereitstellung von Probe- und Aufführungsräumen sowie den Verzicht der Besteuerung von Konzerten die Chorarbeit zu unterstützen. (Vgl. ebd.)

Dieser Erlass stellte den Beginn einer bis dahin nicht gekannten Förderung des Chorgesangwesens dar, welcher in Sängerkreisen überschwänglich als historischer Durchbruch gefeiert wurde. (Vgl. Geschäftsführender Ausschuß des Deutschen Sängerbundes 1921: 130) Gleichzeitig schien sich die DSB-Führung nun in der Pflicht zu sehen, die vom Ministerium in das Chorgesangwesen ge-

setzten Hoffnungen zu erfüllen und legte fortan eine enorme Betriebsamkeit an den Tag. Hierzu gehörte auch das Engagement für Intentionen des Ministeriums, die zunächst nur auf den zweiten Blick etwas mit den verbandsinternen Anliegen zu tun hatten. So sei exemplarisch auf einen vierseitigen (!) Leitartikel des Rektors Könecke (Vorname unbekannt) verwiesen, der sich im August 1921 im Zusammenhang mit der Nachwuchsproblematik nicht nur für einen besseren Gesangsunterricht in der Schule aussprach, sondern sich auch massiv für dessen Erweiterung zu einem »Schulmusikunterricht« einsetzte, »um den Mangel jeglicher Musikkultur zu beseitigen.« (Könecke 1921: 164) Hierzu sollten »die unsterblichen Werke der großen Meister und die wichtigsten Gesetze der Tonkunst neue Unterrichtsgebiete werden«. Auch die abschließende Forderung, dass das, »was im Unterricht geboten, […] natürlich entsprechend den Museums- und Theaterbesuchen durch Jugendkonzerte veranschaulicht und vertieft werden« (ebd.) müsse, deutet auf eine enge Verbindung mit den Reformideen hin, welche zur gleichen Zeit vom ministeriellen Verhandlungspartner des DSB, Leo Kestenberg, in seiner programmatischen Schrift *Musikerziehung und Musikpflege* (Kestenberg 1921) vorgelegt wurden. Dabei schien dieses Werk, in dem Leo Kestenberg bekanntermaßen seine wegweisenden Visionen für eine gesamtgesellschaftliche Neuausrichtung der Musikkultur darlegte – sie bildeten die Vorlage für die zwei Jahre später veröffentlichte ministerielle Denkschrift –, innerhalb des DSB nicht unumstritten zu sein. Während in den Publikationen der DSB-Führung weitgehend eine Unterstützung der Kestenbergschen Ideen zu verzeichnen ist, zeigten andere Stimmen ein eher kritisches Bild. So äußerte sich beispielsweise Hugo Löbmann im Oktober 1921 im Rahmen seiner Rezension in der *Deutschen Sängerbundeszeitung* über Leo Kestenbergs Schrift skeptisch, ob das von ihm vorgestellte Programm auch nur in Ansätzen umgesetzt werden könne. (Vgl. Löbmann 1921: 209f.) Ebenso kritisierte er, dass »das ganze hier aufgestellte System einer musikalischen Erneuerung zu viel Wert auf die Sicherung von Lern- und Lehrmöglichkeiten hinausläuft, sich also ziemlich ausschließlich auf den didaktischen Materialismus in der Kunstpflege stützt.« (Ebd.) Mit dem Verweis auf das irrational Erhebende künstlerischer Tätigkeit bringt er eine Determinante ins Spiel, die exemplarisch für die reformpädagogischen, musisch orientierten Kunstkontroversen der damaligen Zeit stehen können: »Kunstgefühl ist seinem Wesen nach das Innenwerden der Erhebung des ganzen inneren Menschen durch Bestrahlung einer Kraft, die jenseits alles sinnlich wahrnehmbaren Geschehens liegt.« (Ebd.: 211) Da »Ideales […] sich nur durch Ideales fassen und verlebendigen« lasse, »müssen alle Versuche, dem Idealen durch ein Reales aufzuhelfen, von vornherein als verfehlt bezeichnet werden. Darum fehlt dem, der die Kunst als eine Idealkraft zu empfinden sich befähigt fühlt, der Glaube, daß dem Kunstelende, dem Musikniedergang durch äußeren

Eingriff beizukommen sei […]«. (Ebd.) Ein Wandel der derzeitigen Misere sei für Hugo Löbmann nur durch zwei Maßnahmen zu bewerkstelligen, denen Kestenberg in seiner Schrift zu wenig Beachtung geschenkt hätte: der musikalischen Förderung im kindlichen Alter durch die Erziehung der Mütter – »Macht die Mütter musikalisch, und ihr habt ein musikalisches Geschlecht« (ebd.) – und der musikalischen Förderung der Kinder in der Volksschule:

> »Was das Kind von Anfang an bis zu seinem vierzehnten, fünfzehnten Jahre musikalisch nicht erlebt, das vermag es nie wieder einzuholen, auch nicht durch die folgende Erziehung, und wenn sie noch so besorgt und umsichtig zu Werke ginge. Auch aus diesem Gedanke heraus weist Kestenberg der Schule nicht die ihr entsprechende Lehraufgabe zu.« (Ebd.)

Auch wenn vor allem aufgrund der ideellen Identifikationsmöglichkeiten die Mitgliederzahl des DSB schon im Folgejahr 1922 auf über 300.000 anwuchs (vgl. Ziffel 1922: 90), macht die Analyse der in den Folgejahren publizierten Diskurse deutlich, dass gerade dem Thema des schulischen Gesangsunterrichtes in Verbindung mit der Gewinnung des sängerischen Nachwuchses weiterhin hohe Priorität beigemessen wurde. So berichtete man beispielsweise ausführlich über die ab 1922 insgesamt acht durchgeführten Reichschulmusikwochen, die sich in der Folgezeit häufig mit wichtigen Fragen der Neugestaltung des angestrebten Unterrichtsfaches Musik und seinem Verhältnis zum bisherigen Gesangsunterricht befassten. (Vgl. Löbmann 1922a: 91–93) Hinzu kamen weitere Themen, die Schnittmengen von Chorgesangwesen und Schulmusik betrafen. (Vgl. Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin 1930) Exemplarisch verwiesen sei an dieser Stelle auch auf den hohen Diskussionsbedarf, der bzgl. der angestrebten Neuordnung der Lehrerausbildung bestand, wurde doch der Großteil der Laienchöre von Volksschullehrern geleitet, deren musikalische Ausbildung nicht mehr wie bisher an den Lehrerseminaren, sondern mit gehobenen Zugangsvoraussetzungen an Akademien nun wesentlich wissenschaftsorientierter gestaltet werden sollte. So machte man sich in Sängerkreisen berechtigte Sorgen, ob angesichts steigender Mitgliedszahlen noch genügend Absolventen die neuen Lehrstätten verlassen würden, um den hohen Bedarf an Dirigenten für die Männerchöre zu decken. (Vgl. Löbmann 1922b: 146)

Von politischer und ministerieller Seite erfolgten zahlreiche wohlwollende Unterstützungsbekundungen (vgl. O. A. 1922: 22f.) und weitere Erlasse (vgl. Der Preußische Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung 1922: 225), welche insbesondere die ›volksbildende Bedeutung‹ des Männerchorgesanges hervorhoben und dessen Arbeit weiter fördern sollten. Den

Höhepunkt bildete hierbei sicherlich die auf Leo Kestenberg zurückgehende *Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk* (Kestenberg 1923), welche am 25. April 1923 dem preußischen Landtag vorgelegt und am 14. Mai desselben Jahres im Rahmen des Kunstetats verhandelt wurde. (Vgl. Schlicht 1923: 132) In ihr wird dem Chorwesen, insbesondere dem Männergesang, ein enormer Stellenwert eingeräumt, wenn auch einzelne Aspekte, wie z. B. der als veraltet bezeichnete Literaturkanon, kritisiert werden. So heißt es in der Denkschrift:

> »Es ist eine gewaltige Bewegung, die Millionen von Sängern umfaßt und die stetig wächst. Diese Chorvereine sind der eigentliche Rückhalt für unsere Musikpflege geworden, wenn sie sich zum Teil auch schneller als die neue ChorLiteratur entwickeln. Das gilt vor allem für die Männerchöre, die noch heute unter einer wenig ergiebigen Chormusik zu leiden haben.« (Kestenberg 1923: 175)

Den Ausweg sah Leo Kestenberg u. a. in einer Öffnung der Männerchöre für die Musik der jugendmusikalischen Erneuerungsbewegung, welcher in der Denkschrift viel Platz eingeräumt wurde. Dabei ist Kestenberg sicherlich nicht als großer Verfechter dieser umstrittenen Reformbewegung einzuschätzen, doch schien er sich von ihr neue Anregungen für die eigenen Reformvorstellungen zu versprechen. (Vgl. Gruhn 1993: 239–240) Dies zeigte sich u. a. auch in seiner Personalpolitik: Gegen heftige Widerstände wurde 1923 – im gleichen Jahr, in dem die Denkschrift erschien – mit Fritz Jöde ein wichtiger Vertreter der Jugendmusikbewegung zum Professor an der Charlottenburger Akademie für Kirchen- und Schulmusik berufen, an der dieser auch als Dozent für die oben bereits erwähnten ›Chormeisterkurse‹ fungierte. Ebenso unterhielt Leo Kestenberg enge Kontakte zu Komponisten, die den stilistischen Vorgaben der jugendmusikalischen Erneuerungsbewegung folgend Werke für Laienchöre konzipierten. (Vgl. Kestenberg 1922)

Innerhalb des DSB führte die Auseinandersetzung um die jugendmusikalische Erneuerungsbewegung zu starken Verwerfungen. (Vgl. Asche 1922: 170) Während die DSB-Verbandsführung in ihr eine Chance zur Erneuerung des Repertoirekanons sah, verhielt sich der Großteil der Mitglieder den vermeintlich neuen Ideen gegenüber eher zurückhaltend bis ablehnend. (Vgl. Keden 2003: 32–52) Auch diesbezüglich großangelegte Fördermaßnahmen, wie beispielsweise die ab 1924 jährlich stattfindenden »Nürnberger Sängerwochen« – eine Art Musikmesse, in welcher dem neuen Stil zum Durchbruch verholfen werden sollte –, scheiterten kläglich. (Vgl. ebd: 36–38)

In der Denkschrift wird auch das enge Verhältnis von Chormusik und Schulmusik explizit thematisiert:

> »Von höchster Bedeutung können Verbindungen zwischen Chorverein und Schulmusik werden. Der Chorverein kann zur Belebung des musikalischen Unterrichts herangezogen werden, sei es durch Aufführungen in der Schulaula oder durch Unterstützung des Schulchores bei größeren Chorwerken. […] Dies Zusammenwirken von Schule und Verein schafft eine Bindung, die auch dem Verein – eine natürliche Brücke zwischen Schule und eigener Musikbetätigung spannend – viele der entlassenen Schüler zuführt.« (Kestenberg 1923: 177f.)

Am Ende der Passage, die sich explizit mit dem Chorwesen befasst, wird das Resümee gezogen, dass »von den Vereinen […] eine tiefe Wirkung auf die Volksbildung aus[geht]« und »ihre Konzerte […] in kleineren Orten […] bestimmend für die Einstellung weiter Kreise zur Musik [sind].« (Ebd.: 179)

Spätestens mit der Denkschrift war klar, dass dem Chorgesangwesen in der Weimarer Republik ein bis dahin nicht gekannter Stellenwert eingeräumt wurde, der auch in den folgenden Erlassen und Richtlinien zum Ausdruck kam. (Vgl. Der Preußische Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung 1926) Als ebenbürtiger Partner von behördlicher Seite zum Umbau des musikalischen Erziehungswesens anerkannt – auf Initiative Kestenbergs schlossen sich 1923 alle großen Chorverbände (Deutscher Sängerbund, Deutscher Arbeiter-Sängerbund und Reichsverband der gemischten Chöre Deutschlands) im »Reichsausschuß für das Chorgesangwesen« zusammen (vgl. Pringsheim 1926: 178–188) – hatte insbesondere in Preußen der Chorgesang ein Gewicht erlangt, das es ihm erlaubte, an wichtigen Gelenkstellen musikpolitischer Entscheidungsprozesse maßgeblich mitzuwirken und seinen Einfluss geltend zu machen. Wie maßgeblich, mag abschließend das Beispiel des Erlasses über den Gesangsunterricht als Teil des neu geschaffenen Faches »Musik« an höheren Lehranstalten vom Dezember 1925 zeigen, in dem festgestellt wird, dass es das Ziel des neu eingerichteten Musikunterrichtes sei, »am Aufbau einer neuen Haus- und Gesellschaftsmusik mitzuarbeiten, um den Chorvereinen einen gründlichen Nachwuchs zu sichern.« (Löbmann 1926: 103)

Doch trotz aller in der Folgezeit vorgenommenen staatlichen Maßnahmen, Initiativen und Förderungen (vgl. Kestenberg 1930: 13f.), zu denen u.a. auch die Durchführung zahlreicher Kongresse gehörte (vgl. Stege 1927: 414f.; Schlicht 1927a: 617) – der größte wurde auf Betreiben Leo Kestenbergs 1928 in Essen durchgeführt (vgl. O.A. 1928: 637f.; Brusniak 2003) –, schien zumin-

dest dieser Plan nicht aufzugehen. Zwar wuchsen die Mitgliederzahlen aller Chorverbände stetig, was größtenteils auf deren außermusikalisches Identifikationspotenzial im Kontext der stetig zunehmenden gesellschaftspolitischen Polarisierung zurückzuführen war (vgl. Keden 2003: 15–59), doch vermochten sich die mit der sog. Kestenberg-Reform erhofften Ziele aus Sicht der Chorverbände hinsichtlich der Begeisterung der Jugend für den Chorgesang und der Ausbildung fähiger Musiklehrer für die Dirigententätigkeit zur Steigerung des musikalischen Niveaus nicht einzustellen. (Vgl. Schlicht 1927b: 664–668; Münich 1928: 626f.) Dies mag zum einen in der Tatsache begründet liegen, dass die neuen Fachlehrer für den durchgängigen Musikunterricht in den neu geschaffenen Institutionen erst ausgebildet werden mussten (die alten Lehrerseminare waren geschlossen worden), zum anderen auf die zunehmend prekäre wirtschaftliche und gesellschaftspolitische Lage zurückzuführen sein, die ab den späten 1920er-Jahren zur Folge hatte, dass auch im Schulwesen durch zahlreiche Notverordnungen Unterrichtsstunden im Fach Musik gekürzt wurden. (Vgl. Gruhn 1993: 247–252) Die damit einhergehenden, düsteren Aussichten für das Laienchorwesen beschreibt Studienrat Albert Protz 1932 in der *Deutschen Sängerbundeszeitung* wie folgt:

> »Die Chorvereinigungen werden kein mitempfindendes Publikum finden, für das Chorsingen ist dann entweder kein Interesse oder Können mehr vorhanden, denn andere Dinge sind der Jugend in der Schule mit dem Anspruch größerer Wichtigkeit nahe gebracht worden. Den Chören muß der Nachwuchs daher fernbleiben.« (Protz 1932: 151)

Somit wird deutlich, dass die einst in die Zusammenarbeit mit den Behörden gesetzten Hoffnungen und Ziele vorerst enttäuscht und zunächst in weite Ferne gerückt waren, zumal sich mit dem Beginn des Dritten Reiches die inhaltlichen Zielsetzungen nachhaltig ändern sollten.

Literatur

Asche, Alfred (1922): Bestrebungen neuzeitlicher Musikpädagogik. In: *DSBZ 14 (9/10)*, S. 169–170.

Becker, Carl Heinrich (1921): Deutscher Sängerbund. In: *DSBZ 13 (9)*, S. 129.

Beet, Paul von der (1920): Drei wunde Punkte. In: *DSBZ 12 1920 (35/38)*, S. 164–165.

Brusniak, Friedhelm (2003): *Chor-Visionen in Musik. Essener Thesen zum Chorsingen im 21. Jahrhundert*. Kassel.

Brusniak, Friedhelm (2005): Das ›Volksliederbuch für Männerchor‹ (»Kaiserliederbuch«) als »Volkslieder-Buch« und »Volks-Liederbuch«. In: Walter Salmen/Giselher Schubert (Hg.), *Verflechtungen im 20. Jahrhundert. Komponisten im Spannungsfeld elitär – populär,* Mainz u. a., S. 20–29.

Der Preußische Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (1922): Erlass vom 1. Juli 1922. In: *DSBZ 14 (11/12)*, S. 224–225.

Der Preußische Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (1926): Erlass vom 14. April 1924. In: *Jahrbuch des Deutschen Sängerbundes 1*, Dresden, S. 216–221.

Eschen, Andreas (2008): Kestenberg und die Jugendmusikbewegung. In: Susanne Fontaine et al.(Hg.), *Leo Kestenberg. Musikpädagoge und Musikpolitiker in Berlin, Prag und Tel Aviv*, Freiburg i. Br., S. 69–87.

Gesamtausschuß des Deutschen Sängerbundes (1920): An die deutschen Sänger! In: *DSBZ 12 (19/22)*, S. 97–103.

Gesamtausschuß des Deutschen Sängerbundes (1919): Kundgebung. In: *DSBZ 11 (41/44)*, S. 161.

Geschäftsführender Ausschuß des Deutschen Sängerbundes (1921): O. T. In: *DSBZ 13 (9)*, S. 130.

Gruhn, Wilfried (1993): *Geschichte der Musikerziehung.* Hofheim.

Gruhn, Wilfried (2009): *Leo Kestenberg. Gesammelte Schriften, Bd. 1,* Freiburg i. Br. u. a.

Keden, Helmke Jan (2003): *Zwischen »Singender Mannschaft« und »stählerner Romantik«. Die Ideologisierung des deutschen Männergesangs im »Nationalsozialismus«.* Stuttgart.

Kestenberg, Leo (1921): *Musikerziehung und Musikpflege.* Leipzig.

Kestenberg, Leo (1922): Briefwechsel mit Walter Rein. Aus: Stiftung Dokumentations- und Forschungszentrum des Deutschen Chorwesens, B 302–343.114.

Kestenberg, Leo (1923): Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk. In: Wilfried Gruhn (2009), *Leo Kestenberg. Gesammelte Schriften, Bd. 1,* Freiburg i. Br. u. a. S. 149–186.

Kestenberg, Leo (1930): Aktuelle und historische Bemerkungen zu Musikpflege und Musikorganisation. In: *Die Musikpflege 1 (1)*, S. 5–16.

Klenke, Dietmar (1998): *Der singende ›deutsche Mann‹. Gesangvereine und deutsches Nationalbewusstsein von Napoleon bis Hitler.* Münster u. a.

Könecke [Vorname unbekannt] (1921): Mittel und Wege, die Wertschätzung des Männergesangs zu fördern und zu vertiefen. In: *DSBZ 13 (11)*, S. 161–164.

Kötzschke, Richard (1927): *Geschichte des deutschen Männergesangs, hauptsächlich des Vereinswesens.* Dresden.

Löbmann, Hugo (1921): Leo Kestenberg: Musikerziehung und Musikpflege. In: *DSBZ 13 (13)*, S. 209–211.

Löbmann, Hugo (1926): Musikalisches Neuland für die Chorvereine. In: *DSBZ 18 (4)*, S. 103–107.

Löbmann, Hugo (1922a): Nachträgliches zur Schulmusikwoche. In: *DSBZ 14 (5)*, S. 91–93.

Löbmann, Hugo (1922b): Neue Aufgaben der Männerchorvereine. In: *DSBZ 14 (8)*, S. 146–148.
Münich, Richard (1928): Schulmusikreform und Volksmusikpflege. In: *DSBZ 20 (41)*, S. 626f.
O. A. (1922): Ansprache des Reichspräsidenten Ebert zur Begrüßung des Kölner Männergesangsvereins im Opernhaus zu Berlin am 25. April 1922. In: *DSBZ 14 (7)*, S. 22f.
O. A. (1928): Der Auftakt des 1. Kongresses für Chormusik in Essen. In: *DSBZ 20 (42)*, S. 637–638.
O. A. (1921): Entschließung. In: *DSBZ 13 (8)*, S. 113.
O. A. (1919a): Kundgebung gegen den Gewaltfrieden. In: *DSBZ 11 (21/24)*, S. 82.
O. A. (1919b): Zum inneren Aufbau Deutschlands. In: *DSBZ 11 (17/20)*, S. 65–66.
Pembaur, Walter (1919): Frei ist Tirol. In: *DSBZ 11 (21/24)*, S. 82–84.
Pringsheim, Heinz (1926): Der Reichsausschuß für das Chorgesangwesen. In: *Jahrbuch des Deutschen Sängerbundes 1*, Dresden, S. 178–188.
Protz, Albert (1932): Was steht dem deutschen Chorgesang bevor? In: *DSBZ 24 (10)*, S. 151.
Schlicht, Ernst (1928): Aus der Vorgeschichte des Essener Kongresses. In: *DSBZ 20 (41)*, S. 630–631.
Schlicht, Ernst (1920a): Choraufgaben. In: *DSBZ 12 (13/14)*, S. 49–51.
Schlicht, Ernst (1927a): Chorgesangvereine und Schulmusikerziehung. In: *DSBZ 19 (37)*, S. 617–619.
Schlicht, Ernst (1920): Deutscher Sängerbund. In: *DSBZ 12 (19/20)*, S. 103–104.
Schlicht, Ernst (1921): Neue Wege des Deutschen Sängerbundes. In: *DSBZ 13 (6)*, S. 82–85.
Schlicht, Ernst (1927b): Rückwirkungen der Bestrebungen neuzeitlicher Musikpflege auf das Chorvereinswesen. In: *DSBZ 19 (40)*, S. 664–668.
Schlicht, Ernst (1923): Sitzung des Musikausschusses des D.S.B. In: *DSBZ 15 (7)*, S. 131–133.
Schneider, Hans (1920): Einst und jetzt? In: *DSBZ 12 (31/34)*, S. 147–148.
Schoenfeld, Johannes (1919): Zeitgedanken. In: *DSBZ 11 (9/12)*, S. 33–35.
Stege, Fritz (1927): Erster Deutscher Kongreß für Schulmusik. In: *DSBZ 19 (26)*, S. 414–415.
Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (1922): *Musik und Schule*. Leipzig.
Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (1930): *Schulmusik und Chorgesang. Vorträge der VIII. Reichsschulmusikwoche in Hannover*. Leipzig.
Ziffel, Adolf (1922): Nationalbewußtsein und Männerchorgesang. In: *DSBZ 14 (5/6)*, S. 89–91.

Christoph Khittl

Spuren(suche) entlang der Natur-Kultur-Thematik im anthropologischen und nicht-anthropologischen Denken: von Eigentlichkeit, Bedeutsamkeit, Präsenz und dem unauflösbaren Rest

»… mit der Natur ist's was ander's …
mit der Natur, … wie soll ich denn sagen …«
A. Berg/G. Büchner: Wozzeck, I. Akt, 4. Szene

Eigentlich, so könnte man meinen, ist alles schon gesagt und dieser Beitrag würde sich somit auf das folgende Zitat aus Reinhard Schneiders »*Musikanthropologie*« beschränken, sozusagen als Einleitungs-, Schlusssatz und Fazit zugleich: »Der Mensch ist von Natur aus auf Kultur angewiesen, eine Kultur ist seine natürliche Lebenswelt.« (Schneider 1987: 10) Zeugt es nun von besonderer Uneinsichtigkeit oder Unbelehrbarkeit, sich erneut dieses Themas, der wechselseitigen Bestimmung von Natur und Kultur anzunehmen? Oder ist es so, dass eine zwar richtige Antwort für sich genommen unverbindlich bleibt, wenn man die dazugehörige genaue Fragestellung nicht kennt? In der soeben zitierten Passage aus dem Jahr 1987 wird ja selbst schon reprisenhaft auf eine jahrhundertelange Tradition des immer wieder erneuten Aufwärmens dieser Frage nach Natur und Kultur Bezug genommen: Denn mit Johann Gottfried Herders Feststellung der »natürlichen Künstlichkeit« menschlicher Lebensweise als »anthropologische Grundfigur« wäre bereits 1784 die Frage nach dem Verhältnis von Natur und Kultur ein für allemal beantwortet gewesen. (Vgl. ebd.: 10)

Liegt es an der Frage nach dem Verhältnis von Natur und Kultur selbst, die sich als so fundamental erweist und daher immer wieder aufdrängt, oder haben wir es mit einem jener klassischen Scheinprobleme philosophisch-geisteswissenschaftlicher Provenienz zu tun, deren Versuch, sie zu lösen – so der frühe Wittgenstein –, sinnlos sei. (Vgl. Wittgenstein 1984/1918, Satz 4.003: 26) Wobei aber gerade Ludwig Wittgenstein im Laufe dieser Überlegungen noch einmal heranzuziehen sein wird, wenn es um einen Kulturbegriff geht, dessen heute weit verbreitete »bedeutungsorientierte« Interpretation maßgeb-

lich von ihm beeinflusst erscheint, jedoch zugleich seiner »späten« normativ wirkenden Äußerung aus dem Jahr 1949 »Kultur ist eine Ordensregel« diametral entgegensteht. (Ebd.: 83)

Auf der Spurensuche zur genauen Fragestellung, deren Antwort wir schon kennen und eingangs zitiert haben, ist aber die Antwort selbst auch einigermaßen untersuchenswert, denn die Spuren der Natur-Kultur-Thematik sedimentieren sich in der Antwort selbst. Zudem ist es keineswegs gesichert, dass wir genau wissen, wovon wir sprechen, wenn wir »Natur« oder Kultur« sagen, sodass die Vieldeutigkeit – nicht einmal mehr der Fragestellung, sondern die der Antwort – als durchaus problematisch erscheint, und es daher vielleicht angebracht erscheinen lässt, das alte Thema wieder einmal, jedoch in neuer Variante aufzugreifen.

Die folgenden Überlegungen sind auch der Beobachtung geschuldet, dass Texte aus dem Umfeld der (Musik-)Anthropologie die Natur-Kultur-Thematik argumentativ völlig anders konturieren als (global gesagt) nicht-anthropologische philosophische Texte. Vorausgesetzt dabei wird vorerst, dass Anthropologie hier als eine Teildisziplin und als Abkömmling der Philosophie im weitesten Sinn verstanden werden kann (und nicht synonym gesetzt wird mit Ethnologie, Archäologie oder Paläanthropologie).

Anthropologisch ausgerichtete Ansätze tendieren – so scheint es – durch den ihnen eigenen Argumentationsgang dazu, die Natur-Kultur-Thematik in eine unaufgelöste Dichotomie zu manövrieren, sodass es der beschwichtigenden, bisweilen künstlich herbeigeführten Synthesen bedarf, etwa der Formel von der »natürlichen Künstlichkeit« als anthropologische Grundfigur.

Der folgende Beitrag macht sich auf Spurensuche entlang der Natur-Kultur-Thematik und stellt anthropologische und nicht-anthropologische philosophische Denkansätze einander gegenüber. Exemplarisch für nicht-anthropologisches Denken wird auf die beiden so konträren Systeme Martin Heideggers und Ludwig Wittgensteins zugegriffen, immer aber entlang der nicht immer sehr deutlichen Spur, die die Natur-Kultur-Thematik durch diese Systeme zieht.

Dabei werden überraschend Kongruenzen zwischen den so unterschiedlichen Systemen Heideggers und Wittgensteins deutlich, die zu den Begriffen Eigentlichkeit, Bedeutsamkeit, Präsenz führen und Kultur als besondere Form eines Präsenzphänomens nachvollziehbar machen. Unterstützung bei dieser Spurensuche kommt von Hans Ulrich Gumbrecht, dessen Präsenzforschungen und Thesen zur Präsenz eigentlich erst zu dieser Spurensuche verlockt und ermutigt haben.

Dass es unaufgelöste und unauflösbare Reste geben kann, gerade wenn es

um ein polares und zwiespältiges Begriffspaar wie Natur und Kultur geht, muss nicht als Unzulänglichkeit und Mangel eines Ansatzes betrachtet werden, es sei denn, er beanspruchte dialektisch vorzugehen und die Gegensätze aufzuheben, was hier aber nicht geplant ist.

Dagegen wird hier darauf geachtet, welchen Stellenwert unaufgelöste Reste, Dichotomien, Risse und Brüchigkeiten in einem Denkansatz haben können, ob diese produktiv genutzt werden und das Denken weiter voranbringen, oder ob sie nur unauflöslich zu unbefriedigenden Widersprüchen oder Scheinlösungen führen: »Wir sprechen stets aus der Zwiefalt«, betont etwa Martin Heidegger in Bezug auf das produktive Potenzial der Spannung zwischen Sein und Seiendem. (Heidegger 2002/1951, 1952: 231) Unter diesem abschließenden Gesichtspunkt, wie nämlich Denkansätze mit ihren unaufgelösten Resten, Spannungen und der in ihnen wirkenden »Zwiefalt« umgehen, werden die anthropologischen und nicht-anthropologische Ansätze verglichen, wobei vorgeschlagen wird, anthropologisches Denken letztlich eher außerhalb der Philosophie anzusiedeln und ihre unaufgelösten Reste und Dichotomien als ort- und disziplinlose Disziplin für die Kulturwissenschaften fruchtbar zu machen im Sinne einer Anthropologisierung des Denkens und Wissens selbst. Dies ist derzeitig der Ort und Standpunkt eines Autors, der mehrfach selbst der Spur nicht nur der Natur-Kultur-Thematik, sondern anthropologisch orientierten Denkens folgte. (Vgl. Khittl 2007)

Schlaglichter auf die Natur-Kultur-Thematik

Als ein im interdisziplinären Feld arbeitender Philosoph, der nicht primär der anthropologischen Richtung zugeordnet werden kann, sondern die Geltungsbereiche von Natur- und Kulturwissenschaften wissenschafts- und erkenntnistheoretisch ausleuchtet (vgl. Janich 2008: 25–47), stellt sich Peter Janich mehrfach auch dem Versuch einer wechselseitigen Bestimmung von Natur und Kultur. (Vgl. Janich 2000; 2002 und 2012) Gegen einen erkenntnistheoretischen Alleinanspruch der Naturwissenschaft, der dann einem naiven erkenntnistheoretischen Naturalismus verfällt, wenn »eine Naturwissenschaft vom Menschen« sich »für zuständig hält, auch dessen Kulturleistungen […] naturwissenschaftlich zu erklären« (Janich 2000: 19), entwickelt Janich die Perspektive eines »kulturalistisch anthropischen Prinzips« (Janich 2012: 27), das die »Naturwissenschaften als Kulturleistung« (Janich 2000: 20), also als Naturwissenschaften vom Menschen, erkenntlich hält, die in begrenztem Rahmen auch den Menschen als Naturgegenstand behandeln können. (Vgl. Janich 2012: 27) Damit gelingt zwar eine epistemologische Klärung, die den Rah-

men naturwissenschaftlichen Denkens »anthropisch« festlegt, auch dort, wo von scheinbar menschenunabhängig-objektiven Phänomenen gehandelt wird; gleichzeitig aber muss zugegeben werden, dass sich diese anthropisch-kulturalistische Perspektive (abgesehen vom Terminologischen) im Grunde doch nicht wesentlich von Herders Konstatieren einer »natürlichen Künstlichkeit« abhebt. Allenfalls wird die Argumentation umgekehrt, wonach gegenüber ihrem überzogenen Geltungsanspruch daran erinnert wird, dass Naturwissenschaft immer im Rahmen einer »künstlichen Natürlichkeit« agiert.

Es bleibt also ein unaufgelöster Rest, denn allein mit wissenschaftstheoretischen Klärungen lässt sich nicht wegdiskutieren, dass es die Begriffe Natur und Kultur nach wie vor gibt, und das nicht nur in der Verbindung mit »-Wissenschaft«. Ohne nun so weit zu gehen wie Heidegger in seinem »anstößigen« Satz »Die Wissenschaft denkt nicht« (Heidegger 2002/1952: 9), kann Peter Janich das Dilemma Natur–Kultur aus wissenschaftstheoretischer Perspektive allein nicht auflösen, sondern muss dem Natur-Kultur-Begriff *nach*denken, anknüpfend an die aristotelischen Unterscheidungen zwischen physis und techne/poiesis (bzw. deren Dativbildungen physei/technei), die die bis heute gebräuchliche Gegenüberstellung zwischen natürlich und künstlich bestimmen. Diese Gegenüberstellung im Begriffspaar selbst »ist bereits hoch reflektiert«, also eine Kulturleistung allemal, wie Janich betont. (Janich 2000: 25) Dem zugrunde liegt die Auffassung, dass alle der techne bzw. der poiesis zuzuordnenden Tätigkeiten einen zweckrationalen Eingriff in die vorhandene Natur anstreben (inklusive auch der möglicherweise unbedachten Nebenfolgen) und dass sie handlungstheoretisch den Unterschied zwischen bloßem Verhalten und Handeln markieren. Demnach und auf Basis der nachwirkenden aristotelischen Wurzeln des Naturbegriffs kann ihn Janich in mindestens fünffacher Weise auch aus seinem Gebrauch in der Alltagssprache bestimmen (Vgl. ebd: 24–28): Während ein Schlüssel, gefunden beim Waldspaziergang, als künstliches Objekt aufgefasst wird, gilt der Steinpilz ebendort als natürlicher Gegenstand. Diese Unterscheidung künstlich–natürlich kann aber vielfach – wie am Beispiel von Nutzpflanzen – verschiedene Aspekte ein und desselben Objekts betreffen, sie will also nicht ausschließlich sein; so die erste Konturierung des Naturbegriffs in seinem Alltagsgebrauch. Natur, zweitens, im Sinne von »selbstverständlich«, »kreatürlich« erscheint in einem vielfach deskriptiven, genauso aber auch in einem präskriptiven (und damit schon wieder gesellschaftlich geprägten) Verständnis. Natur, drittens, aufgefasst als menschenunabhängiges Gegenüber, als Macht, der die Menschen ausgesetzt sind, die einmal als Gottesmacht, dann aber auch als Machtbereich der Naturgesetze interpretierbar ist.

Natur, viertens, verstanden als Reflexionsterminus metasprachlicher Rede und Reflexion zielt auf die Natur der Dinge ab. Insbesondere im naturwissenschaftlichen Denken verschiebe sich – so Janich – der aristotelische Naturbegriff auf metasprachlich gewonnene Thesen und deren Anwendung auf die Natur. Eine aus der dritten Position gezogene Hypostasierung von Natur als einem unabhängigen Gegenüber, wonach Natur schon »als Wert an sich« bedeutungsvoll sei, und es ihr »am besten ohne den Menschen gehe« (Ebd.: 28), erscheint zwar auch gegenüber den anderen Begriffsbestimmungen als mangelhaft reflektiert, hat aber in Bereichen, wo es um die »Anwaltschaft« und »Eigenrechte etwa von Tieren und Pflanzen« gehe, eine reale alltagsgebräuchliche Bedeutung.

Diese Begriffsanalyse setzt implizit immer die hoch reflektierte Abstraktionsebene voraus, die zwischen physei und technei, natürlich und künstlich zu unterscheiden erlaubt, jedoch dann an ihre Grenzen stößt, sobald man wirklich Natur als das ganz andere zu bestimmen versucht. Diese Abstraktionsebene gibt auch den Erkenntnishorizont der Naturwissenschaften vor, die es mit einer »als Kulturleistung erkannte[n] Natur« zu tun haben. (Ebd.: 28)

Die Natur-Kultur-Thematik als Dilemma im (musik-) anthropologischen Denken

Die Problematik ist somit hinlänglich umrissen, sie kreist um ein immer wiederkehrendes philosophisches Thema, das von der Diskussion über das Ding an sich bis hin zur Analyse phänomenalen Erscheinens von Natur immer wieder aufgegriffen oder aber als Scheinproblem verworfen wird. Immerhin aber hat sich auf der hier zunächst verfolgten Spur, nämlich der aristotelischen, gezeigt, wie eine Linie zum eingangs zitierten Ergebnis gezogen werden kann, wonach der Mensch von Natur aus auf Kultur angewiesen und Kultur seine natürliche Lebenswelt ist.

Lässt man die Anfänge einer Musikanthropologie bei Friedrich Nietzsches Analyse des Dionysischen und Apollinischen oder spätestens bei Friedrich von Hauseggers »Die Musik als Ausdruck« von 1885 beginnen, ist es doch einigermaßen überraschend, dass mit einem so zentralen Themenbereich wie der Frage nach Natur–Kultur etwas sorglos, wenn nicht gar naiv umgegangen wurde oder zumindest so, als ob das Thema ein für alle Mal schon geklärt und nicht mehr weiter erörterungswürdig wäre, was drei Schlaglichter auf verschiedene Diskussionszeitpunkte verdeutlichen mögen:

Carl Orffs aus den 1930er-Jahren stammende, zentrale Anliegen einer anthropologisch ausgerichteten Musikpädagogik skizzierende Formulierung,

wonach die Musik im Menschen anfange, lässt sich bis heute mehr programmatisch lesen und kann deshalb auch von einer theoretischen Herleitung absehen. Immerhin gibt Orff ja auch pädagogisch relevante Hinweise, wonach aus diesem Verständnis heraus die musikpädagogische Unterweisung nicht am Instrument ansetze, sondern in der Bereitschaft, auf Atmung, Puls, Stille etc. zu achten. (Vgl. Orff 1932: 668)

Etwas mehr begriffliche Ausdifferenzierung allerdings hätte man sich bei Claude Lévi-Strauss in *Das Rohe und das Gekochte* aus den 1960er-Jahren erwartet, wenn er musikanthropologisch argumentiert, dass Musik entlang »zweier Raster« operiere: Der eine sei »physiologischer, also natürlicher Art« und hänge mit der Tatsache zusammen, dass Musik »organische Rhythmen ausnutze« und »Diskontinuitäten festmache, die sonst im Latenzzustand verharren würden«. Der andere Raster sei »kultureller Art« und bestehe beispielsweise »in einer Leiter von musikalischen Tönen, deren Zahl und Intervalle je nach Kultur variieren«. (Lévi-Strauss 1994/1964: 32) Auch wenn es in diesem ersten Band der *Mythologica* auch gar nicht primär um Musik geht, so wirken diese Aussagen doch nicht wirklich begründet in ihrer Natur-Kultur-Dichotomie und geradezu hilflos, z. B. wenn für die kulturspezifische Ausprägung von Musik einzig Tonleitern unterschiedlicher Skalierung als Hauptmerkmal herangezogen werden.

Ein drittes Schlaglicht auf den Natur-Kultur-Diskussionsstand, wieder annähernd dreißig Jahre später, gilt einem Zitat Wolfgang Suppans, der 1996, also lange nach Erscheinen seiner großen musikanthropologischen Studien (vgl. Suppan 1984; 1986), ausführt, dass es aus musikpädagogischer Perspektive sehr wesentlich sei, zu wissen, »was (a) in der Naturgeschichte des Menschen vorgegeben, was weder an- noch aberziehbar ist, und was (b) Bestandteil der jeweiligen kulturellen Evolution ist, also an- und auch wieder aberzogen werden kann.« (Suppan 1996: 6) An dieser Stelle, wie auch in den vorhergehenden Studien, bleibt eine Auseinandersetzung mit der Natur-Kultur-Thematik aber ausgespart, wie auch eine mit dem Lernbegriff, der hier ja auch zur Diskussion steht und eine durchaus vorstrukturalistische Einstellung erkennen lässt.

Aus diesen drei Schlaglichtern ließe sich optimistisch ableiten, die Natur-Kultur-Diskussion sei befriedigend abgeschlossen, und Schneiders Zitat samt Verweis auf Herder belege dieses Konsensergebnis nur noch einmal in dieser Eingangsgeste.

Weniger optimistisch betrachtet wird aber unterstellt, dass die Diskussion gar nicht wirklich geführt wurde. An allen drei Zitaten fällt auf, dass die Natur-Kultur-Thematik im Wesentlichen den Rahmen der ersten der fünf Begriffsannäherungen Janichs nicht verlässt. Demnach wird Musik als gleich-

zeitig natürlich und auch künstlich (kulturell) angesehen, sie gehört somit zwei unterschiedlichen Bereichen an, die sich am selben Phänomen gleichzeitig zeigen und ausdifferenzieren lassen. Damit aber erscheint das Problem nicht gelöst, eher ignoriert.

Bei Helmuth Plessner, nach wie vor einer der Vordenker neuerer anthropologischer Theoriebildung, findet man zwar subtile Einzelanalysen, etwa was die Dialektik des Begriffspaars Körper/Leib betrifft, die ineinander »verschränkt« sind (vgl. Plessner 1980b: 368f.), unbeabsichtigt aber wird dabei erst das Problem sichtbar, das Plessner eigentlich lösen möchte und das zumindest in den hier vorgebrachten Zitaten von Orff, Lévi-Strauss und Suppan ignoriert wird.

Denn die Dialektik von Körper und Leib kann als Spielart der Natur-Kultur-Diskussion verstanden werden, wobei aber die eindeutigen Zuschreibungen verschwimmen: Ist nun der Körper in seiner physis das Natürliche oder doch schon kulturell geprägt, etwa als Werkzeug unseres Willens oder als Untersuchungsgegenstand einer Wissenschaft vom Menschen? Ähnlich uneindeutig fällt auch die Zuordnung mit Blick auf den Leib aus: Ist der empfindende, spürende, je individuell erlebte, lebendige Leib das Primäre und Natürliche, oder konstituiert er sich erst sekundär als kulturell geprägtes Phänomen? Der Vorschlag, in der Leiblichkeit die Verschränkung mit dem Körper und zugleich auch die Distanz zu ihm zu denken, ist letztlich ein Kompromiss, um begrifflich zu benennen, dass der Leib »unmittelbar doppelt gegeben [ist]: ich kann ihn bewegen, und ich empfinde ihn. Beide Daseinsweisen schließen aber […] die Wahrnehmung meines Leibes als eines körperlichen Dinges mit ein.« (Ebd.: 330)

Es gilt hier festzuhalten, dass neben den Begriffen Körper/Leib mit dem der Leiblichkeit nicht nur ein weiterer Begriff eingeführt, sondern auch eine zusätzliche Reflexionsebene sozusagen auf höherer Warte bezogen wird. Damit wird aber das Problem nur noch komplexer, und die Gefahr besteht, sich in einem unendlichen Regress zu verlieren. Und tatsächlich zieht sich die Verlagerung eines Problems auf höhere Ebene als Grundmuster durch die gesamte Anthropologie Plessners, die hier vielleicht allzu pauschal als ein groß angelegter Versuch angesehen wird, dem Dilemma der Natur-Kultur-Dichotomie zu entkommen bzw. es zu lösen. Denn auch der Fluchtpunkt seines gesamten anthropologischen Systems, wonach sich der Mensch in seiner Doppelnatur durch seine »exzentrische Positionalität« auszeichnet, schafft mit der neuen Reflexionsebene neue Probleme bzw. verlagert die alten, noch ungelösten gleich mit auf die neue Ebene. Dies zeigt sich deutlich im folgenden Zitat, einer zentralen Aussage Helmuth Plessners, in der sowohl das Natur-Kultur-Muster als auch das Körper-Leib-Muster ineinander verwoben erscheinen: »Die Bezeichnung

›exzentrisch‹ wahrt den Zusammenhang mit der bei den Wirbeltieren in steigendem Maße zum Ausdruck kommenden zentrischen Lebensformen und unterstreicht die im zoologischen Rahmen verbleibende *und* ihn sprengende Doppelnatur des Menschen, die nicht statisch zu fassen ist, sondern eine ständig zu durchlebende und zu vollziehende Verschränkung des Leibes in den Körper bedeutet.« (Plessner 1976: 195)

Somit stellt bei aller Subtilität und Nachvollziehbarkeit seiner Analysen und Befunde das anthropologische Modell Plessners erkenntnistheoretisch besehen und bezogen auf die Natur-Kultur-Thematik immer noch ein Ärgernis dar. Zumindest wird das Problem der Natur-Kultur-Thematik, wenn schon nicht gelöst, so doch in seiner ganzen Schärfe deutlich. Anthropologie, wie Helmuth Plessner sie versteht, reagiert ja auf eine gewichtige philosophische Tradition und will ihr entgegenwirken. Anthropologisches Denken hat erkannt, dass die besonders durch Descartes beeinflusste Philosophietradition auf die unwiderrufliche Trennung von Subjekt und Objekt, »res cogitans« und »res extensa«, hinausgelaufen ist. Anthropologie versucht nun gerade, diese Gegensatzpaare wieder zusammenzuführen und den Menschen »ganz« zu denken als zugleich Objekt und Subjekt, Natur- und Kulturwesen, Leib und Körper. Wenn aber – wie es Plessner konstruiert – die exzentrische Positionalität als Ort dieser Erkenntnis aufgesucht wird, verlagert man die Subjekt-Objekt-Trennung nur auf eine höhere Ebene, sie wird verschleiert, nicht jedoch aufgelöst. Die Dichotomie bleibt erhalten und wiederholt sich von höherer zu noch höherer Reflexionsebene im endlosen Regress, in dem Konstruktionen wie die dem Menschen eigene »natürliche Künstlichkeit« oder »vermittelte Unmittelbarkeit« ihre Erklärungskraft verlieren. (Vgl. Khittl 2007: 136ff.)

Schlaglichter auf das Natur-Kultur-Dilemma im nicht-anthropologischen Denken: Martin Heidegger, Ludwig Wittgenstein

Während Janichs interdisziplinärer Ansatz hier in einem mehr übergeordneten Sinn referiert wurde, der wissenschaftstheoretisch die Naturwissenschaften als spezielle Ausformung der Kulturwissenschaften positioniert und zugleich das Alltagsverständnis des Begriffspaares Natur–Kultur auf seine aristotelischen Wurzeln hin kenntlich macht, soll es im Folgenden um explizit nicht-anthropologische Ansätze gehen, die annähernd zeitgleich zu Plessners Bemühungen um eine philosophisch tragfähige Anthropologie entwickelt wurden. Immer mit Blick auf die hier untersuchte Natur-Kultur-Thematik wird dafür exemplarisch zum einen Heideggers Daseinsanalyse herangezogen, wie sie 1927 wirkungsmächtig in *Sein und Zeit* vorgeführt wurde, die ja dezidiert nicht als

Anthropologie verstanden werden möchte (vgl. Heidegger 1979/1927, § 10: 45ff.), selbst wenn eine solche Lesart mitunter naheliegen könnte.

Zum anderen und zugleich als Gegenpol dazu soll anschließend schlaglichtartig aus der Fülle seiner vereinzelten Aussagen dazu auf den (bedeutungsorientierten) Kulturbegriff Ludwig Wittgensteins geschlossen werden, dessen Denken sich noch deutlicher als bei Heidegger von anthropologischen Intentionen freihält. Dabei kommt es fokussiert um die Natur-Kultur-Thematik zu Kongruenzen zwischen den so unterschiedlichen Denkansätzen, die man zunächst gar nicht erwarten würde.

Heideggers nicht-anthropologischer Ansatz und die Natur-Kultur-Thematik

Heideggers Ausgangssituation in *Sein und Zeit* stimmt mit derjenigen Plessners insofern in gewisser Weise überein, als beide eine Krise der Philosophie diagnostizieren, die unauflöslich in der Subjekt-Objekt-Schere befangen sei: Die von Descartes über Kant, die idealistischen Systeme des 19. Jahrhunderts bis zur Phänomenologie ausgearbeiteten Ansätze und Lösungsversuche hätten allesamt dieses Dilemma nicht auflösen können, weshalb ein Neuansatz dringend erforderlich erscheint, der es erlaubt, Subjekt und Objekt auf neue Weise zusammen zu denken, um die problematische Trennung und Aufsplitterung aufzuheben. Während Plessner anthropologisch ansetzt und mit der exzentrischen Positionalität jenen Ort konstruiert, der Subjekt und Objekt wie auch Natur–Kultur miteinander versöhnen sollte, betont Heidegger das phänomenologisch-hermeneutische Vorgehen seines fundamentalontologischen Vorhabens einer Daseinsanalyse: »Philosophie ist universale phänomenologische Ontologie, ausgehend von der Hermeneutik des Daseins, die als Analytik der Existenz das Ende des Leitfadens alles philosophischen Fragens dort festgemacht hat, woraus es *entspringt* und wohin es *zurückschlägt*.« (Heidegger 1979/1927: 38) Unter Ausblendung einer detaillierten Erörterung dieser zugleich methodologisch aufschlussreichen wie für die Anlage von *Sein und Zeit* programmatischen Passage wird darin der Anspruch deutlich, im Dasein als Existenz jenen Ansatzpunkt gefunden zu haben, der jenseits der Subjekt-Objekt-Dichotomie zugleich Ausgangspunkt allen Fragens wie auch Ziel der Erkenntnis sein soll. Ganz dezidiert, allein schon um nicht in die zu überwindende Subjekt-Objekt-Dichotomie zurückzufallen, darf »Dasein« und der Daseinsmodus der »Existenz« nicht mit Subjektivität oder »Dasein« als Sein des Individuums verwechselt oder gleichgesetzt werden. In seinen Skizzen zu *Sein und Zeit* verwendet Heidegger noch die allgemeine Bezeichnung »Leben«, um

sich vom Subjektbegriff und all seinen unerwünschten Konsequenzen zu distanzieren. (Vgl. Figal 1992: 37) Dasein meint aber auch nicht den Menschen, was eine ebenfalls nicht beabsichtigte Objektivierung und Vergegenständlichung bedeuten würde, gebunden etwa an Gattungsbegriffe mit kategorialen, z. B. wesentlichen oder unwesentlichen, Eigenschaften. (Vgl. Luckner 2001: 16) Dasein ist jenes Seiende, das wesentlich immer schon ein »Seinsverständnis« hat »und sich selbst immer aus seiner Existenz« versteht. (Heidegger 1979/1927: 12) Die phänomenologisch ausgerichtete Analyse (menschlichen) Daseins, so wie sich Dasein von sich aus zeigt, geht an die Grundlagen und Ursprünge, will also zunächst vortheoretisch, vorphilosophisch und auch vorwissenschaftlich bleiben und sich Phänomenen grundsätzlich zuwenden, wie etwa der Genese des raum-zeitlichen Bewusstseins, die erst auf späterer Abstraktionsstufe Gegenstand fachwissenschaftlicher, z. B. psychologische Forschung werden können. Zuvor aber müsse auf die nicht immer ersichtlichen oder vorausgesetzten Fundamente zurückgegangen werden in der Frage »nach der Seinsart dieses Seienden, das wir selbst sind«. (Ebd.: 50) Dabei ist es eine, wenn nicht die zentrale Denkfigur Heideggers, dass Dasein notwendig an das »In-der-Welt-sein« gebunden ist. (Ebd.: 52ff.) Dasein, das sich aus seiner Existenz heraus versteht, ist immer zugleich auch schon auf Welt angewiesen und findet immer nur innerweltlich, in der Welt, statt. Welt ist somit ein Existenzial; womit »Seinsbestimmungen allgemeinster Art« gemeint sind. Während nach Heidegger sich »Kategorien« auf schon Vorhandenes beziehen, bestimmen die »Existenzialien« die Grundlagen des Daseins als Existenz. (Vgl. Luckner 2001: 30) »In-Sein«, »In-der-Welt-sein«, ist untrennbar an das Dasein gebunden, es existiert nur in der Welt. Welt ist demnach in Heideggers Existenzialanalyse des »In-der-Welt-seins« nicht einfach als »Summe alles Seienden« zu verstehen, oder als »regionale Ontologie (etwa die ›Welt der Mathematik‹)« (vgl. Heidegger 1979/1927: 64f.), sondern als das, »*worin* ein faktisches Dasein als dieses *lebt*.« (Ebd.: 65) Welt ist daher »nicht die bloße Ansammlung der vorhandenen abzählbaren oder unabzählbaren, bekannten oder unbekannten Dinge« (Heidegger 2003/1935/1936: 30), wie Heidegger ausführt, Welt ist aber auch nicht »ein nur eingebildeter, zur Summe des Vorhandenen hinzu vorgestellter Rahmen.« (Ebd.) Und während der Stein »weltlos« ist (Ebd.: 31), gilt für das menschliche Dasein, dass Welt »nie ein Gegenstand« sein kann, »der vor uns steht und angeschaut werden kann.« (Ebd.: 30)

Der hier in seinem Kern skizzierte Ansatz, von den Existenzialien ausgehend Dasein phänomenologisch wie hermeneutisch zu denken, hat Folgen für alle weiteren begrifflichen Prozesse und Herleitungen, die Heidegger in der Folge konsequent durchführt und die den gebräuchlichen Bedeutungstraditionen

der jeweiligen Begriffe entweder konträr sind oder durch den Einsatz neuer Begrifflichkeiten beschrieben werden.

Ohne hier weiter auf den Argumentationsgang von *Sein und Zeit* einzugehen, werden von diesem Weltbegriff ausgehend Raum und später – im Zweiten Abschnitt – Zeit bzw. Zeitlichkeit vom existierenden Dasein her gedacht, das quasi von sich aus und aus sich heraus diese Welt ›einräumt‹ und somit erst Raum schafft, weshalb auch übliche Auffassungen vom objektiv messbaren Raum oder vom Raum als einer inneren Anschauungsform bei Heidegger als Resultate eines nachgereihten, späteren Abstraktionsvorgangs dargestellt werden. (Vgl. ebd.: § 24) Als notwendig an Dasein gebundene weitere Existenzialien werden zudem die »Befindlichkeit«, das »Verstehen« (auf etwas hin) und die »Rede« eingeführt (wobei »Rede« Heideggers Übersetzung von »logos« ist, und die Sprache als ein möglicher Modus von Rede aufgefasst wird). (Vgl. ebd.: § 29–35)

Absicht dieser scheinbar von der zentralen Natur-Kultur-Thematik wegführenden Einlassungen auf das ›System-Heidegger‹ ist es zu verdeutlichen, wie sehr und geradezu forciert Heidegger die Denkdichotomien der abendländischen Philosophie rückgängig machen und einebnen möchte, um sie von einer ursprünglichen Position der daseinsmäßigen »All-Einheit« als Ergebnisse sich selbst objektivierenden Denkens auf einer logisch und existenziell besehen späteren Stufe kenntlich zu machen.

Deshalb ist es vor diesem Systemhorizont nicht verwunderlich, dass Heidegger dem darin eher störenden Begriffspaar Natur-Kultur und den sich daraus ergebenden Problemen keinen prominenten Platz einräumen möchte, auch wenn dies M. Heidegger wiederholt in gewisse argumentative Schwierigkeiten bringt und ihn zu Hilfskonstruktionen veranlasst, etwa zum Begriffspaar »vorhanden«/»zuhanden« in *Sein und Zeit,* oder »Erde«/»Welt« in *Der Ursprung des Kunstwerkes*.

In der Darlegung der »Weltlichkeit der Welt«, bevor noch die Daseinsanalyse ihr deutliches Profil erkennen lässt, wird die Begrenztheit des Naturbegriffes (und damit zugleich auch des gar nicht genannten Kulturbegriffs) mehr oder weniger deutlich ausgesprochen, was eine weitere Verwendung bei Heidegger nahezu unmöglich macht: Natur sei »ein Grenzfall des Seins von möglichem innerweltlichen Seienden«. (Heidegger 1979/1927: 65) Das Dasein kann »Natur« nur »in einem bestimmten Modus seines ›In-der-Welt-seins‹ entdecken«, was zugleich aber eine »Entweltlichung der Welt« bedeutet. Und auch der Naturbegriff, etwa der Romantik, sei erst nachträglich »aus dem Weltbegriff […] faßbar«. (Ebd.)

Dieses Denkmuster wird noch weiter geschärft in der folgenden Bestimmung

des Begriffspaares »vorhanden« / »zuhanden« entlang der Auseinandersetzung und wesensmäßigen Unterscheidung von »Ding« und »Zeug«. Auch hier wird die Bedeutungshierarchie gegenüber dem Alltagsgebrauch umgedreht: Dinge wären somit nicht das primär Vorfindbare, dem Ding phänomenal vorgelagert wäre die aus dem praktischen, »gebrauchenden Umgang« gewonnene »Zuhandenheit« (Ebd.: 69), die immer strukturell aus einer »Um-zu«-Absicht entspringt. Heidegger verweist auf den laut seiner Übersetzung erkennbaren Zusammenhang, des griechischen Begriffs »pragmata« für »Dinge«, der stets schon einen gebrauchenden (praktischen) Umgang mit dem vorfindbaren Seienden meint. Somit wäre das Zuhandene das phänomenhaft Erste, das zunächst und eigentlich zuerst Zuhandene. Erst im Zuhandenen und über das Zuhandene wird »durch den Gebrauch die ›Natur‹ mitentdeckt« (Ebd.: 70) als »vorhanden« oder als »mitzuhanden« (ebd.: 71), und so könne es ausschließlich über das Zuhandene zur »Freilegung des nur noch Vorhandenen« kommen. In der entdeckten Umwelt »begegnet die so entdeckte Natur«. (Ebd.)

Eine der Konsequenzen dieser Begriffskonstruktion ist ein offensichtlich und vermutlich ausschließlich (entdeckend) technischer Zugang zur Welt, auf den hier nicht weiter einzugehen ist.[1] Beide Aspekte, die Natur-Kultur-Thematik, die Heidegger begrifflich umgeht, sowie der Aspekt der Technik, müssen aber noch einmal reflektiert werden im Zusammenhang mit der Kunst. Im ursprünglich 1935 und 1936 als Vortrag konzipierten »Ursprung des Kunstwerkes« kommt Heidegger nicht umhin, sich der Naturhaftigkeit und Stofflichkeit von Kunstwerken zu widmen, die mitunter aus Naturdingen, aus Materialien wie Holz, Stein usw. gemacht sind. Heidegger vermeidet auch hier das Begriffspaar Natur–Kultur und führt seine Argumentation über das Begriffspaar Erde–Welt, die vermittelt durch die »techne« (was aber nicht gleichzusetzen ist mit Technik) so miteinander in Beziehung gesetzt werden, dass im Kunstwerk »Wahrheit geschieht«. (Heidegger 2003 / 1935, 1936: 42) Das Kunstwerk – so Heidegger – stellt eine Welt auf, womit Welt emphatisch als Existenzial und nicht bloß als Summe von Gegenständen gemeint ist. Diese Welt wird durchwirkt von Erde, also z. B. dem bloß Stofflichen. Die Erde selbst aber, etwa der

[1] Für seine illustrierenden Beispiele, die sozusagen aus der Werkstatt des Heimwerkers stammen, um das Zuhandene als Zeug und Werkzeug zu präzisieren, ist Heidegger verspottet wie gerügt worden; auch für das Zeitenthobene oder in historische Ferne Gerückte der Beispiele (Hammer, Faden etc.). Gleichwohl lässt sich bereits hier ein ausschließlich technischer Zugang zur Welt festmachen, den Heidegger nach 1945 auf aktuelle Probleme wie die Nutzung der Atomkraft etc. weiterhin anwendet. (Vgl. etwa die Vorträge: *Die Frage nach der Technik*; bzw. *Gelassenheit*)

Stein, ist »weltlos« (ebd.: 31); wird der zerschlagen, bleibt er in seinen Stücken »dumpf« und »lastend«: »Die Erde lässt so jedes Eindringen in sie an ihr zerschellen«. (Ebd.: 33) Im Kunstwerk aber wird sie sichtbar »ins Unverborgene« (ebd.) gebracht und eigentlich erst »hergestellt«. (Ebd.: 34) Somit sind das »Aufstellen einer Welt« und »das Herstellen der Erde« die zwei Wesenszüge des »Werksein[s] des Werkes«. (Ebd.) Wahrheit wird von Heidegger entgegen den traditionellen Wahrheitstheorien, wie der Korrespondenz-, Konsens-, oder Kohärenztheorie, vom griechischen »aletheia« hergeleitet und als »das Unverborgene«, die »Unverborgenheit« übersetzt. So wird die (»Sich-verschließende«) Erde im Kunstwerk »ins Offene« gebracht (vgl. ebd.: 33), ins Unverborgene, womit das Kunstwerk eine jener Weisen ist, »wie Wahrheit geschieht«. (Vgl. ebd.: 42)

Verglichen mit der Analyse in *Sein und Zeit,* wonach die Natur erst über die Brücken von Welt und Zuhandenem im Vorhandenen entdeckt werden kann als besonderer Modus von Seiendem, eröffnet sich im *»Kunstwerke-Vortrag«* eine zusätzliche bedeutsame Perspektive, die dieses Entdecken als Prozess der Wahrheitsfindung auszeichnet, der etwas aus dem Verborgenen ins Unverborgene stellt. Die »techne«, die »eine Weise des Wissens« (und nicht »Handwerk« oder »das Technische«) bedeutet (ebd.: 46), ist »insofern ein Hervorbringen des Seienden, als es das Anwesende als ein solches *aus* der Verborgenheit her ins Unverborgene […] *vor* bringt« (ebd.: 47), wodurch die herstellende Tätigkeit (des Künstlers) zu einem Vorgang der Wahrheitsfindung wird.

An dieser Stelle wird bewusst eine Zäsur gesetzt, um nicht von der Gravitationskraft des ›Systems-Heidegger‹ vom eigentlichen Thema dieser Überlegungen abgezogen zu werden, einer Spurensuche nach der Natur-Kultur-Thematik im anthropologischen und nicht-anthropologischen Denken. Nur einige Aspekte sollen noch aus dem ›System Heidegger‹ für eine spätere Gegenüberstellung der beiden nicht-anthropologischen Ansätze Heideggers und Wittgensteins herausgegriffen werden, die schließlich auch zur noch gar nicht näher erörterten Coda des Titels dieses Beitrags führen, zum »unauflösbaren Rest« dieser Natur-Kultur-Thematik, womit ein finaler Brückenschlag zur Präsenzforschung Hans Ulrich Gumbrechts gewagt werden soll.

Dasein – nach Heidegger – kann in »eigentlicher« und »uneigentlicher« Weise verlaufen; dem uneigentlichen Daseinsmodus entspricht das »Man«. (Vgl. § 27) In ihrer uneigentlichen Form werden die Existenziale »Rede« oder »Verstehen« (auf etwas hin) zu »Gerede« und zu »Neugier«. (Vgl. §§ 35ff.) Und die Tatsache der grundsätzlichen »Faktizität« des Daseins selbst, das sich sozusagen ungefragt in eine bestimmte Situation hinein »geworfen« vorfindet, wird in ihrer uneigentlichen Weise zur »Verfallenheit« an die Welt gegen-

über der anderen prinzipiellen Möglichkeit einer ihr gemäßen »eigentlichen« Seinsweise, nämlich der »Existenzialität«. (Vgl. Heidegger 1979/1927: 191) Damit sollen die uneigentlichen Daseinsmodi nicht ausschließlich negativ oder moralisch bewertet werden, sie gehören zum Dasein dazu, so wie sich Dasein phänomenologisch eben zeigt. Und während etwa Andreas Luckner in seinem Kommentar zu *Sein und Zeit* die Entlastungsfunktion der »Manheit« und des uneigentlichen Daseinsmodus erwähnt (vgl. Luckner 2001: 60), erkennt Gumbrecht schon einen prinzipiellen Grundzug in Heideggers Argumentation von der Uneigentlichkeit hin zur Eigentlichkeit, von der Verfallenheit an die Faktizität hin zur Existenzialität, den er pointiert als »Eigentlichkeitsehrgeiz« Heideggers diagnostiziert. (Gumbrecht 2012b: 330) Diese Tendenz zur Eigentlichkeit wird auch in der oben zitierten Passage aus dem »*Kunstwerke-Vortrag*« deutlich, die zudem auch ansatzweise verdeutlicht, was es mit der »Eigentlichkeit« auf sich hat: Im Kunstwerk wird die sich verschließende »Erde« hervorgeholt und selbst zum »Anwesenden«, das »aus der Verborgenheit her ins Unverborgene« gebracht wird, was einerseits Heideggers Wahrheitsbegriff nahekommt, zugleich aber auch das Anwesende in seiner starken räumlichzeitlichen Präsenz ereignishaft und existenziell bedeutsam mithin in seiner »eigentlichen« Seinsweise vorführt. Man könnte hier weiterführend behaupten, dass die »Erde«, also das rein Stoffliche, Naturhafte, im Kunstwerk zu seiner Eigentlichkeit gelangt als Anwesenheit, die dem Verborgenen entrissen wurde und zugleich als ein Geschehen von Wahrheit. Gerade diese bei Heidegger so wichtigen Aspekte der Eigentlichkeit und Anwesenheit scheinen mit den Begriffen Bedeutung und Bedeutsamkeit gut zu korrespondieren, womit die Spur zu Ludwig Wittgensteins Kulturbegriff gesucht wird.

Wittgensteins nicht-anthropologischer Ansatz und die Natur-Kultur-Thematik

Bei Martin Heidegger wird die Natur-Kultur-Thematik auf eine Diskussion und Problematisierung des Naturbegriffs beschränkt, dessen Begrenztheit und ontologische Nachrangigkeit herausgearbeitet wird, sodass die Daseinsanalyse des »In-der-Welt-seins« auf ein Gegensatzpaar oder eine Dialektik von Natur-Kultur verzichten kann, wie sie auch eine Trennung von Subjekt–Objekt rückgängig macht bzw. zumindest umgehen möchte. Eine Einlassung auf die Natur-Kultur–Thematik in der Daseinsanalyse würde den gesamten Ansatz Heideggers sabotieren und entwerten. Dennoch aber schleichen sich unauffällig, aber nicht zu übersehen Dichotomien von »vorhanden«/»zuhanden« oder die von »Erde« und »Welt« in die Argumentationsketten, die doch so etwas wie einen noch nicht

ganz gelösten oder sogar unauflösbaren Rest vermuten und die Frage nach der Natur-Kultur-Thematik weiter berechtigt erscheinen lassen.

Bei Wittgenstein, dessen Denken wesentlich deutlicher als bei Heidegger *nicht-anthropologisch* orientiert ist, findet man auf den ersten Blick in Indexverzeichnissen das Natur-Kultur-Begriffspaar aufgeteilt und zerfallen in vereinzelte Schlagworte zur Kultur, während Natur – wenig überraschend – im Zusammenhang mit Naturwissenschaft, Naturgesetz, Naturtatsache erwähnt wird. Dabei aber ist das naturwissenschaftliche Verständnis alles andere als naiv, naturalistisch oder szientistisch, etwa wenn Wittgenstein von der Täuschung spricht, »dass die sogenannten Naturgesetze die Erklärung der Naturerscheinungen« seien. (Wittgenstein 1984/1918, Satz 6.371: 82)

Zudem bedarf die auf strikter Logik beruhende thesenhafte Argumentation Wittgensteins keiner dialektischen Begriffspole wie Natur–Kultur. Und obwohl Wittgensteins vereinzelte Thesen, Sätze, Bemerkungen zur Kultur keine kohärente Theorie geben oder dahingehend stringent aufgebaut wären, setzen sie doch Anhaltspunkte, die miteinander verbunden auf eine Theorie der Kultur (und implizit auch der Natur) schließen lassen.

Bemerkenswert ist ja zudem, dass Wittgensteins – wenn man so will – Miturheberschaft an der Konzeption eines bedeutungsorientierten Kulturbegriffs mehr oder weniger aus seiner Sprachspieltheorie im Analogieverfahren erschlossen oder besser gesagt »reformuliert« werden konnte. (Vgl. Welsch 1997: 77) Die Grundidee dafür – nach Wolfgang Welsch – bezieht sich auf die in Wittgensteins Schriften zahlreich wiederkehrenden Varianten von Beispielen dafür, dass »Bedeutung letztlich immer im Kontext eingespielter Praktiken gründet. Diesen Boden geteilter Selbstverständlichkeiten nannte er *Kultur* bzw. *Lebensform*.« (Welsch 1994: 159)

Unter diesem Gesichtspunkt sind die Unterschiede zwischen dem früheren Wittgenstein-I zur Zeit des *Tractatus* und dem späteren Wittgenstein-II ab 1930 nicht so gravierend. So heißt es in Satz 3.326 des *Tractatus*: »Um das Symbol am Zeichen zu erkennen, muß man auf den sinnvollen Gebrauch achten« (Wittgenstein 1984/1918: 23) und, werde »ein Zeichen nicht gebraucht, so ist es bedeutungslos.« (Ebd.) In den um 1930 verfassten *Philosophischen Bemerkungen* formuliert Wittgenstein in diesem Sinne ähnlich: »Ein Wort hat nur im Satzverband Bedeutung: das ist, wie wenn man sagen würde, ein Stab ist erst im Gebrauch ein Hebel. Erst die Anwendung macht ihn zum Hebel.« (Wittgenstein 1984/1930: 59) Mit der Preisgabe eines absoluten Wahrheitsanspruchs durch logische Abbildungsfunktionen, die das Denken des späteren Wittgensteins-II kennzeichnet, ist eine Regel zwar immer noch »das Gesetz der Projektion« (Satz 4.0141), jedoch nicht mehr – wie der *Tractatus* es noch behauptet – als

»Logik der Abbildung« (Wittgenstein 1984/1918, Satz 4.015: 27), sondern in einem mehr zirkulären Sinne: »Jede Vorschrift kann als Beschreibung, jede Beschreibung als Vorschrift aufgefasst werden«. (Wittgenstein 1984/1930: 59) Somit kann Logik »nicht die Naturgeschichte des Gebrauchs eines Wortes angehen«. (Ebd.: 60) So wie Sätze ihren Sinn »zeigen« (vgl. Wittgenstein 1984/1918, Satz 4.022: 28), zeigen sich in und an ihnen quasi hineinprojiziert die wirksamen Regeln der Grammatik. Aber: »Die Konventionen der Grammatik lassen sich nicht durch eine Beschreibung des Dargestellten rechtfertigen. Jede solche Beschreibung setzt schon die Regeln der Grammatik voraus.« (Wittgenstein 1984/1930: 55) Thomas Macho weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Wittgenstein hier eine Transformation »von der Unhintergehbarkeit der Logik« auf die »Unhintergehbarkeit der Grammatik« vollziehe. Daraus ergebe sich »das Verbot einer metatheoretischen Überbietung von Sprachspielen durch höherwertige (beispielsweise sprachspieltheoretische) Sprachspiele«. (Macho 2000: 233) Der Modus des Zeigens bzw. Sich-zeigens von Bedeutung und das Beschreiben anstelle des Erklärens oder Erstellens allgemeingültiger Formeln wird im Denken Wittgensteins-II so zum zentralen Thema, das variantenreich exemplifiziert wird: »*Beschreiben,* nicht erklären, ist was wir wollen!« (Wittgenstein 1984/1956: 205)

Die Konsequenzen dieses Ansatzes, angewendet auf den Kulturbegriff, sind auch in der Musikpädagogik spätestens seit Dorothee Barths Konturierung eines bedeutungsorientierten Kulturbegriffs gezogen worden. (Vgl. Barth 2007 und 2008) Allerdings werden dabei die gedanklichen Grundlagen eines bedeutungsorientierten Kulturverständnisses, das zurück zu Wittgenstein verweisen müsste, nicht in dem gebührenden Maße deutlich herausgearbeitet, weshalb hier daran erinnert wurde. Zwar wird Welschs Anteil an der Formulierung dieses Kulturbegriffs hervorgehoben, ebenso wie jener von Clifford Geertz und seiner Methode der »dichten Beschreibung«; beide aber knüpfen ganz explizit an Wittgensteins Denken an. (Vgl. Barth 2007: 39f. und vgl. zum Einfluss Wittgensteins auf C. Geertz: Macho 2000: 234) Mag sein, dass in der zweiten oder dritten Generation nach Wittgenstein der Ansatz nicht mehr explizit auf ihn zurückverweisen musste angesichts der diversen kulturwissenschaftlichen »turns«, wie etwa dem selbst bereits historisch gewordenen »linguistic turn«. Allerdings sollte man einer Fixierung und Einschätzung als bereits bekannt und aufgearbeitet vorsichtig bis skeptisch gegenüberstehen, insbesondere und gerade dann, wenn es sich um einen Denkansatz wie den von Wittgenstein-I und -II handelt, über den die analytische Philosophie und die »Ordinary Language Philosophy« Deutungshoheit beanspruchen unter Ausblendung der weniger passenden Anteile der Philosophie L. Wittgensteins. (Vgl. Sloterdijk 2009: 224)

Innerhalb der Musikpädagogik hat sich zuletzt die Begriffsarbeit Barths etabliert, wonach drei Ansätze das Spektrum möglicher Kulturbegriffe typenhaft abdecken sollen: der normative, der ethnisch-holistische sowie der letztlich auf Wittgenstein zurückführbare bedeutungsorientierte Kulturbegriff, um den es hier weiterhin geht: Wenn nicht danach gefragt wird, *was* Kultur ist, sondern *wie* sie sich im Gebrauch und in der jeweiligen Praxis zeigt, ist Kultur ein Bedeutungsgewebe, und »Kulturanalyse dieser Bedeutungen muss folglich akteursorientiert sein, muss die Bedeutungsstrukturen rekonstruieren«. (Barth 2007: 40) Dabei betont Barth, dass diese Bedeutungsgewebe und Sinnsysteme immer »den Hintergrund für bestimmte Überzeugungen oder Handlungen« bilden, die »von den Akteuren nicht explizit für wahr gehalten, sondern angewendet werden«. (Ebd.: 41) Regeln müssten »nicht thematisiert werden«, sondern liegen »den Handlungen und Überzeugungen – bewusst oder unbewusst, absichtlich oder unabsichtlich – zu Grunde«. (Ebd.) Dies entspricht genau dem zuvor ausgewiesenen Denkmuster Wittgensteins, wonach logische Gesetze nicht auf logische Gesetze angewendet oder Sprachspiele durch höherwertige Sprachspiele erklärt werden könnten, sondern dass sich deren Sinn in der Anwendung zeige und nur beschrieben bzw. interpretiert werden könne, ohne daraus ein Regelsystem höherer Ordnung destillieren zu können. Die Regel ist wohl wirksam und zeigt sich; ein Regelsystem aber wäre selbst schon den Prinzipien unterworfen, die es aufstellen möchte, und setzt diese Regeln schon voraus, d. h., »was in der zu rechtfertigenden Grammatik als Unsinn gilt, kann in der Grammatik der rechtfertigenden Sätze auch nicht als Sinn gelten u. u.«. (Wittgenstein 1984/1930: 55)

Während in der gegenwärtig geführten musikpädagogischen Debatte um den bedeutungsorientierten Kulturbegriff der direkte Bezug zu L. Wittgenstein ausgeblendet wird, interessiert dafür um so mehr seine Anbindung an den Konstruktivismus. Ein bedeutungsorientierter Kulturbegriff hat es ja nicht nur mit Bedeutung im allgemeinen Sinn zu tun, sondern korrespondiert auf individueller Ebene mit Bedeutsamkeiten und Zuordnungen, die individuell bzw. durch intersubjektives Aushandeln konstruiert werden. Darauf weist auch Martina Krause ganz explizit hin, wenn sie auf der Grundlage des bedeutungsorientierten Kulturbegriffs formuliert: »Interpretation ist Bedeutungskonstruktion durch intersubjektives Verstehen im Horizont von individueller Bedeutsamkeit.« (Krause 2007: 61)[2]

[2] Interpretation ist hier »nicht-hermeneutisch« bzw. »enthermeneutisiert« aufzufassen, mehr im Sinne des Beschreibens bei Wittgenstein, das zu immer neuen beschreibenden Sprachspielen führt, oder im Sinne des Pragmatismus, bei dem nicht das Auffinden endgültig festgeschriebener Wahrheit oder zugrunde liegenden Sinns interessiert, sondern der Vorgang des Aushandelns selbst in all seiner Vorläufigkeit und Veränderbarkeit.

Mit Blick auf Wittgenstein, nach dessen Natur-Kultur-Verständnis hier gefragt wird, erscheint der zuletzt genannte Aspekt der *Bedeutsamkeit von Bedeutung* auf individueller Ebene als durchweg relevant, meint das doch die als real empfundene Teilhabe des Einzelnen am Prozess der Bedeutungszuweisungen oder des Verstehens von Bedeutungen in Sprachspielen ebenso wie in allen anderen ›Spielen‹, also auch im kulturellen Gefüge. Dafür spricht auch, dass Wittgenstein immer wieder und in vielfachen Varianten Sprachspiele aus dem Bereich der alltäglichen Erfahrung wählt, also aus dem Bereich, den die Ordinary Language Philosophy zu ihrem Gegenstand macht.

Im Analogieschluss einer sich auf Wittgenstein berufenden Ordinary Language Philosophy, die das alltägliche Sprachspiel untersucht, könnte man nun vermuten, ein auf Wittgenstein basierender Kulturbegriff müsste auch den gewöhnlichen Alltag besonders im Fokus haben, in dem sich das Regelsystem Kultur zeigt.

Und tatsächlich hat es sowohl im gegenwärtigen Gebrauch des bedeutungsorientierten Kulturbegriffs innerhalb der Musikpädagogik als auch in den Überlegungen Welschs zur Transkulturalität den Anschein, als sei ein bedeutungsorientiertes Kulturverständnis per se wertneutral, nicht-normativ, nichtpräskriptiv, somit auch maximal offen und tolerant und insbesondere am gewöhnlichen Alltag ausgerichtet. So schreibt Welsch: »Wittgenstein zufolge liegt Kultur dort vor, wo eine geteilte Lebenspraxis besteht, wo wir also salopp ausgedrückt, miteinander zurechtkommen.« (Welsch 1997: 77)

Das mag zwar für die Position des Ethnologen oder Soziologen dann zutreffen, wenn Kulturen im Sinne interpretativer Verfahren wie der dichten Beschreibung auf Bedeutungen analysiert werden, das mag auch in gewissem Sinne für die (Musik-)Pädagogik ein interessanter Ansatz sein, demzufolge kulturelle Bedeutungen ausgehandelt werden können. Ob allerdings die Bezugnahme auf Wittgenstein dabei genauso zutrifft, wie sie Welsch vornimmt, soll doch in Frage gestellt werden. Peter Sloterdijk etwa weist darauf hin, dass gerade die Ordinary Language Philosophy einer Täuschung erliegt, wenn sie im Gefolge Wittgensteins sich an der gewöhnlichen Sprache abarbeitet: »An der gewöhnlichen Sprache interessierte ihn [Wittgenstein] nie ihre Gewöhnlichkeit.« (Sloterdijk 2009: 224) In Sloterdijks Wittgenstein-Rezeption bedeutet das, »dass man gewöhnlich sagte, wenn man außergewöhnlich meinte«. (Ebd.) Anlass für diese Auslassung ist bei Sloterdijk eine späte Notiz Wittgensteins aus dem Jahr 1949 zur Kultur: »Kultur ist eine Ordensregel. Oder setzt doch eine Ordensregel voraus.« (Wittgenstein 1984/1949: 83) Diese, wenn auch vereinzelt hingesetzte Bemerkung lässt doch aufhorchen und eröffnet eine weitere Perspektive. Denn diese Äußerung spitzt den Kulturbegriff doch ganz enorm zu. Bereits vor Sloterdijk hat bereits Thomas

Macho diese Bemerkung des späten Wittgenstein analysiert und auf die Konsequenzen aufmerksam gemacht, die diese Aussage enthalten könnte (vgl. Macho 2000): Wittgenstein, der selbst um 1920 für kurze Zeit als Gärtnergehilfe im Stift Klosterneuburg sozusagen im Kloster lebte (vgl. ebd.: 232), mehrfach mit einem klösterlichen Leben sympathisierte bzw. sich sein Leben klostermäßig einrichtete, wusste genau, was eine Ordensregel ist und welche Bedeutung sie hat. Eine Ordensregel gibt ja nicht nur spirituelle oder theologische Vorschriften, sondern geht bis in das kleinste Detail auf die Gestaltung des gewöhnlichen Alltags ein, wie etwa die Körperpflege, Mahlzeiten, Bekleidung, Garten- oder Reinigungsarbeiten regelkonform durchzuführen seien. (Vgl. ebd.: 226ff.) Das heißt aber, dass alle Bereiche bereits schon kultivierten Handelns, als deren Ausdruck man ja Körperpflege, Kleidung, Zubereitung von Mahlzeiten, Gartenarbeit etc. versteht, erst dann im strengen Sinne zu Kultur werden, wenn sie durch die Ordensregel in einem Zustand absoluter Bewusstheit und Absichtlichkeit vollzogen werden. Jeder Schritt, jeder Handgriff sei demnach »mit meditativer Bedachtsamkeit zu tun« (Sloterdijk 2009: 214), mit der daraus abzuleitenden Konsequenz, dass nach dieser Bemerkung Wittgensteins »Kultur im anspruchsvollen Sinn des Wortes entsteht […] durch die Absonderung der wirklich Kultivierten von der sonstigen sogenannten ›Kultur‹, diesem konfusen Aggregat aus besseren und schlechteren Gewohnheiten«. (Ebd.: 216)[3] Sloterdijk sieht hier einen weiteren biografischen Zusammenhang und verweist auf Wittgensteins frühe Begegnung und Vertrautheit mit der Ästhetik des Wiener Sezessionismus und der Wiener Werkstätten, deren Bestreben es ja war, Kunst und Alltag miteinander zu versöhnen, jedoch mit deutlicher Tendenz einer Ästhetisierung des Alltags, etwa durch edel gestaltete Gebrauchs- und Einrichtungsgegenstände wie Teller, Tassen, Besteck, Möbel bis hin zur Gestaltung von Sanitäreinrichtungen, die ebenfalls ästhetischen Prinzipien Rechnung tragen mussten in ihrer vollen Funktionalität. Der Satz »Ethik und Aesthetik sind Eins« (Wittgenstein 1984/1918, Satz 6.421: 83) sei daher auch aus Wittgensteins »sezessionistischem Kulturbegriff« verständlich. (Ebd.: 217, 219)

Schließt man sich nun dieser Argumentation Thomas Machos und Peter Sloterdijks an, führt diese Wittgenstein-Interpretation zu einer deutlichen Modi-

[3] Eine Parallelstelle aus den *Bemerkungen über die Philosophie der Psychologie, Bd. 2* lautet: »Denn wie lässt sich erklären, was ›ausdrucksvolles Spiel‹ ist? Gewiß nicht durch etwas, was dieses Spiel begleitet. – Was gehört also dazu? Eine Kultur, möchte man sagen. – Wer in einer bestimmten Kultur erzogen ist, – dann auf Musik so und so reagiert, dem wird man den Gebrauch des Wortes ›ausdrucksvolles Spiel‹ beibringen können.« (Wittgenstein 1984/1946, 1947: 302) Auch hier wird das Wirken einer bereits vorhandenen Kultur quasi als *Bodensatz* vorausgesetzt und – man möchte fast sagen – *höherstufig kulturell* zugespitzt.

fikation und erneuten Re-Formulierung des bedeutungsorientierten Kulturbegriffs, dessen Herleitung von Wittgenstein hier nachgezeichnet wurde. Zwar bleibt es schon prinzipiell dabei, dass sich Kultur in ihrer Anwendung, in der Praxis im Gebrauch als Sinn- und Wertegebilde zeigt und ihre Bedeutung aus den individuell hergestellten Bedeutsamkeiten erschlossen werden kann, diese kulturelle Verfasstheit aber ist sozusagen Kultur in ihrer ›uneigentlichen Form‹. Kultur und kulturelles Verhalten würden aber demnach erst dann ›eigentlich‹, ›wesentlich‹, wenn sie gemäß einer Ordensregel entsprechend gewusst würden und entsprechend bewusst angewandt und gebraucht würden. Zwar ist nach dieser Leseweise nicht außer Kraft gesetzt, dass Kulturen weithin auch derart bestehen, dass die darin Partizipierenden sich der Regeln, nach denen sie funktionieren, nicht bewusst sein müssen, da doch die Regel in den kulturellen Praxen wirksam sei: Zur *eigentlichen* Kultur gelangt man aber erst in ihrer Explizitheit, in der Übereinstimmung von Verhalten und Regel. Aus dieser Leseweise wäre natürlich der Besucher eines Gottesdienstes oder eines Konzerts oder der Gast bei einem Galadiner in irgendeiner Form immer schon Träger von kulturellen Praxen, selbst wenn er nichts von Liturgie, von der aufgeführten Musik weiß, oder auch nicht weiß, wie man das Besteck zu handhaben hat; diese unspezifische Form kultureller Verfasstheit findet zu ihrer spezifischen, eigentlichen Form in der bewussten Einsicht in die Regel und ihre Erfüllung (oder auch Nicht-Erfüllung!).

In dieser Modifikation eines bedeutungsorientierten Kulturbegriffs scheint nun unversehens ein normatives Element eingezogen zu sein, denn die Erfüllung oder Nicht-Erfüllung wird ja an Normen und Regeln gemessen. Und vielleicht ist die zuvor referierte Typologie mit den drei Ansätzen eines normativen, eines ethnisch-holistischen sowie eines bedeutungsorientierten Kulturbegriffs doch etwas zu schematisch gesetzt. Gerade das gegenwärtig spürbare musikpädagogische Interesse, mittels des bedeutungsorientierten Kulturbegriffs auch an die Jugendkulturen näher heranzukommen, indem nicht (normativ) geurteilt, sondern darauf geachtet wird, wie eine teilkulturelle Praxis in Erscheinung tritt und welche Bedeutungszuweisungen ihre Teilnehmer darin vollziehen, übersieht als zentrales Problem, dass gerade die Partizipierenden einer Teilkultur bzw. Jugendkultur sich in der Regel nicht bloß irgendwie als kulturell verfasst verstehen, sondern zumeist streng auf das Explizit-Regelhafte ihrer kulturellen Codes und Praxen achten. Und gerade diese Regelorientierung der Partizipierenden an Partialkulturen macht es pädagogisch gesehen so schwierig, die Codes zu wechseln, die Perspektive zu verändern und zu relativieren und einen Schritt weiter zu gelangen über das individuell korresponsiv Passende hinaus. So gesehen kann auch ein bedeutungsorientiertes Kulturverständnis nicht ohne Norm im

Sinne von Regeln, Codes und Grammatiken kultureller Praxen und deren Wirksamkeit im Gebrauch auskommen. Und die pädagogische Intention in diesem Zusammenhang will ja auch Codes so weit in ihrer jeweiligen Bedeutsamkeit kommunizieren, dass im günstigen Fall Akzeptanz und Verstehen durch die kulturellen Praxen hindurch (transkulturell) möglich werden.

Von Eigentlichkeit und Bedeutsamkeit: Kultur als Präsenzphänomen?

Die exemplarische Untersuchung Heideggers und Wittgensteins, beide als Vertreter eines nicht-anthropologischen Ansatzes, hat entlang ihrer Behandlung der Natur-Kultur-Thematik unvermutet Spuren der Annäherung zwischen den beiden so unterschiedlichen Denksystemen freigelegt. Bei beiden Philosophen ist die Distanz zum Begriff der Natur deutlich, selbst bei Heidegger, obwohl der sich gerne bodenständig gibt: Natur ist bei ihm immer nur ein bestimmter, nachgeordneter Modus, wie Dasein Seiendes in seiner Zuhandenheit erkennen kann.

Wittgenstein hingegen verfällt nicht einer Ineinssetzung von Natur qua Naturwissenschaft und umgeht somit der Gefahr des Szientismus oder eines naturwissenschaftlichen Naturalismus, trotz der grundsätzlich naturwissenschaftlich geprägten Logik seines Philosophierens. Naturgesetze erklären die Naturerscheinungen keineswegs, wer das meint, bleibe »bei den Naturgesetzen als bei etwas Unantastbarem stehen, wie die älteren bei Gott und dem Schicksal«. (Wittgenstein 1984/1918, Satz 6.372: 82)

Interessanter jedoch als das Vermeiden und Umgehen des Naturbegriffs als nicht denkrelevant erscheint in der hier gezogenen Spur, dass ausgehend von der prinzipiell kulturellen Verfasstheit des Menschen die beiden so unterschiedlichen Denksysteme aus unterschiedlichster Argumentationsdynamik heraus eine inhaltliche Übereinstimmung bezüglich des Kulturbegriffs und des Verständnisses von Kultur aufweisen: Diese kulturelle Verfasstheit wird in der phänomenologischen Daseinsanalyse Heideggers vorausgesetzt, indem das Dasein immer nur als Dasein in der Welt (die eben nicht bloß eine Ansammlung von Naturgegenständen ist) gedacht werden kann. Und in der so vom Dasein aus ›eingeräumten‹ Welt (die das Mit-Dasein der anderen ebenso wie das Zuhandensein einschließt) existiert Dasein in verschiedenen existenzialen Charakteren in uneigentlicher und eigentlicher Weise als Faktizität, Verfallenheit oder Existenzialität. Dabei »ist die eigentliche Existenz nichts, was über der verfallenden Alltäglichkeit schwebt, sondern existenzial nur ein modifiziertes Ergreifen dieser«. (Heidegger 1979/1927: 179) Das heißt, Dasein »›benötigt‹ geradezu die Verfallenheit an die Welt, um eigentlich sein zu kön-

nen«. (Luckner 2001: 78) Und während die uneigentliche Verfallenheit sich an den Dingen der Welt und des Alltags verliert, entwirft sich das Dasein in seiner eigentlichen Daseinsweise als Existenzialität auf seine Möglichkeiten hin und ist sich zugleich immer auch schon vorweg. Dieser Zustand der Eigentlichkeit ist doppelt gefasst, einmal als reale Anwesenheit in der faktischen Welt und zugleich als »Sich-vorweg-sein als Sein zum eigensten Seinkönnen« hin. (Ebd.: 193) In dieser Denkfigur einer gleichermaßen Anwesenheit und Abwesenheit im »Sich-vorweg-sein« lässt sich auch Heideggers Verständnis von Zeitlichkeit bzw. seine Bestimmung der »eigentlichen Zeit« erkennen als das offene Zusammenspiel von An- und Abwesenheiten. (Vgl. Heidegger 2007/1962: 19ff.) Und vollends im Kunstwerk, das selbst eine Welt aufstellt und als Akt der Wahrheit Sein aus dem Verborgenen ins Unverborgene und (nach Heideggers Übersetzung) somit in die Wahrheit stellt, wird sogar die bloße Natur (etwa der weltlose Stein) in ihre eigentliche Seinsweise gebracht.

Dem Aspekt der Eigentlichkeit bei Heidegger entspricht in gewisser Weise Wittgensteins Auffassung von Kultur als einer Ordensregel. Wittgensteins Kulturbegriff darf trotz der vorgebrachten Modifikationen als bedeutungsorientiert bezeichnet werden. Kultur zeigt sich in ihrem Vollzug als geteilte Praxis, sie wirkt als komplexes Bedeutungsgewebe und umfasst zugleich symbolische Ordnungen als auch damit korrespondierende konkrete Handlungen sowie materielle Güter. Die Teilhabe an Kultur erfolgt aus subjektiver Perspektive einmal durch das schlichte Faktum der Anwesenheit in einem kulturellen Kontext sowie durch den Prozess der Bedeutungszuweisungen und der Verständigung darüber, die vor dem Hintergrund eines mehr oder weniger expliziten Regelsystems kommuniziert werden können. Dieses Regel- oder Ordnungssystem Kultur garantiert die grundsätzlich kulturelle Verfasstheit, selbst wenn diese Regeln nur implizit wirken und Kultur sozusagen wie das Wasser wäre, in dem die Fische schwimmen. Ihre eigentliche Form findet Kultur aber in der Kongruenz der kulturellen Prozesse mit der Explizitheit der dazu gehörigen Regel. Wenn man so will, gibt es gar keine andere Möglichkeit als die der kulturellen Verfasstheit, gibt es gar keine Möglichkeit außerhalb des kulturellen Gewebes, sodass man in Abwandlung von Satz 5.6 des *Tractatus* formulieren könnte, dass ›die Grenzen der Kultur auch die Grenzen meiner Welt‹ bedeuteten. (Vgl. Wittgenstein 1984/1918: 67)

Kultur aber wird erst dann *eigentlich* (obwohl dieser Begriff Heidegger zugeordnet ist, hier aber buchstäblich zutrifft), sie findet ganz zu sich selbst, wenn sie die »Ordensregel« nicht nur zur unspezifischen Grundlage hat, sondern explizit diese Ordensregel in voller Bewusstheit anwendet (oder auch nicht anwendet; denn auch das wäre ein Akt kultureller Bedeutsamkeit, sofern er aus der Explizitheit entsteht).

Eigentlichkeit, Bedeutung, Bedeutsamkeit sind in dieser hier angebotenen Leseweise sozusagen auf eine logische Reihe gesetzt und weisen einen inneren Zusammenhang auf. Dieser wird im Begriff oder, besser gesagt, im Phänomen der Präsenz vermutet. Eigentlichkeit bei Heidegger findet im offenen Spiel von Anwesenheiten und Abwesenheit statt, als zugleich faktische Anwesenheit und »Sich-vorweg« sein sowie im von Heidegger emphatisch beschriebenen Vorgang des *ins Unverborgene stellen* als permanente Pendelbewegung zwischen Verbergen und Entbergen. Dafür wählt Heidegger auch die Metapher der Lichtung, um anzuzeigen, dass es sich hier um einen vergänglichen Vorgang und labilen Zustand handelt, bei dem »zur Unverborgenheit als Lichtung das Verweigern in der Weise des Verbergens gehört«. (Heidegger 2003/1935, 1936: 41) So weist auch Günter Figal darauf hin, dass Präsenz (als Signum nicht nur der Gegenwart, sondern als Merkmal der Zeitlichkeit insgesamt) »sowohl ›Anwesenheit‹ als auch ›Abwesenheit‹ umgreift«. Und dabei meint »Abwesenheit« nicht, »dass etwas weg ist«, sondern einen besonderen Modus des Entdeckt-seins. (Vgl. Figal 1992: 90)

Das Spannungsfeld zwischen Bedeutung und Bedeutsamkeit ebenso wie das zwischen den beiden Sätzen der zitierten »Bemerkung« Wittgensteins (»Kultur ist eine Ordensregel. Oder setzt doch eine Ordensregel voraus«) enthält in der hier vorgeschlagenen Leseweise ebenfalls ein eigentümliches Pendeln zwischen Anwesenheit und Abwesenheit: ein Pendeln einerseits zwischen dem praktisch-teilnehmenden Vollzug in Kultur, ähnlich dem Fisch, der im Wasser schwimmt; und ein Pendeln andererseits und immer auch zugleich auf der Ebene von Bedeutungen, Begriffen, Normen, Regeln, Grammatiken kultureller Codes, die sozusagen eine Art von Abwesenheit gegenüber dem realen Vollzug darstellen. So wäre Bedeutsamkeit an die Erlebnis- und Erfahrungswelt des Individuums in konkreten Situationen gebunden als reale Anwesenheit und physische Präsenz, wohingegen Bedeutung auf mentale, in gewisser Weise »abwesende«, wenngleich stets wirksame Strukturen verweist.

Kultur wäre somit allem voran ein Präsenzphänomen im hier umrissenen Sinn, das zwischen An- und Abwesenheiten fluktuiert, als konkret raum-zeitliches ebenso wie als mentales Repräsentations- und Ordnungssystem.

So zeigt die hier begangene Spurensuche entlang der Natur-Kultur-Thematik nicht nur die beiden philosophischen Widersacher Heidegger und Wittgenstein zwar aus unterschiedlichen Richtungen kommend auf unerwartet gemeinsamer Fährte; die Überblendung der Begriffe Eigentlichkeit, Bedeutung und Bedeutsamkeit führt in beiden Ansätzen weiter zum Phänomen der Präsenz und lässt Kultur zentral als ein bedeutsames Präsenzphänomen erscheinen.

Dies führt die nunmehr gemeinsame Spur deutlich weiter zur gegenwärtig geführten Diskussion über die Ästhetik und Macht des Erscheinens bei Martin

Seel (vgl. Seel 2003 und 2007) oder zur Präsenzforschung Hans Ulrich Gumbrechts (vgl. Gumbrecht 2004, 2010, 2012): Gerade H. U. Gumbrechts epistemologisch weit ausholende Überlegungen in *Diesseits der Hermeneutik* sind doch stets einer sehr basalen Erfahrung verpflichtet, auf die er gerne »störrisch« hinweist: dass »trotz unserer alltäglichen wie geisteswissenschaftlichen Konzentration auf Interpretation und Sinn die Dinge der Welt, so wie wir auf sie stoßen, auch eine – in unserer Kultur fast immer übersehene – Dimension der Präsenz haben.« (Gumbrecht 2010: 9) In seinem zuletzt erschienen Sammelband *Präsenz* unterscheidet Gumbrecht zwischen »Repräsentation« und »Re-Präsentation« (Gumbrecht 2012a: 213ff.), wobei der »Repräsentation« Dimensionen von Interpretation, Sinn, Erfahrung, Reflexivität, Begrifflichkeit und der »Re-Präsentation« die (wiederherzustellenden?) Dimensionen physisch körperlicher Anwesenheit und Gegenwärtigkeit zugeordnet werden. Die schematisierende Unterscheidung zwischen »Repräsentations-« bzw. »Subjekt-« bzw. »Bedeutungskulturen« auf der einen und »Re-Präsentationskulturen« als »Präsenzkulturen« auf der anderen Seite wird zugleich mit dem Hinweis relativiert, dass »jedes kulturelle Phänomen Elemente (oder Aspekte) sowohl der Repräsentation als auch der Re-Präsentation enthält«. (Ebd.: 215)

Das hier konstatierte Dilemma zwischen Repräsentation und Re-Präsentation entspricht deutlich dem bei Heidegger und Wittgenstein herausgearbeiteten Muster der gleichzeitigen Fluktuation von An- und Abwesenheiten, Bedeutsamkeit und Bedeutung. Die Frage, wie und ob überhaupt dieses Spannungsfeld aufzulösen sei, erscheint für Gumbrecht nur dahingehend möglich und sinnvoll beantwortbar, wenn man dieses Oszillieren im Spannungsfeld zwischen simultanen Präsenz- und Bedeutungseffekten selbst als wesentlich und phänomenhaft begreift. (Vgl. Gumbrecht 2012c: 341f.) Das Pendeln zwischen An- und Abwesenheit im Horizont von Zeitlichkeit bei Heidegger entspricht der Charakterisierung Gumbrechts, »dass wir solche Präsenzeffekte nicht festhalten können, dass sie – und mit ihnen die Simultaneität zwischen Präsenz und Bedeutung – ephemer sind.« (Ebd.: 344) Den Aspekt der Eigentlichkeit von Kultur und ihrer Bedeutsamkeit und Explizitheit als Ordensregel findet man in Gumbrechts wiederholtem Betonen, dass Präsenzerlebnisse Momente bedeutungsvoller »fokussierter Intensität« darstellen. (Ebd.: 338) Die Analysen von Präsenzphänomenen werden durch die deutliche Rückkoppelung an Heidegger und Wittgenstein restlos vom Verdacht befreit, Gumbrecht denke Präsenz wirklich *nur* räumlich und physisch ohne den ebenso wichtigen Aspekt der in der Präsenz erscheinenden »eigentlichen« Zeitlichkeit als gleichermaßen An- und Abwesenheitsphänomen.[4]

[4] Eine oberflächliche Lektüre und Rezeption Gumbrechts könnte Präsenz tatsäch-

Vom unauflösbaren Rest

Der Ausgangspunkt all dieser Überlegungen war eine Spurensuche auf den verschlungenen Pfaden der Natur-Kultur-Thematik, die insbesondere im anthropologischen Denkansatz bis heute ein zentrales Problem darstellt, das auch dann nicht zur befriedigenden Lösung gebracht wird, wenn man sich immer wieder in erneuten Varianten der Formulierungen von der »natürlichen Künstlichkeit« oder der »exzentrischen Positionalität« als menschliche Grundsituation versichert. Vielmehr bleibt insbesondere im anthropologischen Denkansatz ein unbefriedigender unaufgelöster Rest. Denn die Formulierungen von der »natürlichen Künstlichkeit« oder der »Kultur als Natur des Menschen« sind auch keine dialektisch durchgearbeiteten Formeln, sondern mehr paradoxe Beschreibung eines Ist-Zustandes. Dies macht auch nachvollziehbar, warum Anthropologie bis heute innerhalb der Philosophie eher als etwas anrüchiger Irrweg und nicht einmal als philosophische Teildisziplin angesehen wird. Nicht nur die fatale historische Auswirkung der Anthropologie insbesondere im deutschsprachigen Raum, die mit der Festschreibung des menschlichen Wesens auch zugleich Kriterien lieferte, was dem Wesen des Menschen widerspreche, macht anthropologisches Denken anrüchig. Da nützen auch die Modifikationen nicht, wie etwa die einer »negativen« Anthropologie, die den Menschen gerade als nicht wesensmäßig definierbar konturiert (wie bei Günther Anders), oder die einer »formalen« Anthropologie (wie bei Claude Lévi-Strauss), die das Wirken transzendentaler Strukturen freilegen möchte. Anthropologie ist durch das ins Paradoxe gewendete Natur-Kultur-Dilemma immer auch erkenntnistheoretisch und epistemologisch brüchig. Das sollte an den Spuren (musik-)anthropologischen Denkens nachgezeichnet werden.

Dagegen eröffnet sich aus anderer Perspektive, dass es nicht beim Ärgernis eines unaufgelösten Rests bleiben muss, sondern dass es auch um die Chance geht, einen unauflösbaren Rest systemimmanent wie auch systematisch nicht nur zu akzeptieren, sondern ihn zu begründen und produktiv nutzbar zu machen.

> lich auf räumlich-physische Phänomene reduziert verstehen. Dass Gumbrecht einen wie hier nachgezeichneten komplexen Präsenzbegriff meint, der An- und Abwesenheiten inkludiert, und er sich der Schwerverständlichkeit eines solchen Konzepts sehr wohl bewusst ist, zeigt z. B. folgende Passage: »Ästhetiken, welche auf die doppelte Bedeutung von ›Präsenz‹ setzen, auf Präsenz als ekstatisches Zeitverhältnis und auf Präsenz als Nähe (oder relative Ferne) im Raum, auf das Ereignispotential des Kunstwerks und auf das Aufscheinen von Sein im Ereignis des Kunstwerks (statt auf Darstellung als eine Subjektleistung), solche Ästhetiken geben keinen Anlass für Erbaulichkeitshoffnungen […].« (Gumbrecht 2012b: 320)

Dies lässt sich aus der Spurensuche im nicht-anthropologischen Denken ablesen und führt zu einer geänderten Einstellung, die aus dem anthropologischen Denkansatz heraus nicht zu erreichen gewesen wäre.

Denn unaufgelöste oder besser gesagt strukturell und notwendig unauflösbare Reste bestimmen ganz wesentlich den zuletzt referierten Ansatz Gumbrechts, dessen Beschreibung fokussierter Präsenzerlebnisse als ephemeres Oszillieren zwischen Präsentation und Re-Präsentation, zwischen An- und Abwesenheit so etwas wie einen unauflösbaren Rest konturiert, diesen aber erkenntnistheoretisch fruchtbar und zur Grundlage von Einsichten sozusagen höherer Ordnung macht.

Von unaufgelösten Resten strotzt geradezu auch das ›System Heidegger‹: Hier wird deutlich, dass die Natur-Kultur-Thematik nichts anderes als eine Parallelverlagerung der Subjekt-Objekt-Thematik ist. Heideggers Ansatz will ja die philosophische Tradition der Subjekt-Objekt-Thematik auflösen zugunsten einer phänomenologischen Daseinsanalyse und Daseinsinterpretation. Unter möglichst strikter Umgehung und Vermeidung der Termini Subjekt und Objekt ebenso wie Natur–Kultur, (denen er systemisch nachgeordnete Funktionen zubilligt als auf ontologisch späterer Stufe gebildet und daher für seine Analyse nicht relevant,) bleibt etwas vom unaufgelösten Rest spürbar, z. B. in der phänomenologischen Entfaltung des Begriffspaares »vorhanden« / »zuhanden«. Auch wenn die Brücke phänomenologisch vom (immer schon ›kulturierten‹) Zuhandenen zum bloß Vorhandenen und weiter zur Natur als Modus von Vorhandenem gebaut wird, lässt sich der Rest eines Dilemmas und ein logischer Riss nicht gänzlich übersehen. Der wird aber produktiv gewendet nicht zuletzt in der Auffassung M. Heideggers von der Wahrheit als der Unverborgenheit des Seins. Das im Zuhandenen Verborgene wird sozusagen im Vorhandenen erkannt, ins Unverborgene gebracht. Besonders im *»Kunstwerke-Vortrag«* spitzt sich diese Gedankenführung extrem zu im dort aufgestellten Gegensatzpaar von Erde und Welt, die im Kunstwerk zueinander in Proportion gebracht werden als Geschehen von Wahrheit.

Und auch, dass die ›eigentliche‹ Existenz bei Heidegger in ihrer Doppeltheit zugleich Anwesenheit im Faktischen meint sowie auch Abwesenheit im »Sich-vorweg-sein« auf seine Möglichkeiten hin, wäre als weiterer konstruktiver Riss entlang kontrastierender Begriffspaare zu benennen. Das Begriffspaar von An- und Abwesenheit wird sogar zum tragenden Grundmotiv für die Entwicklung der Zeitlichkeit des Daseins als Präsenz (die nach Heidegger nicht nur der Gegenwart zugesprochen wird, sondern Zeitlichkeit insgesamt charakterisiert). Auch hier zeigt sich die Spur, dass unaufgelöste Reste begrifflichen Denkens positiv gewendet werden und als unauflösbare Reste Tragfähigkeit entwickeln für elaboriertes philosophisches Denken.

Schließlich sei auch noch auf Wittgenstein verwiesen, dessen gesamtes Denken in der hier eingenommenen Leseweise trotz seiner strengen Argumentationslogik und gerade mittels dieser Logik zu jenen unauflösbaren Resten gelangt, die sich im Unaussprechlichen »zeigen« (aber nicht gesagt und ausgesprochen werden können), weshalb man darüber schweigen muss. (Vgl. Wittgenstein 1984/1918, Satz 6: 522 und Satz 7: 85) Die unauflösbaren Reste zwischen Zeigen und Sagen, Regel und ihrem Erscheinen im Gebrauch, Verstehen und Bedeutung, Satz und Wirklichkeit oder insgesamt zwischen Logik und Mystik, machen sein Denken erst produktiv. Wittgenstein so zu rezipieren (und bei vollem Bewusstsein der Einseitigkeit dieser Rezeption) würde heißen, den unauflösbaren, sogar unerlösten Rest als Agens und heimliches Grundmotiv seines gesamten Denksystems zu deuten.

Alle hier verfolgten Spuren eines Denkens mit nicht-anthropologischem Ansatz scheinen ihre jeweils elaborierten Argumentationsketten, Fragestellungen und z.T. auch sehr hinterfragbaren, nicht immer evident erscheinenden Resultate genau von der Stelle an und von jener Position aus zu entwickeln, wo der anthropologische Ansatz bereits an seine Grenze und ans Ende gelangt ist mit der Feststellung und Versicherung der »natürlichen Künstlichkeit« als Grundsituation menschlichen Daseins.

Wie nun aber könnte Anthropologie ihren unaufgelösten Rest, der sich im Natur-Kultur-Dilemma zeigt, fruchtbar machen und konstruktiv umdeuten? Sicher nicht als philosophische Teildisziplin. Somit aber wäre Anthropologie eine ort- und disziplinlose Disziplin.

Disziplin- und ortlos ist Anthropologie auch deshalb, weil sie wie ein Chamäleon sich je nachdem umfärbt oder wie ein Verwandlungskünstler in den verschiedensten Disziplinen verkleidet auftritt: in der Ethnologie, in der Archäologie, der Biologie, Pädagogik, Sozialwissenschaft, der Literatur-, Kunst-, Musikwissenschaft usw.

Diese methodische Nicht-Festgelegtheit ist womöglich als Grundmerkmal anthropologischen Denkens selbst als Chance zu bewerten? Unweigerlich führt diese Frage weiter in eine kulturwissenschaftliche Fragestellung: Denn eines der Kennzeichen kulturwissenschaftlichen Denkens und Forschens besteht ja darin, dass der untersuchte Aspekt selbst zur Analysekategorie wird (vgl. Bachmann-Medick 2006: 30ff.): Wurde zuvor etwa der Performance-Charakter eines bestimmten Rituals untersucht, zeigt sich im »performativen Turn« eine gesamte Kultur als unter dieser Kategorie untersuchenswert. Und während Anthropologie sich in ihren Untersuchungen bislang auf das Nicht-Festgelegte im Mensch-Sein konzentrierte, wird sie nun selbst die nicht-festgelegte Disziplin. Ihre Ort- und Disziplinlosigkeit wird

zur kulturwissenschaftlichen Chance der Generierung neuer Sichtweisen und Perspektiven.

Wenn zudem Kontextualisierung ein weiteres Kennzeichen kulturwissenschaftlichen Denkens und Forschens ist, heißt das für die Anthropologie, dass sie sich selbst in ihrem Forschungsanspruch kontextualisiert und in andere Leitdisziplinen einfließt: Dies führt zur These, dass Anthropologie kulturwissenschaftlich betrachtet zu einer Anthropologisierung des Wissens und der Wissenschaften als Wissenschaft vom Menschen führen könnte. Somit hätte sie ihre unaufgelösten Reste produktiv gewendet und würde »eigentlich« und zu dem werden, was Anthropologie im Innersten kenn- und auszeichnet.

Literatur

Bachmann-Medick, Doris (2006): *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek.

Barth, Dorothee (2007): Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung. Plädoyer für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff. In: Norbert Schläbitz (Hg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik (= Musikpädagogische Forschung 28)*, Essen, S. 31–51.

Barth, Dorothee (2008): *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Augsburg.

Figal, Günter (1992): *Martin Heidegger zur Einführung*. Hamburg.

Gadamer, Hans-Georg (1993): Wort und Bild – ›so wahr, so seiend‹. In: Ders., *Gesammelte Werke, Bd. 8: Ästhetik und Poetik. 1. Kunst als Aussage,* Tübingen, S. 373–400.

Gumbrecht, Hans Ulrich (2004): *Diesseits der Hermeneutik. Über die Produktion von Präsenz*. Frankfurt a. M.

Gumbrecht, Hans Ulrich (2010): Auf der Spur zur These. In: Ders., *Unsere breite Gegenwart*, Frankfurt a. M., S. 9–20.

Gumbrecht, Hans Ulrich (2012a): Zehn kurze Überlegungen zu Institutionen und Re/Präsentation. In: Ders., *Präsenz*, Frankfurt a. M., S. 213–223.

Gumbrecht, Hans Ulrich (2012b): Präsenz. Gelassenheit. Über Federico García Lorcas »Poeta en Nueva York« und die Schwierigkeit, heute eine Ästhetik zu denken. In: Ders., *Präsenz*. Frankfurt a. M., S. 309–332.

Gumbrecht, Hans Ulrich (2012c): Epiphanien. In: Ders., *Präsenz*. Frankfurt a. M., S. 332–352.

Heidegger, Martin (1979/1. Aufl. 1927): *Sein und Zeit*. Tübingen.

Heidegger, Martin (2002/1951, 1952): Was heisst Denken? In: Ders., *Was heisst Denken? (= Gesamtausgabe. I. Abt., Bd. 8)*, Frankfurt a. M, S. 3–115.

Heidegger, Martin: (2003/1935, 1936): Der Ursprung des Kunstwerkes. In: Ders., *Holzwege (= Gesamtausgabe. I. Abt., Bd. 5)*, Frankfurt a. M., S. 1–75.

Heidegger, Martin (2007/1962): Zeit und Sein. In: Ders., *Zur Sache des Denkens (= Gesamtausgabe. I. Abt., Bd. 14)*, Frankfurt a. M., S. 3–31.

Janich, Peter (2000): Natur und Kultur: Kritik des Szientismus. In: Hans Jörg Sandkühler (Hg.), *Moral und Recht in der Wissenschaft. Zur Problematik von Tierversuchen,* Frankfurt a. M. u. a., S. 15–35.

Janich, Peter (2002): *Mensch und Natur. Zur Revision eines Verhältnisses im Blick auf die Wissenschaften*. Stuttgart.

Janich, Peter (2008): Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Metadisziplinarität – Chimäre oder Realität? In: Gottfried Magerl/Heinrich Schmidinger (Hg.), *Einheit und Freiheit der Wissenschaft. Idee und Wirklichkeit*, Wien u. a., S. 25–47.

Janich, Peter (2012): Das Bild des Menschen in den Wissenschaften. In: Peter Janich/Rolf Oerter (Hg.), *Der Mensch zwischen Natur und Kultur. Philosophie und Psychologie im Dialog,* Göttingen, S. 9–30.

Khittl, Christoph (2007): *Die Musik fängt im Menschen an. Anthropologische Musikdidaktik: theoretisch – praktisch*. Bern u. a.

Krause, Martina (2007): Kulturkonstruktion durch Bedeutungskonstruktion? Perspektiven für einen Musikunterricht als Ort der Konstituierung von Kultur. In: Norbert Schläbitz (Hg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik (=Musikpädagogische Forschung 28),* Essen, S. 53–69.

Lévi-Strauss, Claude (1994/1964): *Mythologica I. Das Rohe und das Gekochte*. Frankfurt a. M.

Luckner, Andreas (2001): *Martin Heidegger: »Sein und Zeit«. Ein einführender Kommentar*. Paderborn u. a.

Macho, Thomas (2000): »Kultur ist eine Ordensregel«. Zur Frage nach der Lesbarkeit von Kulturen als Texten. In: Gerhard Neumann/Sigrid Weigel (Hg.), *Lesbarkeit der Kultur. Literaturwissenschaften zwischen Kulturtechnik und Ethnographie,* München, S. 223–245.

Orff, Carl (1932): Gedanken über Musik mit Kindern und Laien. In: *Die Musik 24/1932*, S. 668–673.

Plessner, Helmuth (1976): *Die Frage nach der Conditio humana. Aufsätze zur philosophischen Anthropologie*. Frankfurt a. M.

Plessner, Helmuth (1980a): Die Einheit der Sinne. Grundlinien einer Ästhesiologie des Geistes (1923). In: Ders., *Ges. Schriften Bd. III: Anthropologie der Sinne*, Frankfurt a. M., S. 7–317.

Plessner, Helmuth (1980b): Anthropologie der Sinne. In: Ders., *Gesammelte Schriften Bd. III*, Frankfurt a. M., S. 317–395.

Plessner, Helmuth (1982): Zur Anthropologie des Schauspielers. In: Ders., *Ges. Schriften Bd. VII: Ausdruck und menschliche Natur,* Frankfurt a. M., S. 399–419.

Römpp, Georg (2009): *Aristoteles*. Köln u. a.

Schneider, Reinhard (Hg.) (1987): *Anthropologie der Musik und der Musikerziehung (= Musik im Diskurs 4)*. Regensburg.

Schneider, Reinhard (1987): Zur Aktualität der Anthropologie. In: Ders. (Hg.), *Anthropologie der Musik und der Musikerziehung (= Musik im Diskurs 4),* Regensburg, S. 9–25.

Seel, M. (2003): *Ästhetik des Erscheinens*. Frankfurt a. M.

Seel, M. (2007): *Die Macht des Erscheinens*. Frankfurt a. M.
Sloterdijk, Peter (2009): *Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechnik*. Frankfurt a. M.
Suppan, Wolfgang (1984): *Der musizierende Mensch. Eine Anthropologie der Musik (= Musikpädagogik Forschung und Lehre 10)*. Mainz.
Suppan, Wolfgang (1986): *Musica humana. Die anthropologische und kulturethologische Dimension der Musikwissenschaft*. Wien u. a.
Suppan, Wolfgang (1996): Anthropologische Aspekte des Umgangs mit Musik. In: *Musik und Bildung* 2, S. 4–9.
Welsch, Wolfgang (1994): Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: Kurt Luger/Rudi Renger (Hg.), *Dialog der Kulturen. Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien. Neue Aspekte in Kunst- und Kommunikationswissenschaft,* Wien/St. Joh.i. Pongau, S. 147–170.
Welsch, Wolfgang. (1997): Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Irmela Schneider/Christian W. Tholmsen (Hg.), *Hybridkultur. Medien. Netze. Künste,* Köln, S. 67–91.
Wittgenstein, Ludwig (1984/1918): Tractatus logico-philosophicus. In: Ders., *Werkausgabe, Bd. 1*. Frankfurt a. M.
Wittgenstein, Ludwig (1984/1930): Philosophische Bemerkungen. In: Ders., *Werkausgabe, Bd. 2*. Frankfurt a. M.
Wittgenstein, Ludwig (1984/1956): Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik. In: Ders., *Werkausgabe, Bd. 6*. Frankfurt a. M.
Wittgenstein, Ludwig (1984/1946–1947): *Bemerkungen über die Philosophie der Psychologie. Werkausgabe, Bd. 8*. Frankfurt a. M.
Wittgenstein, Ludwig (1984/1949): Vermischte Bemerkungen (Culture and Value). In: Georg Henrik v. Wright/Heikki Nyman/Peter Winch (Hg), *Vermischte Bemerkungen. Ludwig Wittgenstein* (dt./engl. Ausgabe). Oxford.

Werner Klüppelholz

Werk oder Leben?

Komponisten-Biografien im Cluster von Gedenkjahren

2009: Händel, Haydn, Mendelssohn; 2010: Chopin, Mahler, Schumann; 2011: Liszt; 2012: Debussy und Cage; 2013: Verdi und Wagner – das ist eine Zusammenballung von kapitalen Gedenkjahren, wie sie – falls die Welt noch steht – erst in siebzig Jahren wieder vorkommt. Selbstredend wird jede Feier von mindestens einer neuen Biografie begleitet. Geschrieben von den unterschiedlichsten Autoren und veröffentlicht oft in den renommiertesten Verlagen. Das Lektürepensum variiert freilich, zwischen 127 Seiten Mendelssohn bei Andreas Eichhorn – »Wissen« oder »Basisbiographie« heißen solche Taschenbuchreihen – und 992 Seiten Mahler bei Jens Malte Fischer. Gemeinhin begnügen sich die Biografen heutigentags mit fünf- bis sechshundert Seiten, einen Tonsetzer abzuhandeln. All das wird gekauft und vielleicht gar gelesen. Das erste Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts sieht die Komponistenbiografie in fast so hoher Blüte wie im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts, als beispielsweise alle zwei Jahre eine neue Mozart-Biografie erschien. Doch welchen Nutzen bringen Informationen wie diese, dass Bach seiner zweiten Frau gelbe Nelken schenkte, Mahler verbrannte Steaks aß, Chopin wunderbar Friedrich den Großen zu imitieren wusste, Schumann einmal den Kanarienvogel überfütterte oder Puccini Kokain schnupfte? So hoch die Komponistenbiografie in der Gunst des Publikums steht, so gering ist traditionell ihre Wertschätzung in der akademischen Musikwissenschaft. Carl Dahlhaus, ihr immer noch einflussreicher Vertreter, fragt 1975 »Wozu noch Biographien?« und kommt zu dem Schluss, dass nichts überflüssiger sei im weiten Reich der Musik als die Lebensbeschreibungen von Komponisten:

> »Die Raison d'être der Komponisten-Biographie war im 19. Jahrhundert, als die Gattung entstand, die ästhetische Überzeugung, dass ein musikalisches Werk Ausdruck der Seelenregung des Komponisten sei und auch vom Hörer als Dokument über den Komponisten begriffen werden solle. Kenntnis der Biographie war also, neben dem grammatischen und syntaktischen Verständnis der musikalischen Sprache, eine der Voraussetzun-

> gen sinnvollen Hörens. Im 20. Jahrhundert aber wurde das ästhetische Prinzip, auf das sich die Biographik stützte, ausgehöhlt und schließlich fallengelassen. Die Biographik ist also eine veraltete Literaturform, die allerdings den Verlust ihres Daseinsrechts fast ungebrochen überlebt hat.« (Dahlhaus 1975: 87; vgl. Dahlhaus 1987: 29ff.)

Wir müssen mithin wissen, was Musik ästhetisch überhaupt sei, um die Relevanz von Komponistenbiografien bestimmen zu können. Dahlhaus weiß es: Musik ist eben nicht »Seelenregung«, sondern »Struktur« und »Sinnzusammenhang«, der sich ergibt aus den Funktionen der einzelnen Teile zueinander und zum Ganzen. Kunstmusik ist demnach eine Art Uhrwerk, wo ein Rädchen ins andere greift, seinem Zweck gemäß. Das lässt sich an jeder Schulfuge demonstrieren, so unerheblich sie sein mag, auch an Beethoven oder Schönberg, doch bereits bei Mozart hätte Dahlhaus auf der Suche nach Funktionszusammenhängen viel zu tun, wie der Biograf Martin Geck spottet. Für Dahlhaus zählt einzig das Werk, der Notentext, gleichviel in welchen Lebenssituationen er entstanden ist. Aus der Partitur spricht ihm zufolge höchstens ein »ästhetisches Subjekt«; nicht die reale Person des Komponisten, der sie erfunden hat, sondern eine Art unbekannter Dritter also. Aber waren es nicht tausendfach Menschen aus Fleisch und Blut, die Alban Berg hießen, Gustav Mahler oder Mauricio Kagel, ohne deren hoffnungslose Liebe zu einer verheirateten Frau es die *Lyrische Suite*, ohne Ehekatastrophe es den Neuntonakkord der *10. Sinfonie*, ohne Krebserkrankung es das Orchesterlied *In der Matratzengruft* überhaupt nicht gegeben hätte?

Ein Programm für Biografen steht in Goethes *Dichtung und Wahrheit*. Es ist, zumal für die wortlose Musik, das anspruchsvollste, denn es addiert nicht wie so oft »Leben« und »Werk« bequem, doch beziehungslos hintereinander, sondern versucht, das eine aus dem anderen hervorgehen zu lassen:

> »Denn dieses scheint die Hauptaufgabe der Biographie zu sein, den Menschen in seinen Zeitverhältnissen darzustellen, und zu zeigen, inwiefern ihm das Ganze widerstrebt, inwiefern es ihn begünstigt, wie er sich seine Welt- und Menschensicht daraus gebildet und wie er sie, wenn er Künstler, Dichter, Schriftsteller ist, wieder nach außen abspiegelt.« (Goethe, zit. nach Scheuer 1979: 44)

Es hängt von der Biografie der Biografen ab, wie sie dieses Programm angehen; vollständig erfüllen – soviel sei verraten – kann es keines der 24 Bücher, auf denen dieser Essay beruht. Da gibt es literarische Autorinnen wie Eva Gesine Baur, die eher auf Biografien spezialisiert sind als auf den von ihr behandelten Chopin; zünftige Musikwissenschaftler wie Martin Geck, der gleich ein halbes Dutzend

Komponistenbiografien vorgelegt hat; psychoanalytisch vorgebildete Schriftsteller wie Maynard Solomon mit seiner Mozart-Biografie oder Musikologen, die als ausgesprochene Spezialisten für einen Komponisten gelten wie Christoph Wolff für Bach. Die Herkunft der Autoren besagt zunächst allerdings wenig über die Qualität eines Buches; Fakten recherchieren können sie im Prinzip alle, abschreiben sowieso. Dass einmal Bad Ems an den Oberrhein verlegt wird oder dass Mieczyslaw Tomaszewski Chopin den Eiffelturm erblicken lässt – vierzig Jahre nach dessen Tod erbaut –, bleiben rare und zu verschmerzende Ausnahmen. Doch Fakten ergeben noch keine Biografie, so wenig »wie ein Korb von Eiern ein Omelette ist«, wie André Maurois zu unserem Thema feststellt. (Maurois, zit. nach Blöcker 1963: 81) Nicht die Fakten sind das eigentliche Problem eines Biografen, sondern die Lücken, und beide haben sich der biografischen Kardinalfrage zu stellen, der Frage nach einer plausiblen Interpretation. Denn kein Mensch kann vom ersten bis zum letzten Atemzug sein Handeln, Denken und Fühlen permanent selbst protokollieren und auch ein Reporter wie Eckermann muss einmal schlafen. Daher besteht jedes Leben für einen Biografen mehr oder minder aus Lücken, die er zu füllen hat, und sei es bloß mit einem Wort des Bedauerns. Das Schreiben einer Biografie gleicht – wie bei Mahlers *10. Sinfonie* – der Rekonstruktion von Fragmenten zu einem Ganzen, was kaum ohne Spekulation abgeht. Biografik, selbst die streng wissenschaftliche, ist mithin stets zugleich Dichtkunst, Fiktion. Nur sollte sich der Autor dessen bewusst sein, wie der Händel-Biograf Uwe Neumahr:

> »Ich verhielt mich wie der Restaurator, der einen Torso vervollständigen will. Daher wurde das Faktische in einigen Szenen des Buches um romanhaft-spekulative Elemente erweitert, um ein lebendiges Bild dessen zu erzeugen, wie es gewesen sein könnte.« (Neumahr 2009: 7)

Über Robert Schumann sind in den letzten Jahren gleich fünf neue biografische Werke erschienen:

- Martin Demmler: *Robert Schumann – »Ich hab' im Traum geweinet«* (Leipzig: Reclam)
- Veronika Beci: *Robert und Clara Schumann – Musik und Leidenschaft* (Artemis & Winkler)
- Martin Geck: *Robert Schumann – Mensch und Musiker der Romantik* (Siedler)
- Peter Gülke: *Robert Schumann – Glück und Elend der Romantik* (Zsolnay)
- Dagmar Hoffmann-Axthelm: *Robert Schumann – Eine musikalisch-psychologische Studie* (Stuttgart: Reclam)

Es wäre vermutlich unfair, die leicht reißerischen Untertitel den Autorinnen und Autoren anzulasten; sie dürften sich in der Regel den kommerziellen Zielen der Verlage verdanken. Peter Gülkes *Glück und Elend der Romantik* etwa hat mit der Regenbogenpresse, die dabei anklingt, nicht das Geringste gemein.

Schumann ist ein Komponist, bei dem die historischen Quellen vergleichsweise reichlich fließen. Umso bemerkenswerter sind die Unterschiede, wie die genannten Autoren die Fakten auswählen und interpretieren. Demmler verfasst eine konventionelle Biografie, die das Prädikat solide verdient. Seine Perspektive ist das Scheitern Schumanns: als Pianist, als Ehemann, als Opernkomponist, als Dirigent. Über die Italienreise des 20-jährigen Jurastudenten beispielsweise, von Beci in leuchtenden Farben geschildert, heißt es aus Demmlers Blickwinkel des Scheiterns:

> »Schumann ist einsam. ›Ich hätte nicht ohne dich reisen sollen‹, schreibt er an Rosen. Die Reise endet in einem Fiasko. Schumann geht das Geld aus und er erkrankt in Venedig an einer langwierigen Magen-Darm-Infektion. Unter Mühen schleppt er sich zurück nach Mailand, wo er tagelang auf ein Darlehen warten muss, um die Rückreise antreten zu können. Erst zum Beginn des Wintersemesters ist er zurück in Heidelberg.« (Demmler 2006: 34)

Ebenfalls chronologisch geht Geck vor, wiewohl mit einer ganz anderen Erzählhaltung, dass nämlich Werk und Leben bei Schumann unauflöslich miteinander verbunden seien:

> »Es gibt den ›hohen Stil‹ im Schreiben über Musik, in dem die ›reine‹ Analyse triumphiert. Da sind alle ›außermusikalischen‹ und biografischen Gesichtspunkte degoutant. Man mag über solchen Rigorismus denken wie man will – im Falle Schumanns erscheint er allein deshalb beschränkt, weil der Komponist selbst nichts von diesem ›hohen Stil‹ gehalten hat. Natürlich gehört auch für Schumann das Analysieren zum Handwerk; doch wo er es ausübt, schweift seine Fantasie beständig ab, um sich in Bildern, Metaphern oder allgemeinen ästhetischen und historischen Exkursen zu ergehen. Er kennt beide Seiten der Medaille: Musik ist nur sie selbst und zugleich nur in den vielen Kontexten erlebbar, in denen sich unser Leben überhaupt abspielt.« (Geck 2010: 12)

Gülke gibt keine fortlaufende Lebensbeschreibung – eine Chronik wird im Anhang nachgereicht –, vielmehr verwendet er punktuell die biografischen Tatsachen bei seinen ästhetischen, musik- und kulturgeschichtlichen Betrachtungen über Schumanns Musik, die ein enges Netzwerk von Referenzen quer durchs 19. Jahrhundert ziehen; »schwer gelehrt« hätte Lichtenberg die-

ses Buch genannt. Beci schreibt eine Doppelbiografie von Robert und Clara, was wiederum den Blickwinkel vorgibt. Ohne das Material Roberts zu vernachlässigen, leuchtet die Autorin die biografischen Hintergründe Claras aus, die zugleich für das Leben Roberts bedeutsam sind. Ausführlich werden Claras Eltern und Geschwister beschrieben, was beispielsweise Claras emotionale Härte gegenüber den eigenen Kindern nachvollziehbar macht, hat sie selbst doch niemals Wärme erlebt. Die Arbeit von Hoffmann-Axthelm ist weniger als eine landläufige Biografie und zugleich mehr. Sie geht von den inneren Stimmen aus, die Schumann in der Bonner Heilanstalt hörte und die ihm vorwarfen, er habe seine Musik von anderen gestohlen. Schumann habe lebenslang an einer Identitätskrise gelitten, hervorgerufen durch den frühen Tod des Vaters und eine äußerst problematische Beziehung zur Mutter. Die Grundlage der Argumentation bei Hoffmann-Axthelm ist eine Erfahrung des dreijährigen Kindes. Napoleonische Truppen, die auf ihrem Rückzug aus Russland durch Zwickau kamen, brachten die Cholera mit, an der Schumanns Mutter erkrankte. Robert wurde zur Pflege in eine befreundete Familie gegeben, fühlte sich darin nach eigenen Worten sehr wohl und wurde von der leiblichen Mutter zweieinhalb Jahre später dort wieder herausgerissen. Solche Wechselbäder von Geborgenheit und Trennung schaffen ein Urmisstrauen, wie die Autorin konstatiert. Schumanns Aufspaltungen der eigenen Person etwa in Florestan und Eusebius finden selbstverständlich in allen fünf Arbeiten Erwähnung, wenn auch dieses offenbar schwerwiegende Erlebnis des Kindes höchst unterschiedlich gewichtet wird. Beci widmet sich diesem Faktum ebenfalls ausführlich, denn zweifellos spielt es in Schumanns Frauenbeziehungen hinein. Geck bringt kommentarlos das Selbstzeugnis Schumanns, enthalten in einer Autobiografie, und wundert sich lediglich, dass Schumann bereits mit vierzehn Jahren eine solche verfasst habe. Demmler erwähnt das Ereignis in vier Zeilen und Gülke überhaupt nicht. Keine einzige dieser Biografien kann den Anspruch erheben, Schumanns Leben in aller Vollständigkeit zu schildern; vielleicht braucht man dazu wirklich weit über dreitausend Druckseiten, wie Carl Friedrich Glasenapp bei Wagner vor einhundert Jahren oder Sartre bei Flaubert vor vierzig. Von Geck erfährt man das meiste über die *Neue Zeitschrift für Musik*, die bei den anderen Autoren höchstens am Rande vorkommt. Beci beschreibt als einzige Schumanns bedeutsame Schiller-Lektüre, dass zu seinen Vorbildern der Preußen-Prinz Louis Ferdinand zählte oder dass sich Schumann nicht bei der Dame namens Charitas mit der tödlichen Syphilis infiziert hat, sondern dass es genau umgekehrt gewesen sein soll, er sie. Hoffmann-Axthelm weist – wiederum als einzige – auf die verhängnisvolle Symmetrie zwischen Robert und Cla-

ra hin, er als Ersatzmann seiner Mutter für den verstorbenen Vater, Clara als Ersatzfrau Wiecks für die weggelaufene Mutter, oder die Autorin deutet Claras zweijähriges Fernbleiben von Endenich entgegen der herrschenden Meinung nicht als Kaltherzigkeit gegenüber ihrem dort internierten Ehemann, vielmehr als notwendigen Selbstschutz. »Achtung! Sie erwerben eine subjektive Auswahl von Fakten«, müsste auf jedem Einband unserer Bücher stehen, denn »die« ultimative Komponisten-Biografie existiert nicht. Prangt dort tatsächlich der ominöse Artikel »die«, wie bei der Mahler-Biografie von Wolfgang Johannes Bekh oder der Henze-Biografie von Jens Rosteck, ist ein Lächeln erlaubt.

Georg Friedrich Händel – Ein abenteuerliches Leben im Barock; *Hans Werner Henze – Rosen und Revolutionen; Chopin oder Die Sehnsucht*: Bereits die Untertitel der meisten Komponisten-Biografien weisen den Weg ins Reich der Unterhaltungs-Literatur. Dieser Weg muss nicht zwangsläufig in die Hölle führen, eines Wortes von Mauricio Kagel eingedenk, dass es keine bessere Unterhaltung gäbe als die Musik von Bach. Wie die Untertitel, so die Anfänge der Bücher. Kaum eines beginnt noch mit dem Geburtsdatum. Stattdessen hebt sich – wie in Theater oder Film – der Vorhang vor einem Bild:

> »Lucca erkennt man am besten von oben. Das Straßengewirr mit seinen rotbraunen Dächern bricht sich außen an einem grünen Ring, in den friedfertige Bürger die alten Festungsmauern verwandelt haben.« (Schickling 2007: 7)

> »›Einen rachsüchtigen Meuchelmörder nennt mich dieser Engländer. Mich!‹ Johann Mattheson saß über dem Buch, das er vor kurzem zu übersetzen begonnen hatte.« (Neumahr 2009: 9)

> »Im Hochsommer des Jahres 1985 unternahm ein knapp sechzigjähriger Deutscher allein eine Reise entlang der norwegischen Fjorde. Von Dänemark kommend und noch unter dem melancholischen Eindruck eines Kurzaufenthalts in Oslo stehend, wo Edvard Munchs verstörende Farben nachhaltig auf ihn einwirkten, hatte er sich im Norden dieses menschenleeren Landes, in Tromsö, eingeschifft und blinzelte nun aus seinem Kajütenfenster in einen gleißend blauen Augusthimmel.« (Rosteck 2009: 8)

Beliebt als Eröffnung sind ebenfalls das Aussehen von Tonsetzern, etwa das von Haydn bei Henke oder das von Mahler bei Fischer, oder erste Auftritte in der Öffentlichkeit, der Wunderkinder Mozart bei Melograni oder Chopins erstes Salonkonzert in Warschau bei Baur. Mit solchen nachgerade filmischen

Mitteln werden wir in ein Leben geleitet und sind nun ausgeliefert einer – je nach Absicht und Materialfülle – wechselnden Mischung aus verbürgter Geschichte und spekulativer Phantasie. Das eine Extrem dieses Spektrums markieren Bücher, die von vornherein als »Roman« ausgewiesen sind. Beispielsweise *Die kleinen Gärten des Maestro Puccini* von Helmut Krausser, dessen Fiktionen freilich durchweg faktengebunden sind. Authentisch hier: Puccinis Hauptfrau, Arbeitszeit und Wohlstand:

> »Er gehe jetzt Karten spielen. Es wäre schön, wenn um Mitternacht der Kaffee heiß wäre. Warum, fragt Elvira, die normalerweise um zehn Uhr abends schlafen geht, sagst Du das nicht dem Personal? Bin ich dein Dienstmädchen? Er ist nicht mehr *heiß,* insistiert Giacomo. Er brauche einen Liter *heißen* Kaffee für seine Kunst, ob das zuviel verlangt sei? Seinetwegen, gibt Elvira zu bedenken, müsse jemand vom Personal bis Mitternacht aufbleiben. Ob er seine Kunst nicht vielleicht auch am Tage fabrizieren könne?« (Krausser 2008: 77)

Am anderen Ende des breiten Spektrums der Komponisten-Biografik stehen rein wissenschaftliche Biografien wie die über Bach von Christoph Wolff oder die über Mendelssohn von R. Larry Todd. Über viele Hundert Seiten präsentieren sie Unmengen an verifizierten Details bis hin zur Marke eines Abführmittels, hier 40, dort 69 Seiten allein an Anmerkungen, eine gigantische schriftstellerische Leistung, wie sie vielleicht nur in der Langeweile amerikanischer Universitätsstädtchen gedeihen kann. Dass in einem solchen »Nieselregen von Fakten und Daten « (Kühn 2002: 179) die Konturen des Helden verschwimmen, wie der Biograf Dieter Kühn befürchtet, lässt sich von Todd nicht behaupten. Durchaus sichtbar wird beispielsweise Mendelssohns klassizistische Abscheu vor der Moderne, vor Berlioz oder Turner, seine Mahlersche Unduldsamkeit mit Musikern oder die Probleme seines religiösen Erbes, die bis in kompositorische Entscheidungen hinein wirksam sind und die »Glätte« des assimilierten Juden begründen, die Adorno Mendelssohn vorwarf und Alfred Einstein rühmte. (Vgl. Eichhorn 2008: 108; 112) Doch auch die beglaubigte Wirklichkeit kann zuweilen zur Unterhaltung beitragen, wenn etwa das Engel-Terzett des *Elias* mit den Worten »Hebe deine Augen auf zu den Bergen« Mendelssohn in Birmingham eingefallen ist, zwischen Bergen aus Kohle und Schlacke (was so jedoch bei Todd nicht steht). Solche Funde bietet das karge Quellenmaterial bei Bach nicht; Wolffs Biografie ist von protestantischer Nüchternheit wie die Kirchen, in denen Bach arbeitete. Zumindest sind die eingangs zitierten gelben Nelken damit erklärt: Ihr Zweck ist es, ein bisschen Farbe ins kaum zu konturierende Bild

Bachs zu bringen. Vergleichen wir zwei Ortsbeschreibungen, zunächst eine dokumentarische bei Wolff:

> »Arnstadt, älteste Stadt Thüringens, erhielt 1266 – fünfeinhalb Jahrhunderte nach der ersten dokumentarischen Erwähnung des Ortes im Jahre 704 – Stadtrecht und diente im 17. und 18. Jahrhundert als Hauptstadt eines kleinen Fürstentums, das die Grafen von Schwarzburg regierten. Drei große Kirchen befanden sich innerhalb der Stadtmauern des landschaftlich reizvoll am Fuße des Thüringer Waldes gelegenen Ortes: Die im späten 13. Jahrhundert errichtete Unter- oder Liebfrauenkirche, eine dreischiffige gotische Basilika, war die älteste, größte und architektonisch bedeutendste der drei.« (Wolff 2000: 89)

Ganz anders eine atmosphärische Ortsbeschreibung in Schicklings Puccini-Biografie. Das krude Faktum könnte heißen: Der junge Puccini traf sich regelmäßig mit Freunden im Café.

> »In Lucca waren die Cafes auch literarische Treffpunkte, angefüllt von Musik, Tabakdunst, Debatten. Politik, Geschwätz und Weltverbesserung – eines hieß geradezu programmatisch ›Caffè Filarmonico‹. Mit einem anderen ist schon der junge Puccini besonders verbunden, mit dem Caffè Caselli in der alten Hauptstraße (heute heißt es ›De Simo‹), das dem Vater seines späteren Freundes Alfredo Caselli gehörte und das noch für Jahrzehnte sein Hauptstützpunkt in Lucca bleiben wird. Hier trifft sich Puccini mit seinen Kumpanen, raucht, trinkt, redet, spottet über die spießige Erwachsenenwelt.« (Schickling 2007: 42)

Solche Ausmalung von Details ist der erste Schritt weg von der dokumentarischen Biografie hin zum Roman. Jedem Italien-Besucher dürfte Schicklings Beschreibung plausibel vorkommen, während ein Wissenschaftler wie Wolff fragen könnte: Ist in den Lucceser Cafés um 1880, also noch vor der Verbreitung des Grammofons, tatsächlich Musik erklungen?

Wie bei jeder Dokufiction des Fernsehens ist auch in der Biografik die Grenze fließend zwischen den Sphären, wie eine Begebenheit tatsächlich war und wie sie glaubwürdig gewesen sein könnte. Woher wissen unsere Autoren nur, dass in Händel bei einer Kanalüberquerung eine leichte Übelkeit aufstieg, Mahler am 12. Juli 1910 früh morgens um sechs Uhr auf seine Taschenuhr blickte oder Schumann mit den *Abegg-Variationen* es Chopin einmal zeigen wollte? Elegant zieht sich Baur mit zahllosen Fragezeichen aus der Affäre des Nicht-Wissens.

> »Ist Liszt eifersüchtig? In diesem Frühjahr erst hat sich Marie d'Agoult das Schloss Croissy nahe Paris gekauft, ein Refugium für intime Treffen. Liszt weiß, wie oft Marie nicht nur ihn, sondern auch Chopin dorthin eingeladen hat und dass Chopin jedes Mal abgesagt hat. Liest er zwischen den Zeilen, wenn Marie am Ende eines Briefes an den Geliebten Grüße an Chopin bestellt?« (Baur 2009: 150)

Neben Fragen, die der Leser beantworten soll, begegnet eine andere Methode, biografische Lücken zu füllen, freilich seltener. Sie wäre etwa: kontemplative Versenkung in den Charakter des Helden zu nennen, wie er durch Tatsachen dokumentiert ist. Jede Mozart-Biografie enthält die Information, dass er 1789 einmal nach Berlin gereist ist, fragt aber nicht weiter nach dem Grund. Mozart besaß keine Einladung zum Potsdamer Hof, hatte kein Konzert zu absolvieren, wollte sich nicht mit einem Librettisten treffen, höchstens mit befreundeten Sängerinnen. Hingegen weiß man, dass Mozart zu dieser Zeit pleite war und seine schwangere Frau zwei Monate allein und längere Zeit ohne Nachricht in Wien zurückließ, denn nach seinen Angaben seien vier Briefe – abgeschickt aus verschiedenen Städten – verloren gegangen. Ebenfalls ist mittlerweile verbürgt, dass der Preußenkönig ihn nicht empfangen und ihm keinen Auftrag erteilt hat. Einzig Maynard Solomon geht der mysteriösen Reise nach:

> »Trotz unablässiger Arbeit geriet er Anfang 1789 in eine Sackgasse. Er hatte keine brauchbaren Ideen, um seine Schwierigkeiten zu lösen und entschied sich stattdessen zur Aufmunterung für eine Reise nach Norddeutschland, die mehr als nur ein Hirngespinst war, nämlich ein Umweg mit der Absicht, Raum zum Atmen und ein wenig Abwechslung von der bedrückenden Realität und den familiären Verpflichtungen zu gewinnen. Nach seiner Rückkehr geriet diese Krise außer Kontrolle. Durch seine Flucht hatte er seine Ehe auf eine harte Probe gestellt. Seine Frau war schwanger, von Eifersucht gepeinigt, ernsthaft krank und benötigte ausgedehnte Aufenthalte in teuren Kurbädern, um ihre Gesundheit wiederherzustellen. Obwohl die wirtschaftlichen Verhältnisse so beschaffen waren, lebte er noch immer über seine Verhältnisse und war unfähig, seine Schulden zu bezahlen. Mit dem Fehlschlag der Berlinreise drehte sich die Abwärtsspirale noch schneller und versetzte seinem seelischen Befinden einen Schlag.« (Solomon 2005: 446f.)

Nämlich Mozart verfiel, durch Augenzeugen beschrieben, in Depression. Wo Martin Geck zum Beispiel in seiner Mozart-Biografie Person und Musik bloß auf Karneval und Harlekin metaphorisch verengt, gelingt es Solomon, und

zwar auf breitester Quellenbasis, den Menschen Mozart mit seiner komplexen Psyche hinter den Masken hervorzuholen.

Welchen Nutzen haben Komponistenbiografien? Keinen in den Teilen, die für Mensch wie Werk bedeutungslos sind. Dass Mendelssohn auf seinen Schiffsreisen regelmäßig seekrank wurde, beim Schwimmen im Rhein wegen eines Wadenkrampfs einmal fast ertrunken wäre oder eine Körperlänge von nur einem Meter fünfundsechzig aufwies, kann jedem beliebigen Menschen widerfahren, ist also vollkommen trivial, Faktenschrott. Selbst wenn Christoph Wolff auf nahezu einhundert Druckseiten mit größter Scharfsinnigkeit den Nachweis führt, dass die *Brandenburgischen Konzerte* nicht in Köthen, sondern nur in Weimar entstanden sein können, ergibt das bloß eine Information von begrenzter Reichweite. Mit Goethe gilt unser Interesse dem Individuum und seinen Zeitumständen, wenn sich dieses Interesse auch im Lauf der Jahrhunderte gewandelt hat. Keimzellen der Biografie sind die Grabinschrift und die Anekdote. Die eine will die Leistungen eines Menschen festhalten, die andere seine Wesensart beschreiben; Nietzsche glaubte gar, mit drei Anekdoten einen Menschen charakterisieren zu können. Der Komponisten Leistung ist Musik, die oft auf uns nachhaltig wirkt, weshalb wir mehr über deren Urheber erfahren möchten; in der Annahme, große Musik könne nur von großen Menschen erfunden werden. Dahinter steckt die klassische Anschauung der Einheit von Leben und Werk, etwa bei Johann Gottfried Herder: »Alles Äußere ist nur der Abglanz der inneren Seele.« (Herder, zit. nach Blöcker 1963: 66) Und zwar der »schönen Seele«.

Solche »Harmonie von Geist und Tat« wird zur Erzählperspektive, die Herder selbst in seiner Biografie über James Cook einnimmt. Bei den Komponisten wie den anderen Künstlern steht die Schönheit der Werke und ihr soziales Verhalten jedoch häufig genug in einem vollkommen dissonanten Verhältnis. Anders als Toscanini, der ab 1933 Bayreuth boykottierte, war beispielsweise Puccini ein Opportunist, der sich beim Ausbruch des Ersten Weltkriegs nicht einem internationalen Künstlerprotest gegen Deutschland anschloss, um seine von dort fließenden Tantiemen nicht zu gefährden. Adam Mickiewicz, der das kühle Ausnutzen von Menschen oft beobachten konnte, nennt seinen Landsmann Chopin einen »moralischen Vampir«. (Zit. nach Baur 2009: 255) Siegfried Lipiner wirft seinem Jugendfreund Mahler am Ende vor: »Wir sind alle nur Objekte für Dich.« (Lipiner, zit. nach Lebrecht 1990: 11) Die großen Genies waren im Leben erst einmal große Egomanen. Das sind, nach Brechts Wort in den »Fragen eines lesenden Arbeiters«, die »Spesen« der Kultur. Er wusste, wovon er sprach.

»De mortuis nihil nisi bene«, nur Gutes über die Toten, lautete lange die Devise der Biografen, denn ein schönes Werk konnte nur einer schönen Seele entstammen. Bereits in der allerersten Mozart-Biografie, verfasst von Constanzes zweitem Ehemann, wurden daher die Fakten retouchiert, Chopins Briefe wurden idealisierend verstümmelt, ganz zu schweigen von Alma Mahlers zahllosen Fälschungen – die Beispiele ließen sich lange fortsetzen. Sigmund Freud schreibt an den Biografen Arnold Zweig:

> »Wer Biograph wird, verpflichtet sich zur Lüge, zur Verheimlichung, Heuchelei, Schönfärberei und selbst zur Verhehlung seines Unverständnisses, denn die biographische Wahrheit ist nicht zu haben, und wenn man sie hätte, wäre sie nicht zu gebrauchen.« (Freud, zit. nach Anz 2002: 95f.)

Offensichtliche Versuche des Verfälschens, Verschweigens, Verschönerns begegnen heute wohl kaum noch. Dazu ist einfach der Bestand unterschiedlichster Biografien über die meisten großen Komponisten zu stark angewachsen, die allgemeine Kenntnis zu weit verbreitet. Dennoch ist eine Tendenz zur Heroisierung nicht ganz ausgestorben. Sie äußert sich nicht allein in der Auswahl der Fakten, vielmehr auch im gut gemeinten Versuch, die Charakterfehler der Helden zu entschuldigen:

> »Es ist immer peinlich, ja schmerzhaft, wenn man ein verehrtes Genie bei einer unehrenhaften Handlung erwischt, und eine solche Lüge ist unehrenhaft, aber man muss in diesem Fall sich auch fragen, welche Umstände Mahler dazu trieben, zu lügen.« (Fischer 2003: 311)

Das erwähnte Lipiner-Verdikt fehlt folgerichtig in diesem voluminösen Buch.

> »Kleinherzig erscheint der Versuch, Mozart mit allen Mitteln vor dem Odium des Spielers bewahren zu wollen: Er ist keine reine Seele, sondern ein ingeniöser Künstler, dem das Etikett ›Spieler‹ in einem charakterologischen Sinne sogar gut anstünde.« (Geck 2005: 176)

> »Schumanns peinlich transparente Biografie«. (Gülke 2010: 5) Was auf dessen sexuelle und alkoholische Ausschweifungen anspielt.

Dass es auch objektiver, weniger peinlich und ehrpusselig zugehen kann, zeigt etwa die Chopin-Biografie von Baur. Ausführlich beschreibt sie Julian Fontana, selbst Pianist und Komponist, den Chopin als Mädchen für alles einsetzt. Fontana soll ihm Wohnungen besorgen, Noten kopieren, Kleidung kaufen, Leute benachrichtigen, kurz, Chopin die alltäglichen Notwendigkeiten abneh-

men, was Fontana auch brav erledigt, bevor er in die USA auswandert und dort Selbstmord verübt:

> »Fontanas Hoffnungen, als Komponist oder auch nur als Klavierlehrer in Paris Fuß zu fassen, sind gescheitert; der berühmte Freund hat ihm in keiner Weise weitergeholfen. Doch Fontanas finanzielle Lage hat Chopin so wenig beschäftigt wie seine Seelenlage. Mit manchen Aufgaben würdigt er Fontana zum Lakaien herab. ›Der zweite Schlüssel liegt im Spiegelschrank hinter dem Rasierpinsel. Sollte er dort nicht sein, lass die Schublade von einem Schlosser öffnen.‹ Julian wird zum Dank gelobt: ›Was Du gemacht hast, hast Du gut gemacht‹. Manchmal muss sich der Kopist, eigentlich selbst Komponist, auch mit Spott zufrieden geben: ›Wenn das Abschreiben Dich ermüdet, tröste Dich mit dem Gedanken, dass Du Deine Sünden dabei los wirst.‹ Wie es Fontana geht, bekümmert ihn nicht.« (Baur 2009: 365)

Biografien entwerfen Bilder eines Charakters, sie konstruieren das Image eines Komponisten. Dieses dient dem wie auch immer vergeblichen Versuch, die wortlose Musik zu verstehen und zu klassifizieren. Im Image ist nicht nur die romantische »Seelenregung« enthalten, die Dahlhaus per Federstrich für obsolet erklärt, sondern dort sind auch die tatsächlichen oder vermeintlichen Absichten eines Komponisten enthalten. So entstehen die Klischees, die zur Weltorientierung anscheinend notwendig sind, zumal in der gegenwärtigen Epoche der Überfülle einerseits und des Zeitmangels andererseits: Brahms, der Melancholiker, Mahler, der Gottsucher, Kagel, der Clown. Die allererste Biografie legt die Grundlage von Image und Klischee. Bereits Nissens früheste Mozart-Biografie nennt diesen ein Kind, was noch heute bei Geck als Harlekin variiert wiederkehrt. Hans Werner Henze ist der einzige Neuling in unserem Kreis der Porträtierten, und sein Biograf Jens Rosteck zielt darauf ab, die Grundlage zu einem Image zu bilden, das spätere Biografen fortschreiben sollen. Es ist das Image des Rebellen, der sich keiner geistigen Herrschaft unterwirft:

> »Hans Werner Henze, der ewige Rebell der zweiten Jahrhunderthälfte, doch spätestens seit der Jahrtausendwende eben auch Deutschlands Vorzeigekomponist, hat sich, was Richtlinien und Vorschriften anging, nur selten an Verabredungen und Fahrpläne gehalten, und was die offizielle Musikgeschichtsschreibung betraf, den selbsternannten Propagandisten des Musikbetriebs mehr als einen Haken geschlagen.« (Rosteck 2009: 12f.)

Solche Paraphrasierung von Henzes eigener Beschreibung, der selbst zeitlebens in Noten und Worten andere Autoren eklektisch paraphrasiert hat, durchzieht Rostecks Buch. So wird die Biografie nachgerade zur Autobiografie:

> »Henze, Dickkopf, Querkopf, heller Kopf, war nie ein Konformist. Eklats waren gewissermaßen die Sprossen auf seiner Karriereleiter. Dubiosen Chefideologen unter den Kulturverantwortlichen präsentierte er sich mit Vorliebe als enfant terrible. Er blieb nur sich selber treu. Und er gefiel und gefällt sich, mit unüberhörbaren Bekenntnissen zu einer dezidiert eigenen Meinung, als Unangepasster. Als Ausnahmeerscheinung. Als Grenzgänger und radikaler Individualist.« (Ebd.: 19)

Zur Ausschmückung Henzescher Selbstcharakterisierungen zählt ebenfalls eine ostinate Polemik gegen die Musik der Zeitgenossen und deren Finanzierung, wie sie ein Querulant vom Schlage Alois Melichars, dem das gesamte 20. Jahrhundert nicht passte, kaum tendenziöser hätte formulieren können. O-Ton Henze, von Rosteck als »parasitäre Erscheinungen« eingeführt:

> »Im Gegensatz etwa zu verschiedenen Altersgenossen, die auf Kosten von Organisationen wie dem Goethe-Institut mit ihren Werken die ganze Welt umschifft haben, wurden meine Angelegenheiten immer so eingerichtet, dass ich kaum jemals einem Geldgeber habe Dankeschön sagen müssen und trotzdem meine Rechnungen immer selbst bezahlen konnte.« (Ebd.: 370)

Rostecks Polemik macht auch vor Kleidung und Hautfarbe nicht halt:

> »Henze konnte sich rühmen, lange Zeit der Extravaganteste und Bestgekleidete unter den internationalen Komponisten gewesen zu sein; sein in den 1980ern und 1990ern vor Gesundheit nur so strotzender, auch im Winter bronzener Teint faszinierte die bleichen, in nördlichen Breitengraden darbenden und eher unauffällig gewandeten Hochschullehrer unter seinen Kollegen – und erregte ihren klammheimlichen Neid.« (Ebd.: 442f.)

Mein armer Ives, immer blass und fünfzig Jahre lang denselben zerbeulten Hut; zu schweigen von Beethoven, stets auffällig underdressed, und dann die Flecken auf Brahms' schwarzer Weste …

Woher die Biografen manches »Wissen« eigentlich nehmen, wurde bereits gefragt. Statt ein Rebellen-Image zu befestigen, wird Henze durch dieses Buch als Person noch ridiküler, der in einer verkitschten Luxusvilla mit Dienern im Haus und Pfauen im Park lebte und seinen verbal bekundeten Sozialismus-Sympathien einmal praktisch nachgab, indem er für einige Stunden ein wenig bei der kubanischen Zuckerrohrernte Hand angelegt hat. Die Nachsicht mit Charakterfehlern verhält sich offenbar umgekehrt proportional zum Rang der Musik.

Dennoch demonstriert gerade die Henze-Biografie, wie die Vita eines Kom-

ponisten dessen Werk prägen kann. Als Hauptgründe für seine Auswanderung nach Italien hat Henze immer wieder benannt, dass er nicht in einem Land leben wollte, wo der Faschismus noch lebendig sei und wo abweichende kompositorische Positionen von einer musikästhetischen Gesinnungspolizei mit Sitz in Darmstadt gnadenlos verfolgt würden. Ein weiteres, biografisches Faktum dürfte hinzukommen. In Konstanz hatte eine Vermieterin Henze wegen homosexueller Umtriebe angezeigt, in einer Zeit, als Homosexualität schändlicherweise noch mit Gefängnisstrafe bedroht war. Dass er sich solchen Gefährdungen durch eine Übersiedelung nach Süden entziehen wollte, ist nachvollziehbar. Dort war Henze freilich abgeschnitten vom Diskurs der Neuen Musik, der in den 1950er-Jahren eben in Deutschland geführt wurde. Erst die Auseinandersetzung nicht zuletzt mit den dogmatischen Tendenzen der Serialität jener Zeit – die nicht zu leugnen sind – hat dazu geführt, dass sich das Talent Kagels oder Ligetis zu unerhörter Originalität entfalten konnte. Überdies bewegte sich Henze fortan nicht in den Ruinen Kölns, sondern in den Ruinen Roms, sichtbare Traditionen stets vor Augen. Oper, Ballett und Lied, Apoll, die Bassariden oder Orpheus sind Gattungen und Stoffe, die den bleichen Generationsgenossen im Norden nicht ohne Grund fern standen. »Musik ist nur sie selbst und zugleich nur in den vielen Kontexten erlebbar, in denen sich unser Leben überhaupt abspielt.« (Geck 2010: 12) Sofern damit das Leben auch der Komponisten einbezogen ist, darf Martin Gecks ambivalente Perspektive die einzige genannt werden, die der Realität nahekommt, denn der Dahlhaussche Strukturalismus verwandelt die Geisteswissenschaft Musikologie leicht in eine körperlose Geisterwissenschaft. Jenseits ausgesprochen autobiografischer Werke wie Bergs *Lyrischer Suite* oder Richard Strauss' *Sinfonia domestica* schlägt sich die Biografie von Komponisten auf höchst unterschiedliche Weise in ihren Arbeiten nieder. Der Wirklichkeit am nächsten stehen Libretti von Bühnenwerken, die Parallelen zu eigenen Erfahrungen enthalten können. In Wagners Dramen wird des Öfteren nach der Herkunft von Eltern gefragt, und Dieter David Scholz bescheinigt Wagner, der als Kleinkind den eigenen Vater verlor und unter Frauen aufwuchs, zudem ein besonderes Einfühlungsvermögen in die weibliche Psyche. Ebenfalls finden Puccinis so zahlreiche wie unselige Frauengeschichten Niederschlag in den Libretti, etwa am Schluss der »Butterfly«:

> »Die Situation der von ihrem Geliebten für immer verlassenen Frau weckte in Puccini eine heftige und alle Konvention übersteigende Inspiration. Ist es ganz falsch zu glauben, dass dabei persönliche Betroffenheit im Spiel war? Puccini arbeitete bereits an diesem ›Butterfly‹-Schluss, während er mit Hilfe von Anwälten sein Verhältnis zu Corinna beendete.« (Schickling 2007: 195)

Andere biografische Elemente sind etwa Reisen, die Werke inspiriert oder geformt haben mögen. Vor der Ouvertüre *Die Hebriden* war Mendelssohn eben in Schottland oder Varèse in der kalifornischen Wüste, bevor er die Komposition *Déserts* in Angriff nahm. Ohne die Hinweise der Urheber durch Paratexte wie Werktitel führen solche Parallelen zwischen Leben und Werk freilich leicht ins Vage. Handgreiflich ist die Biografie eines Komponisten dagegen von seinem sozialgeschichtlichen Status geprägt. Albert Schweitzers Vermutung, »Bachs Werke wären dieselben, auch wenn sein Dasein ganz anders verlaufen wäre« (Schweitzer 1963: 1), trifft nicht zu, denn wenn Bach Hofkapellmeister in Dresden oder Potsdam gewesen wäre, besäßen wir heute mehr Opern von Bach und weniger Kantaten. Auch Mozarts Werkgeschichte wäre vermutlich anders verlaufen, hätte er nach Salzburg jemals eine feste Anstellung bekommen, was wider Willen ausgerechnet sein Vater verhindert hat. Ein weiterer biografischer Faktor ist schließlich die Mentalität eines Komponisten. Das können einzelne Charakterzüge sein wie bei Chopin, der schon durch seine Abscheu vor größerem und öffentlichem Publikum auf das Soloklavier im Salon verwiesen war und nie eine Oper oder Sinfonie komponiert hat. Vor allem aber sind es Charaktereigenschaften wie Mut und Nonkonformismus, die Musikgeschichte geschrieben haben. »Die Freiheit ist die Amme der Poesie« (zit. nach Geck 2010: 29), sprach der Schumann, der sich mit seinem klavieristischen Frühwerk die Freiheit nahm, den tradierten Formenkanon beiseitezuschieben; zu schweigen von Cage, der mit *4'33* gewagt hat, dem Publikum nichts als drei Pausen anzubieten.

Ganz andere biografische Prägungen verzeichnet die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dass etwa der in Buenos Aires geborene Kagel so häufig in seinen Werken Lateinamerika, Migration und Transkulturation zum Gegenstand hat, ist ebenso wenig von seiner Emigranten-Biografie abzulösen wie die Haltung Ligetis. Statt literarisch vermittelter Gefühle oder musikalischem Politisieren wählte Ligeti die emotionslose Mathematik zum Paradigma seines Komponierens, was mit seinem eigenen Mathematikstudium zusammenhängen mag, mehr aber noch mit anderen biografischen Erfahrungen: der Ermordung seiner Familie im KZ und Erlebnissen mit Nazis wie Stalinisten, die ihn als jungen Mann mehrfach hart an die Schwelle des Todes geführt haben. Da mussten Gefühle unterdrückt werden, um nicht dem Wahnsinn zu verfallen.

Überblickt man eine solche historische Strecke, ist Albert Schweitzer in anderer Hinsicht allerdings zuzustimmen. Eine Fuge ist eine Fuge ist eine Fuge, gleichviel, wie hoch Bachs Einkommen war, die Zahl seiner Kinder oder ob er seiner Frau gelbe Nelken oder blaue Primeln geschenkt hätte. Der Einfluss von allgemeinen Konventionen und individueller Biografie auf die Musik bilden zwei Schalen einer Waage, die sich auf unterschiedlicher Höhe befinden; je mehr Konvention

eine Epoche formt, desto geringer der biografische Einfluss auf das Werk und umgekehrt. Es sind also die biografischen Rahmenbedingungen wie Epoche, Sozialstatus oder psychische Struktur, die das Werk eines Komponisten bestimmen. Um ein Bild zu bemühen: Das Gehen ist ein »Funktionszusammenhang« im Sinne von Dahlhaus. Die Richtung jedoch, die ein Komponist einschlägt, ist bestimmt von seiner individuellen Biografie, zumal seit dem 20. Jahrhundert. Was der Gehende denkt, bleibt dem Beobachter verborgen. Wo immer gerade die musikwissenschaftlichen Biografien dem Komponisten hinter die Stirn blicken wollen, schlagen sie um in Fiktion. Ob Mozart ein Finalproblem hatte, mit dem *Streichquintett g-Moll* Aggressionen gegen den Vater ausdrücken oder Mendelssohn mit dem *Lied ohne Worte op. 38, Nr. 6* seiner Frau eine Liebeserklärung machen wollte – vielleicht, vielleicht auch nicht. Die Kunst restlos erklären können Komponistenbiografien niemals, höchstens die inneren und äußeren Faktoren beschreiben, welche die Grundlage bilden, worauf sie entsteht. Abgesehen vom Ärger, den eine forcierte Heroisierung oder eine polemische Herabsetzung anderer erzeugt, können Komponistenbiografien vor allem eines: Emotionen im Leser erwecken. Das ganze Drama des Lebens aus Zufall und Hindernissen, Liebe und Abneigung, Krankheit und Tod gleicht bei jedem Menschen, genial oder gewöhnlich, historisch oder fiktiv, einem Tatsachenroman, dessen Lektüre zur Einfühlung führt. Das Beste, was eine Biografie dann vermag, ist, uns zu motivieren, die Musik dieses Komponisten erneut zu hören.

Biografien

Baur, Eva Gesine (2009): *Chopin oder die Sehnsucht*. München: Beck.
Beci, Veronika (2006): *Robert und Clara Schumann. Musik und Leidenschaft*. Düsseldorf.
Bekh, Wolfgang Johannes (2005): *Gustav Mahler oder Die letzten Dinge. Die Biographie*. Wien.
Budden, Julian (2000): *Verdi. Leben und Werk*. Dt. Ausgabe. Stuttgart: Reclam.
Demmler, Martin (2006): *Robert Schumann. »Ich hab' im Traum geweinet.« Eine Biographie*. Leipzig.
Eichhorn, Andreas (2008): *Felix Mendelssohn Bartholdy*. München: Beck.
Fischer, Jens Malte (2003): *Gustav Mahler – Der fremde Vertraute*. Biographie. Wien.
Geck, Martin (2005): *Mozart. Eine Biographie*. Reinbek: Rowohlt.
Geck, Martin (2010): *Robert Schumann. Mensch und Musiker der Romantik*. München.
Gülke, Peter (2010): *Robert Schumann. Glück und Elend der Romantik*. Wien.
Henke, Matthias (2009): Joseph Haydn. München.

Hoffmann-Axthelm, Dagmar (2010): *Robert Schumann. Eine musikalisch-psychologische Studie*. Stuttgart.
Krausser, Helmut (2008): *Die kleinen Gärten des Maestro Puccini*. Köln: DuMont.
Melograni, Piero (2005): *Wolfgang Amadeus Mozart. Eine Biographie*. Dt. Ausgabe. München.
Neumahr, Uwe (2009): *Georg Friedrich Händel. Ein abenteuerliches Leben im Barock*. München.
Overbeck, Peter (2009): *Georg Friedrich Händel*. Frankfurt.
Rosteck, Jens (2009): *Hans Werner Henze. Rosen und Revolutionen. Die Biographie*. Berlin.
Schickling, Dieter (2007): *Giacomo Puccini. Biographie*. Stuttgart.
Scholz, Dieter David (2006): *Richard Wagner. Eine europäische Biographie*. Berlin.
Schwandt, Christoph (2000): *Guiseppe Verdi. Eine Biographie*. Frankfurt.
Solomon, Maynard (2005): *Mozart. Ein Leben*. Dt. Ausgabe. Kassel.
Todd, R. Larry (2008): *Felix Mendelssohn Bartholdy. Sein Leben, seine Musik*. Dt. Ausgabe. Stuttgart.
Tomaszewski, Mieczylaw (2009): *Chopin. Ein Leben in Bildern*. Dt. Ausgabe. Mainz.
Wolff, Christoph (2000): *Johann Sebastian Bach*. Dt. Ausgabe. Frankfurt.

Literatur

Anz, Thomas (2002): Autoren auf der Couch? Psychopathologie, Psychoanalyse und biographisches Schreiben. In: Christian Klein (Hg.), *Grundlagen der Biographik. Theorie und Praxis des biographischen Schreibens*, Stuttgart, S. 87–106.
Blöcker, Günter (1963): Biographie – Kunst oder Wissenschaft? In: Adolf Frisé (Hg.), *Definitionen. Essays zur Literatur*, Frankfurt, S. 58–84.
Dahlhaus, Carl (1975): Wozu noch Biographien? In: *Melos/NZ H 2*, S. 82.
Dahlhaus, Carl (1987): *Beethoven und seine Zeit*. Laaber.
Kühn, Dieter (2002): Werkreflexion, Stichwort: literarische Biographie. In: Christian Klein (Hg.), *Grundlagen der Biographik. Theorie und Praxis des biographischen Schreibens*, Stuttgart, S. 179–202.
Lebrecht, Norman (Hg.) (1990): *Gustav Mahler. Erinnerungen seiner Zeitgenossen*. Zürich.
Scheuer, Helmut (1979): *Biographie: Studien zur Funktion und zum Wandel einer literarischen Gattung vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Stuttgart.
Schweitzer, Albert (1963): *J. S. Bach*. Wiesbaden.

Ludger Kowal-Summek

Die Bedeutung der Improvisation in der Musikpädagogik und der Musiktherapie

Einleitung

Die Frage nach der Bedeutung des Improvisierens in der Musiktherapie mag auf den ersten Blick im Rahmen einer eigentlich musikpädagogisch orientierten Schrift ein wenig ungewöhnlich erscheinen, gewinnt aber dadurch an Bedeutung, dass in dem neuen Strukturplan des VdM (Verband deutscher Musikschulen) aus dem Jahr 2009 die Musiktherapie und die musikalische Improvisation als zentrales Mittel der Musiktherapie insgesamt an Stellenwert gewinnen.

Die musikpädagogische Arbeit mit Menschen mit Behinderungen gehört spätestens seit Ende der 1970er-Jahre fest zum Bestandteil musikpädagogischer Arbeit an Musikschulen. Auch im Rahmen dieser Arbeit kommt der Improvisation ein hoher Stellenwert zu und zwar nicht nur unter der Perspektive des Musizierens mit Menschen mit komplexen Behinderungen (Fornefeld).

Die Praxis musikschulischer Arbeit erstreckt sich schon seit längerem nicht mehr nur auf die traditionellen Felder, Grundbereich, Gesangs- und Instrumentalpädagogik und Ensemblearbeit.

Ein wichtiger Bestandteil innerhalb des Gefüges sind die ›Kooperationen mit Partnern in der kommunalen Bildungslandschaft‹. Auch wenn hier in erster Linie Primar- und Sekundarschulen gemeint sind, wobei die Kooperation mit Förderschulen schon weitaus länger besteht, ist davon auszugehen, dass sich das Bild bzw. die Klientel, mit dem auch im Rahmen schulischer Kooperationen gearbeitet werden soll, unter dem Stichwort »Inklusion« langfristig verändern wird. Bisher war es die Entscheidung des einzelnen Lehrers, ob er mit Menschen mit Behinderungen musikpädagogisch arbeiten will oder nicht. Langfristig könnte hier eine Veränderung eintreten.

Der Bereich der Musiktherapie, der sich im Strukturplan der VdM-Musikschulen bisher unter der Rubrik ›Weitere Angebote‹ findet, wird mit Blick auch auf die zunehmende Entwicklung des Bereichs ›Musiktherapie an Schulen‹ (vgl. Brandl 2004; Piontek 2004; Baer/Barnowski-Geiser 2005; Tüp-

ker et al. 2005; Giese 2009; Awad-Duqmaq 2010) und ›Musiktherapie an Musikschulen‹ (vgl. Pfaff 1998; Sinkwitz/Kok 1998; Lang/Neels/Wegener 1998; Peters ²2002; 2009; ²2009; Kok 2005; Kok/Peters 2009; Kritzer 2006; Holzwarth 2011; Reiner-Wormit o. J.) auf Dauer an Bedeutung gewinnen. Er sollte an Bedeutung gewinnen unter der Perspektive, dass Musiktherapie an Musikschulen für Eltern betroffener Kinder ein niedrigschwelliges Angebot darstellt. Er muss an Bedeutung gewinnen, weil auch Musikschulen nicht die Augen vor einer sich wandelnden musikschulischen Realität verschließen können.

Wenn es auch noch für den Bereich der Musikschule etwas Besonderes ist, mit Musiktherapie in Berührung zu kommen, so ist das für den Bereich der Musik in der Sozialpädagogik, auf den ich hier nicht gesondert eingehen werde, schon seit längerem nicht mehr der Fall. Letztlich reden wir hier also über drei Professionen, die Musikpädagogik, die Musik in der Sozialpädagogik und die Musiktherapie. In allen drei Bereichen kommt im Rahmen einer musikbezogenen Arbeit der Improvisation eine nicht unerhebliche Bedeutung zu. Im Folgenden wird es darum gehen, zwei dieser drei Bereiche, unter Vernachlässigung der Musik in der Sozialpädagogik, hinsichtlich des Einsatzes musikalischer Improvisation zu beleuchten, wobei der Schwerpunkt auf der Musiktherapie liegen soll.

Grundlegende Gedanken zur Improvisation

Improvisation oder improvisieren sind mittlerweile Alltagsbegriffe, die sich auf alle Lebensbereiche beziehen. (Vgl. Hasse/Stolz 2005a, 18; Tüpker 2011) Der aus dem Lateinischen kommende Begriff (videre, providere, improvisum) meint letztlich das Unvorhersehbare. (Vgl. Kapteina 1998: 14; Kurt/Näumann 2008: 11f.; Schmidt 2005: 61) Alltagssprachlich hat der Begriff zu tun mit »Ausprobieren, Herumkramen, mit planlosem Aussuchen und Stöbern« (Grootaers 1983: 245; vgl. Weymann 2004b: 2) Auch hier besteht die Möglichkeit, Neues zu entdecken, sich in Gedanken, Erinnerungen zu verlieren. Hegi (1998: 391) hebt das »Zulassen von Zufall« hervor. Es ist das Ungeplante, »das vorhernicht-Gesehene, das Überraschende« (ebd.; vgl. Kurt 2008: 40), wodurch die Möglichkeit, nicht aber die Garantie (vgl. Weymann 2004b: 365), besteht, dass es »zum Feld der Erfindung« (ebd.) wird, »zur Urquelle der Kreativität«. (Ebd.; vgl. Friedemann 1997: 22; Kowal-Summek 2006: 364ff.; Lehmann 2008: 339f.; Kozlarek 2008) Insofern kann man durchaus sagen, dass »die improvisatorische Bewältigung komplexer Anforderungen […] durchaus sehr lustvoll erlebt werden (kann).« (Weymann 2004b: 3) »Improvisation ist das, was sich

spontan zeigt« (Timmermann 2004: 40), auch im Alltag. (Vgl. Tüpker 2011: 254ff.) Insofern bedarf es »einer Haltung der Offenheit gegenüber den Impulsen, die auftauchen.« (Timmermann 2004: 40) Zudem lässt sich Improvisation verstehen als multidimensionales Medium zur Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen. (Hegi 1998: 387)

»Improvisieren […] ist zuallererst eine Grundhaltung« (Schwabe 1992: 110), die sich durchaus auch auf andere Bereiche als die der Musik übertragen lässt. Als allgemeine Grundhaltung erfordert sie eine Bereitschaft bzw. die Fähigkeit, sich auf Unvorhergesehenes spontan und zum richtigen Zeitpunkt authentisch zu reagieren. »Improvisieren fordert, ohne Vorherplanung das Richtige zum richtigen Zeitpunkt zu tun.« (Ebd.: 110) Des Weiteren ist Improvisieren menschlich, denn »jedes menschliche Handeln enthält ein Improvisationspotential«. (Kurt/Näumann 2008: 7) Oft ist man dabei »mit Situationen konfrontiert, die sich anders entwickeln, als wir erwartet oder geplant haben« (Weymann 2001: 78), ein Handlungsvorgang »mit offenem Ergebnis bzw. offenem Ziel«. (Schwabe 2005a: 26; Weymann 2006: 175) Ein solches Handeln kann aus einer eher negativ akzentuierten Situation heraus geschehen, d. h., ich werde zur Improvisation mehr oder minder gezwungen, wodurch sie dann u. U. als Belastung empfunden wird, sie kann aber auch positiv akzentuiert sein und wird dann als Chance gesehen. Sie ist dann mit Neugier auf Neues verbunden. So gesehen kann eine Improvisation auch misslingen. (Vgl. Schwabe 1992: 111) Auf jeden Fall beinhaltet sie aber einen faszinierenden »Umgang mit dem Zufälligen« (Bamberg/Micol 2000 in: Weymann 2006: 175), denn »wer improvisiert, verlässt vorgezeichnete Wege, ohne schon genau zu wissen, wohin er geht«. (Weymann 2006: 175)

An anderer Stelle heißt es bei Weymann (2004a: 11): »Die Improvisation überbrückt einen Zwischenraum«, stellt eine »vitale Übergangs[…]verfassung« (Weymann 2006: 176) dar, hilft, Unsicherheiten zu bewältigen; zugleich schafft das Improvisieren Zwischen-Räume, verstanden als Spiel- und Bewegungsräume. Wie der Einzelne mit einer solchen Situation, solchen Räumen umgeht, hängt z. B. von dem eigenen Temperament, der Übung und Erfahrung mit ähnlichen Situationen und sicherlich auch von der momentanen Verfassung ab. (Vgl. Weymann 2001: 78) Oftmals ist es ein Spiel aus einer Mischung von Angst und Neugier, die sich auf das ganze Leben oder auf Teilbereiche des Lebens beziehen kann. Wer anfängt zu improvisieren, weiß nicht, wohin es geht. Zur Haltung des Machens gehört auf der anderen Seite aber auch die des Geschehen-Lassens, des Auf-sich-zukommen-Lassens. Fürs Erste, als Arbeitsdefinition halte ich mich an Weymann (2004a: 38):

> »Eine musikalische Improvisation ist ein vielschichtiger, spontaner und impulsiver Prozess der Erfindung und gleichzeitigen formenden Realisierung von Musik. Das Improvisieren ist eine Handlung, die im Moment ihres Vollzugs teilweise vorhersehbar bzw. unerwartet ist. Sie entwickelt sich im Spannungsfeld von subjektiven Ausdruckswünschen und gegebenem idiomatischem Hintergrund, von musikalischem Material und gegenwärtiger (Beziehungs-)Situation«. (Vgl. auch Timmermann 2008: 66)

Wenn auch in diesem die Bedeutung der Improvisation in der Musiktherapie im Vordergrund stehen soll, so ist davon auszugehen, dass sie in der Musikpädagogik und in ihrer Bedeutung in und für die Musiktherapie unterschiedlich einzuschätzen ist.

Eine für mich überzeugende Abgrenzung zwischen Musikimprovisation und Improvisation in der Musiktherapie stammt von Lutz Hochreutener:

> »Musikimprovisation umfasst das weite Feld des freien, von einengenden, vorgegebenen Strukturen befreiten, individuellen musikalischen Ausdrucks. Sie beinhaltet die Entdeckung von neuen klangästhetischen Räumen sowie das Spiel mit experimentellen, musikalischen Begegnungsformen. Bei der musiktherapeutischen Improvisation liegt die Betonung auf dem therapeutischen Aspekt. Sie ist intimer, persönlicher Ausdruck im geschützten Raum der therapeutischen Dyade oder einer Therapiegruppe und wird als ein symbolischer Selbsterfahrungsraum betrachtet, der förderliche intra- und interpsychische Prozesse ermöglicht. Die klangästhetische Qualität der dabei entstehenden Musik ist nicht so wichtig. Im Zentrum steht die individuelle Entwicklung, welche der Patient beim Spielen machen kann und wie er sich selbst dabei fühlt.« (Lutz Hochreutner 2009: 158)

Zur Improvisation in der Musikpädagogik

Unternehmungen, Improvisationen für die Musikpädagogik nutzbar zu machen, reichen bis in die 1920er-Jahre zurück und sind mit dem Namen und dem Werk von Carl Orff verbunden. Einen zweiten Schub erhielt die musikpädagogische Improvisation dann wie auch die Musiktherapie in den 1970er-Jahren verbunden mit Gedanken um eine Demokratisierung der Gesellschaft insgesamt. (Vgl. v. Kieseritzky/Schwabe 2001: 156)

Will man diese wachsende Bedeutung des Improvisierens innerhalb des musikpädagogischen und -therapeutischen Feldes personifizieren, so kommt

man an den beiden Protagonistinnen Lilli Friedemann (1906–1991) (1971, 1973, 1974, ²1974, 1983) und Gertrud Meyer-Denkmann (*1918) (1970), ihrem Wirken und ihren Veröffentlichungen nicht vorbei. (Vgl. Schwabe 2011a; Weymann ²2009: 191; Schwabe et al. 1992a, b) Sie waren es, die als erste das Improvisieren nicht nur in ihre verschiedenen (Unterrichts-)Konzepte integrierten, sondern es zum Zentrum ihrer Tätigkeit machten. Die Gedanken und Veröffentlichungen sowohl von Friedemann als auch von Meyer-Denkmann beziehen sich allerdings auf den Gruppenunterricht und somit auf Gruppenimprovisationen.

Schon in ihrer frühen Schrift *Kinder spielen mit Tönen und Klängen* aus dem Jahr 1971 wird deutlich, dass Friedemann (1971: 9) in der Improvisation eine Methode sieht, die »Wesentliches zur Entwicklung des sozialen Verhaltens« beitragen kann und damit über das rein Musikalische hinausweist. Zudem kann es für das Vorschulkind eine Hilfe sein »auf dem Weg […] aus dem ›Paradiesdasein‹ heraus in die reale Außenwelt«. (Ebd.) Des Weiteren kann das kreative Tätigsein, das Improvisieren in der Musik »im weitesten Sinn eine Grund legen […] für die Meisterung zukünftiger, noch nicht vorausschaubarer Lebensbedingungen, für die die Natur in uns niemanden vorbereiten kann«. (Ebd.)

Auch im Vorwort ihrer Schrift *Gemeinsame Improvisation auf Instrumenten* aus dem Jahr 1973 greift sie Aspekte auf, die über das rein Musikalische hinaus- und auf therapeutisch relevante Aspekte verweisen:

> »Die Menschen abendländischer Bildungsart sind gezwungen, sehr vieles nach Vorlage, ohne eigene Entscheidung, Fantasie oder Einsatz der Persönlichkeit zu leisten; das ist am härtesten für junge Menschen und hemmt ihre allgemeine menschliche Entwicklung. Die Improvisation wirkt befreiend. Ein Tun, bei dem man zugleich spielendes Kind und ganzer Mensch sein darf, kann die Wirkung einseitiger intellektueller Bildung ausgleichen.« (Friedemann ²1974: 3)

Ganz regelfrei erscheint die Improvisation hier aber nicht, denn ohne »bestimmte sachgemäße Vereinbarungen, die der Freiheit des Einzelnen Grenzen setzen, würden dem gemeinsamen Improvisieren Spannung, Entwicklung und musikalische Befriedigung fehlen«. (Ebd.: 3; vgl. Schwabe 2011a: 11)

Improvisation ist erlernbar und so, wie sich auf Dauer die handwerklichen improvisatorischen Möglichkeiten erweitern, geschieht dies auch hinsichtlich des Verständnisses und der Beurteilungsfähigkeit komponierter Musik, wobei sie sich besonders auf die neue Musik bezieht. (Vgl. Friedemann ²1974: 8)

Wenn hier zwei Perspektiven des Improvisierens auftauchen, die menschliche und die musikalische Seite, so finden sich beide Aspekte zusammen in dem

Satz: »Durch das gemeinsame Spiel wächst der Mensch zum Menschen hin und in die Musik hinein«. (Ebd.: 3) Diese Verbindung von Persönlichkeitsbildung und musikalischer Bildung zeigt sich auch in einer weiteren Schrift aus dem Jahr 1973. (Vgl. Friedemann 1973)

In der Frage nach den Anwendungsgebieten einer gemeinsamen Improvisation nennt Friedemann (²1974: 5f.) im Zuge der o. g. Schrift neben dem musikpädagogischen und dem künstlerischen Gebiet das soziale und erzieherische Feld, wobei sie allerdings die Arbeit mit »Gehemmte[n], Neurotiker[n], Schizophrene[n], Bewegungsbehinderte[n]« als Beschäftigungs- und nicht als Musiktherapie bezeichnet. Die therapeutische Komponente wird nochmals deutlich in der folgenden Aussage: »Gruppenimprovisation entwickelt die Fähigkeit, Musik zu verstehen und zu beurteilen, ebenso wie soziales Verhalten, Kreativität und Initiative. Sie ist auch imstande, psychischen Schädigungen entgegenzuwirken, denen Jugendliche ausgesetzt sind, oder die sie sich, ohne es zu wissen, u. a. durch einseitige und verbissene Betätigung des Intellekts selbst zufügen«. (Friedemann 1973: 7)

In *Trommeln – Tanzen – Tönen* aus dem Jahr 1983 verweist Friedemann (1983: 4) explizit auf den Einsatz der Spiele auch in der Sonder- oder Förderschule. Des Weiteren hebt sie hervor, dass es im Verlauf der Spiele auch zu Angstäußerungen kommen kann, weshalb sie dem Gruppenleiter u. a. »eine gewisse ›therapeutische‹ Einstellung und Wachsamkeit« empfiehlt. (Ebd.)

Auch wenn Meyer-Denkmann (1970) nicht von Improvisationen, sondern von Klangexperimenten und befreienden Verfahren spricht, wird in ihren Ausführungen dennoch deutlich, dass sie, ähnlich wie Friedemann, die Befreiung der Persönlichkeit von »umweltbedingten Zwänge[n] und Aggressionen« (Meyer-Denkmann 1970: 10) bis hin zur Zerstörung von Materialien (!) durch befreiende musikalische Verfahren befürwortet, um dann anschließend offen zu sein für ein »Entdecken ungewöhnlicher Klangmöglichkeiten« (ebd.: 11) mit Blick auf eine Intensivierung der »Fähigkeit zur musikalischen Gestaltung«. (Ebd.)

In ihrer Schrift *struktur und praxis neuer musik im unterricht* aus dem Jahr 1972 formuliert sie als »fundamentale[…] Funktionen und Aufgaben der Musikpädagogik« (Meyer-Denkmann 1972: 62) Folgendes:

> »Intensivierung der Wahrnehmungsfähigkeit und der künstlerischen Sensibilität,
>
> 1. Aktivierung der Selbstverwirklichung im Spannungsfeld individuellen und sozialen Verhaltens,
> 2. Förderung kreativer Fähigkeiten und produktiven Denkens,

3. Befähigung zur kritischen und bewussten Differenzierung des musikalischen Angebots«. (Ebd.)

Im Mittelpunkt eines so verstandenen Musikunterrichts steht für sie »die anzustrebende Kommunikation zwischen dem Schüler und der Gegenwart musikalisch-künstlerischen Handelns und Denkens«. (Ebd.)

Die Bedeutung der musikalischen Improvisation für die Musikpädagogik hat sich auch nach Friedemann und Meyer-Denkmann weiterentwickelt. Eckhardt (1995: 237ff. in Rora 2008: 218f.) z. B. »unterscheidet vier Gruppen außermusikalischer Funktionen, die in den neueren Ansätzen mit Improvisation im Unterricht verbunden werden« (Rora 2008: 218):

- Kreative Funktionen
- Soziale Funktionen
- Rekonvaleszenzfunktionen
- Unterrichtsoptimierende Funktionen

Dennoch bleibt die Kritik sowohl von Friedemann als auch von Meyer-Denkmann zu berücksichtigen, die beide vor der Gefahr warnen, die o. g. Funktionen losgelöst zu sehen von einem musikalischen Anspruch. (Vgl. Meyer-Denkmann 1971: 219f.) Eine Reduktion auf die o. g. Funktionen würde letztlich zu einer musikalischen Leere führen.

Nach Eckhardt (2005: 107) betreffen die psychologischen Anforderungen und damit auch gleichzeitig die Möglichkeiten der Förderung der Improvisation das Gedächtnis, die Fantasie, »die Hörfähigkeiten, die sofortige Selbstbewertung und davon gesteuerter, in der Einheit kognitiver, emotionaler und motorischer Prozesse erfolgreiche Handlungskontrolle und –regulation, aber auch soziale Kompetenzen […] sowie den motivationalen Zustand und die Konzentration der Spieler.« Dagegen steht folgende Aussage von Kösterke:

> »Jeder Versuch, die musikalische Qualität einer Improvisation zu fördern, läuft Gefahr, sie lediglich zu beschneiden. Jeder ›gute Vorsatz‹ im Prozess des Improvisierens behindert die Verschmelzung mit der Sache, weil er die Wahrnehmung kanalisiert und einengt. Und eine auf Improvisation angewandte Musikpädagogik kann auf den aufrichtigen Musiker so wirken, wie das universitäre Selbstberäucherungssystem auf den Wahrheitssucher Phaidros.« (Kösterke 2001: 9)

Der Musikpädagoge befindet sich irgendwo in diesem Zwischenfeld, um seine jeweilige Position zu finden.

Methodisch gesehen finden sich mittlerweile Verweise sowohl auf den Instrumentalunterricht (vgl. Eikmeier 2010; 2011; Wiedemann 2004; Stenger-Stein 2000; Schwabe et al. 1993), den Bereich Musik und Bewegung (vgl. Schwabe et al. 1994), den Einsatz der Stimme (vgl. Schwabe et al. 1998), den Bereich Hören (vgl. Schwabe et al. 2006), auf Didaktiken schulischen Musikunterrichts (vgl. Steiner 2011; Kaul 2010; Orgass 2008; Tang 2008; Schatt 2007, 104; Schwabe et al. 1995), auf Formen des Klassen-Musizierens, z. B. dem Live-Arrangement (vgl. Terhag 2005, 167ff.) und auch auf Vorstellungen fächerübergreifenden und projektorientierten Unterrichts. Kraemer (²2007: 319ff.) zufolge finden sich in der heutigen Musikpädagogik die Gedanken zur Improvisation unter der Überschrift Kreativität im Musikunterricht. (Vgl. Schwabe 2011b; Kowal-Summek 2006: 364ff.)

In einem Interview aus dem Jahr 1987 bekennt Lilli Friedemann, dass das Improvisieren für sie von Anfang an sowohl künstlerische als auch therapeutische Bedeutung gehabt hat. (Vgl. Schwabe et al. 1992a, 13) Obwohl sie »eine Absicht, irgendjemanden therapeutisch zu helfen« (Friedemann in Schwabe et al. 1992a: 15), nie gehabt hat. Diese Uneindeutigkeit wird noch einmal verstärkt, wenn Friedemann (1997: 20) die gemeinsame Improvisation benutzt, um das Ich des Einzelnen zu stärken. Eigentlich bewegt sie sich hier in einem sozialpädagogischen Feld. (Vgl. Schwabe 1997: 25) Die musikpädagogische Perspektive bezieht sich auf musikalische Inhalte, während sich die sozialpädagogische auf Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung bezieht. Die Zielsetzung, die Blickrichtung, ist hier entscheidend.

Zur Improvisation in der Musiktherapie

»Die Etablierung des Improvisierens in der modernen Musiktherapie« (Weymann ²2009: 190) begann eigentlich schon in den 1960er-Jahren mit den Arbeiten von Nordoff/Robbins, Alvin und Priestley (vgl. Bruscia in Wigram 2004, 13; Kapteina 20092a, 195). Die Bedeutung des Improvisierens in der Musiktherapie ist nicht loszulösen von der vielgestaltigen Improvisationsbewegung »in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts auf den Gebieten des Jazz und der neuen Musik«. (Weymann ²2009: 191; 2004b: 4; 2001: 80; vgl. Kapteina ²2009 ebd.; Lutz Hochreutener 2009: 162; Hegi 2001: 143f.)

Es handelte sich nicht nur um eine in der Musik zu vollziehende Entwicklung, sondern der Blick ging über die Musik hinaus in Richtung »einer emanzipierten Gesellschaft«. (Kapteina ²2009a, ebd.) Diese Vision ging einher mit einem sich wandelnden Rollenverständnis der am Musikprozess Beteiligten. Die traditionelle Verteilung in Komponist, Interpret und Hörer wandelte sich

dahingehend, dass alle Beteiligten zugleich Komponist, Interpret und Hörer waren. Kapteina (ebd.) zufolge entstand auf diese Weise eine »subkulturelle Musikpraxis«, die losgelöst von etwaigen »Verwertungsinteressen des Musikmarktes« war. Aus der Zeit heraus ist es zu verstehen, wenn Kapteina (1992: 11f.) Anfang der 1990er-Jahre in der musiktherapeutischen Improvisation ein dreifaches Wagnis sieht: hinsichtlich der Musik, hinsichtlich eines gesellschaftlich-politischen Umdenkens und hinsichtlich einer möglichen und wünschenswerten individuellen Veränderung.

Insgesamt gesehen lässt sich sagen, dass sich »die Etablierung des Improvisierens in der Musiktherapie […] in recht kurzer Zeit [vollzog]«. (Weymann 2004a: 40) Als sich ab Mitte der 1970er-Jahre die Ausbildungslandschaft für Musiktherapie zu formieren begann, zeigte sich, dass die Improvisation in den unterschiedlichen Curricula von Anfang an ihren Platz hatte. (Vgl. Bergstrøm-Nielsen/Weymann 2001b: 6) Jedoch bleibt zu bedenken: »Psychologische Begründungen für die Verwendung des Verfahrens in der Therapie sind je nach Musikbegriff, Theoriebezug und Praxiskontext unterschiedlich«. (Weymann ²2009: 191; 2001: 81; vgl. Phan Quoc 2002: 10f.; Tüpker 2001: 55)

Doch wie lässt sich die musikalische Improvisation in der Musiktherapie als »spezifische Einheit aus Material […], Interaktion und intrapsychischen Vorgängen« (Mahns 2004: 147) definieren? Weymann (2004a: 38) schlägt folgende Definition vor, der ich mich uneingeschränkt anschließen kann:

> »Eine musikalische Improvisation ist ein vielschichtiger, spontaner und impulsiver Prozess der Erfahrung und gleichzeitigen formenden Realisierung der Musik. Das Improvisieren ist eine Handlung, die im Moment des Vollzugs teilweise unvorhersehbar bzw. unerwartet ist. Sie entwickelt sich im Spannungsfeld von subjektiven Ausdruckswünschen und gegebenen idiomatischem Hintergrund, von musikalischem Material und gegenwärtiger (Beziehungs-)Situation.«

Die musikalische Improvisation stellt ein besonderes Verfahren in der aktiven Musiktherapie dar. Es handelt sich bei ihr um den »Dreh- und Angelpunkt der Behandlung« (Tüpker ²1996: 226), den »Ausgangspunkt und Zielpunkt musiktherapeutischen Handelns«. (Selle 2005: 170) Dennoch darf sie nicht zum Dogma werden. (Vgl. Tüpker ²1996: 226) Nicht die Musik ist das Ziel der Behandlung, »sondern Musik und Musikproduktion sind Zwischenschritt, Mittel-Ding, Medium auf dem Weg zum Verstehen und zur Weiterentwicklung eines therapeutischen ›Behandlungswerks‹«. (Weymann 2004a: 39) Sie stellt einen »*symbolischen Raum* dar, der die Handlungs- und Ausdruckstendenzen, Affekte, Interaktionsmodi auf eine andere Weise als das System der Sprache

aufnehmen kann«. (Weymann 2001: 81; vgl. Groothaers 1983: 246) So betrachtet ist eine Improvisation in der Musiktherapie nicht zweckfrei, sondern »sie steht im Dienst eines therapeutischen Behandlungsauftrags und –zieles«. (Weymann 2004a: 45; Reichert 2006: 253) sieht im Improvisieren in der Musiktherapie »die Herstellung ›gemeinsamer Werke‹ zwischen Patient und Therapeut«, während Deuter (2010: 13) in der Improvisation ein »Bedingungsgefüge von Verlauf und Beziehung« sieht, wobei er dem Beziehungsaspekt zwischen Klient und Therapeut im Rahmen einer musiktherapeutischen Improvisation den Vorrang einräumt.

Eine musiktherapeutische Improvisation bedarf weder der Planung noch der Steuerung, wohl aber der Reflexion (vgl. Mahns 2004: 147), auch wenn Mahns gleichzeitig feststellt, dass die Möglichkeiten einer Verbalisierung einer Improvisation zum Verstehen der musikalischen Interaktion im Nachhinein begrenzt sind.

In der Musiktherapie lässt sich im Allgemeinen zwischen freien und strukturierten oder gebundenen, an Regeln orientierten Improvisationen unterscheiden. (Vgl. Lenz/Tüpker 1998: 54ff.; Plahl/Koch-Temming ²2008: 175ff.; Lutz Hochreutener 2009: 167ff.) *Freie Improvisationen* sind »von außen nur begrenzt durch das Potenzial an innerer Freiheit und seelischer Kraft des Therapeuten« (Timmermann 2008: 65) hinsichtlich des Anbietens von »Halt, Sicherheit und Schutz […] bezüglich der Wirklichkeiten, die ans Licht treten können.« Beide Formen finden sich sowohl in der Musiktherapie mit Kindern und Jugendlichen als auch in der mit Erwachsenen. Freie Improvisation wird besonders dann eingesetzt,

> »um sich im Spielmaterial zurecht zu finden und damit vertraut zu werden
> - als Raum zur Entfaltung der eignen Kreativität
> - als Selbsterfahrungsfeld, um im eigenen Tempo Neues zu entdecken, Schwieriges zu wagen, Hindernisse zu überwinden und Bedrohlichem in die Augen zu schauen
> - als Raum, die eignen Grenzen und die des Gegenübers auszuloten
> - als Einstimmung in vertiefte therapeutische Prozesse […]
> - zum nachklingen lassen von intensiven leibseelischen Bewegungen«. (Lutz Hochreutener 2009: 168; vgl. auch Weymann 2004a: 47; Loos 1986: 154ff.)

Improvisationen sind dann an *Regeln* gebunden, wenn es darum geht, Beziehungsstrukturen zu bearbeiten, sich an bestimmten Themen zu orientieren oder wenn sie musikalisch orientiert sind. (Vgl. Lutz Hochreutener 2009: 169ff.; Timmermann 2004: 41) »Ob eine freie und in welcher Weise und in

welchem Maß auch immer strukturierte Improvisation angeboten wird, entscheidet der Therapeut aufgrund der Indikation und des jeweiligen Prozessmoments«. (Timmermann 2005: 159)

Hinsichtlich der *strukturierten Improvisation* unterscheidet Oberegelsbacher (1997: 44f.) zwischen einer darstellenden oder produktiven, einer kommunikativen und einer probehandelnden Improvisation. (Vgl. Phan Quoc 2002: 11f.) Bei der darstellenden oder produktiven Improvisation geht es um die Gestaltung »eines Erlebnisses, einer Stimmung einer aktuellen Szene oder Erfahrung«. (Oberegelsbacher 1997: 44) In der kommunikativen Improvisation geht es um »die Begegnung mit einer anderen Person« (ebd.), kommunikative und interaktive Prozesse stehen hier im Vordergrund. Die probehandelnde Improvisation greift ein in naher Zukunft bevorstehendes Thema auf. »Die mentale und emotionale Vorwegnahme sowie die ›als-ob-Handlung‹ im musikalischen Rollenspiel ermöglichen hier neue Selbsterfahrung und Gestaltung von Perspektiven«. (Oberegelsbacher 1997: 46)

Hippel/Laabs (2001: 54ff.) unterscheiden bei strukturierten Improvisationen zwischen solchen, die an Regeln gebunden sind, solchen, die außermusikalische Elemente z. B. Bilder oder Skulpturen mit einbeziehen und solchen, die sich aufgrund spontaner Einfälle entwickeln (assoziative Improvisation).

Als weitere Methode nennt Phan Quoc (2002: 12) die *musik- bzw. materialbezogene Improvisation*, bei der die Gestaltung mithilfe musikalischer Parameter im Vordergrund steht. Unabhängig von diesen klar gegliederten Formen gibt es sog. Mischformen nach Maßgabe der Problematik des Klienten.

In Anlehnung an Bruscia und Wigram gehen Plahl/Koch-Temming (²2008: 176ff.) davon aus, dass sich innerhalb einer Improvisation unterschiedliche Techniken hinsichtlich des Einsatzes von Improvisationen festmachen lassen, die dem Modell der Tridentität der leiborientierten Musiktherapie (Vgl. Baer/frick-Baer ²2009a, b; Kowal-Summek 2012: 102ff.) nahekommen.

Der Schwerpunkt des Einsatzes der Improvisation sowohl in der Einzel- als auch in der Gruppen-Musiktherapie liegt in der akustisch deutlich wahrnehmbaren Gestaltung und Mitgestaltung (Aktivität) von (emotionalen) Beziehungen. Es geht in der Musiktherapie in erster Linie also »weder um die Erzeugung von ästhetisch ›schönen‹ Klängen, noch um pädagogisches Vermitteln von musikalischen Fähigkeiten«. (Phan Quoc 2002: 10)

Die Bedeutung des Einsatzes der Improvisation richtet sich nach der Klientel, aber hat auch in den unterschiedlichen Schulen der Musiktherapie und den hier entworfenen Handlungsmodellen (vgl. Richter 2005; Mahns 2004: 77, 149ff.; Decker-Voigt 2001; Tüpker ²1996, 226f.) und der jeweils darauf aufbauenden Methoden und Techniken (vgl. Timmermann 2005: 162ff.) unterschiedliche

Wertigkeit. (Vgl. ebd.: 161) Nach Mahns (2004: 77) können die Modelle als Versuch gewertet werden, freie Improvisationen »je nach Musiktherapie-Konzept planbar, durchführbar und reflektierbar zu machen.«

Die *Leiborientierte Musiktherapie* (LOM), nach der ich arbeite und die sich in ihrer heutigen Form aus der Musik-Sozialtherapie entwickelt hat (vgl. Lenz/Tüpker 1998: 5ff.), und deren Begründer, Entwickler und Hauptvertreter das Ehepaar Baer/frick-Baer sind (vgl. Baer/Frick-Baer ²2009a, b), deren Grundlagen hier darzustellen allerdings nicht der geeignete Ort ist (vgl. Kowal-Summek 2012), speist ihre Gedanken zur musiktherapeutischen Improvisation aus unterschiedlichen Quellen (vgl. Lenz in Lenz/Tüpker 1998: 37ff.): aus der Neugier, dem Spieltrieb, der Expressionslust, aus den Gedankengängen zur Musik und Musikpädagogik der 1970er-Jahre, der Suche nach neuen Klängen und Klangmöglichkeiten als neue Ausdrucksmöglichkeiten, der Selbsterfahrung und eben der bereits existierenden musiktherapeutischen Konzepte, Modelle und Methoden.

Musikalische Improvisation ist sowohl ein musikalischer als auch ein Bild-Schaffensprozess. Lenz (ebd.: 50f.) zufolge entstehen hier unterschiedliche Gestalten in den Zwischenräumen des Erlebens und Geschehens, die im Spiel immer wieder lebendig werden. Im Einzelnen spricht er von

> »den Zwischenräumen zwischen gedachtem Ton oder Klang und dem tatsächlich erzeugten,
>
> - den Zwischenräumen zwischen den Gefühlen, die sind und den Gefühlen, die gleich sein werden,
> - in den Zwischenräumen zwischen dem unerwarteten Ton und dem Begreifen, dass etwas Unerwartetes geschehen ist,
> - in den Zwischenräumen, zwischen der Hoffnung auf einen zugespielten Ton und der Erfüllung oder Versagung,
> - in den Zwischenräumen zwischen Angst vor dem Spiel und dem Reiz des Unbekannten,
> - in den Zwischenräumen zwischen dem unerträglichen Chaos und der unerträglichen Harmonie,
> - in den Zwischenräumen zwischen Schwingung und Ruhe,
> - in den Zwischenräumen erlebter Liebe und erlebten Hasses,
> - in den Zwischenräumen zwischen gespieltem Leben und gespieltem Tod«. (Ebd.)

Wesentlich ist, dass die in der Improvisation entstandenen Gestalten das Spiel überdauern und eventuell der Sprache zugänglich werden. Ziel der so verstandenen Musiktherapie ist es, diesen Gestalten einen Raum zur Entfaltung an-

zubieten. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass hinter den sich zeigenden andere, u. U. bisher verborgene oder verdrängte Gestalten stehen und sich Ressourcen verbergen, die es aufzudecken und zu aktivieren gilt.

Im Rahmen der LOM sind die Improvisationen auf die einzelnen Methoden, mit denen die LOM arbeitet, bezogen. An anderer Stelle habe ich einen Teil der Methoden auf die Arbeit mit einem autistischen jungen Mann bezogen und auf ihre Wirksamkeit hin überprüft. (Vgl. Kowal-Summek 2012)

»Mit der Aufforderung zum Improvisieren setzen wir auf die Eigenbewegung des Seelischen« (Weymann 2001: 83), es ist quasi eine Einladung etwas Unbewusstes oder auch Ungewisses geschehen zu lassen (Weymann). Improvisation als »regelhafte Ungeplantheit« (Grootaers 1983: 246) in der aktiven Musiktherapie überbrückt einen Zwischenraum, schafft u. U. Unsicherheiten, zugleich aber auch neue Zwischen-, Spiel- und Bewegungs-Räume. In der Unfähigkeit, Alltagsituationen spielerisch zu bewältigen, »zeigen sich oft schon ernsthafte seelische Störungen«. (Weymann 1991: 89) Um dies überhaupt beurteilen zu können, müssen nach Perret (2005: 128) Improvisationen mindestens eine Länge von fünf bis fünfzehn Minuten haben, denn so lange dauert es seiner Meinung nach, bis man sich auf dem Instrument zurechtgefunden hat und in der Lage ist, sich innerlich zu öffnen.

Wie schon gesagt: »Wer improvisiert, verlässt vorgezeichnete Wege, ohne schon genau zu wissen, wohin es geht«. (Kapteina 1998: 15) Wer gewohnte Wege verlässt, geht immer auch ein Risiko des Scheiterns ein. Andererseits bestehen aber auch eine Möglichkeit und die Chance des Gelingens. Eine Improvisation beinhaltet immer die Möglichkeit, »sichere Strukturen nicht festzuhalten, sondern loszulassen« (Moroder-Tischler 2005: 52), zu experimentieren, wodurch sich neue Wege eröffnen, neue »Trampelpfade« (Baer) im Gehirn angelegt werden können.

Ein wesentliches Verfahren der therapeutischen Improvisation, nach Kaden (1993: 56 in Weymann 2004a: 17; 2006: 176), ist es, im gemeinsamen Spiel »syntaktische Schwebezustände« zu erzeugen, worunter Weymann (2004a: 17) »Momente der Uneindeutigkeit bzw. der Mehrdeutigkeit« versteht. Wenn es auch in der gemeinsamen Improvisation Momente des freien Spiels auf beiden Seiten gibt, so ist die freie Improvisation im therapeutischen Bereich in erster Linie auf den Klienten ausgerichtet.

Der Zustand des Schwebens, nach Weymann (2004a: 18, 44; vgl. 2000a: 199f.; 2001: 82; 2006: 176.) ein zentraler Begriff der Kreativitätstheorien der Romantik, ist einer, der sich im mittleren Bereich, im Übergangsbereich, im Möglichkeitsraum (Winnicott), im intermediären Raum (Winnicott) bewegt und der sein Äquivalent findet in der gleichschwebenden Aufmerksamkeit

(Freud) oder in der freien Assoziation (vgl. Leikert 2010: 99, 105) nicht nur der Psychoanalyse, sondern auch der psychoanalytischen Pädagogik. (Vgl. auch Weymann 2004b: 1)

> »Indem wir uns aktiv auf eine Improvisation einlassen, geraten wir in einen veränderten Zustand, in ein ›präsentisches‹ Verhältnis zur umgebenden Situation. Die Verfassung ähnelt einem Wachtraum, in dem das Spiel zu einem Medium wird für die Handlungsimpulse der Spieler und die Gegebenheiten der Situation«. (Weymann 2006: 178)

Aufgabe des Musiktherapeuten ist es also, entsprechend den musikalischen Gestaltungen des Klienten mit einer »gleichschwebenden Aufmerksamkeit« (Weymann 2001: 83; 2004a: 44; 2006: 177) zu begegnen, die sich in seinem Spiel nach Maßgabe des Klienten hörbar und manchmal auch sichtbar ausdrückt. Eine musiktherapeutische Improvisation bietet so gesehen »nicht nur Raum für Ausdruck, sondern sie eröffnet auch ein weites Feld für Begegnung«. (Lutz Hochreutener 2009: 159) Nach Tüpker (²1996: 224) intensiviert das Mitspielen seitens des Therapeuten die Formbildung der Improvisation hinsichtlich der musikalischen Gestaltung als auch hinsichtlich der Beziehungsebene.

In einem weiteren Punkt lassen sich Improvisationen wie Organismen auffassen, die in ihrer Gestalt nicht wiederholbar sind. Es handelt sich um eine Gestalt, »die sich in ihrem Entstehen immer wieder öffnet, immer wieder neue Möglichkeiten und Wendungen integriert«. (Weymann 2004a: 19) Die so entstehenden »Gestalten wirken *lebendig*« (ebd.), so »als hätten sie […] Sinnesorgane, mit denen sie auf die Umwelteinflüsse reagieren« (ebd.) bzw. in Wechselwirkung treten.

Ein weiterer Begriff in diesem Zusammenhang ist der der Spontaneität, »der Eindruck von Unmittelbarkeit in der Hervorbringung« (ebd.: 20), der Schnelligkeit, der Impulsivität, der Diskontinuität, des Nicht-Planbaren, des Unvorhersagbaren. »Immer geht es darum, sich einem ›Fluss‹ zu überlassen, ohne darin unterzugehen und die Steuerung ganz aufzugeben«. (Weymann 2004b: 3) Und noch einmal in Bezug auf Kaden (ebd.): »Improvisation bleibt im Unbeendeten, Unvollendeten; sie lebt, sich selbst stets relativierend, in und mit Variabilität, nicht jedoch als ein Makel, sondern als ihr Ideal.«

Musiktherapeutisches Improvisieren ist die musikalisch-spielerische Gestaltung eines Beziehungsgeschehens. (Vgl. Frohne-Hagemann 2004: 22; Timmermann 2005: 160; Phan Quoc 2002: 8) Durch das Spiel des Klienten werden Therapeuten bewegt und gewinnen dadurch, dass sie sich im gemeinsamen Spiel mitbewegen, »intime Eindrücke vom Seelenleben des Anderen«. (Weymann 2001: 82) So besteht die Möglichkeit einer wechselseitigen Annäherung

und eines wechselseitigen Kennenlernens auf einer nichtverbalen Ebene. Ziel musiktherapeutischer Arbeit unter der Perspektive der Beziehungsgestaltung ist es, »misslungene oder verunsichernde Beziehungserfahrungen (zu – L. K.-S.) kompensieren bzw. (zu – L. K.-S.) korrigieren«. (Frohne-Hagemann 2004: 23) Die Beziehungserfahrungen in einer gemeinsamen Improvisation »sollen helfen, Nähe und Distanz emotional zu regulieren, Experimente zu wagen und in einem wirklichen Spielraum eine organische Entwicklung des Selbst in seiner Bezogenheit zu einem Du zu ermöglichen«. (Ebd.)

Hegi (2001: 136) sieht das Zuhören, »das wertfreie Annehmen des Tönenden« als die wichtigste Aufgabe des Therapeuten. »Nirgendwo kann diese Fähigkeit so unmittelbar erfahren und geübt werden wie beim Improvisieren und beim freien Zusammenspiel« (ebd.). In der musikalischen Improvisation sieht er »ein Experiment der Selbstentdeckung durch den symbolischen Spielraum der Musik« (ebd.: 140), ein »*Experiment* der Selbstwahrnehmung und Grenzüberschreitung« (Hegi [5]1997: 159; 1998: 389) im Hier und Jetzt, »ein Experiment *mit* der Störung«. (Hegi 1998: 393) In den Spielräumen der Improvisation ist für ihn »alles möglich außer Verletzungen oder Zerstörungen«. (Hegi 2001: 140) Während es im sprachlichen Kontakt durchaus zu Verletzungen kommen kann, »sind sie im symbolischen Kontakt einer Improvisation mehr offene und schwebende Aufmerksamkeiten, ungefährliche Spielformen der Nähe und Distanz«. (Hegi 1998: 392)

Improvisation ist »ein unendliches Feld der Äußerungsmöglichkeiten […]. Dem kreativen Ausdruck von Gefühlen, Gedanken oder Bewegungen sind objektiv keine Grenzen gesetzt«. (Ebd.) Dazu braucht es keine Virtuosität, sondern es »braucht Erlaubnis, Ermunterung und Atmosphäre, um die Hände oder den Mund tönend erzählen zu lassen, was jetzt in ihnen steckt« (Hegi 2001: 141), denn »Körper und Musik können in ihrem kreativen Ausdruck verborgen Hintergründiges aussprechen, wo die Sprache versagt«. (Ebd.)

Nicht zuletzt deshalb weist Hegi (2001: 144) darauf hin, dass Improvisation psychologisch gesehen »zur puren Selbsterfahrung« wird. So wie Freud die Traumdeutung als Königsweg (via regia) zum Unbewussten bezeichnet, sehen Hegi (ebd.) und Lutz Hochreutener (2009: 156) in der Improvisation den »Königsweg in den Hintergrund, ins Präverbale und Unbewusste des Menschen.« Doch die musiktherapeutische Improvisation als Königsweg weist zwei Seiten auf: die unmittelbare musikalische Gestaltung im Hier und Jetzt und die im Hintergrund wirkenden Einflüsse des Unbewussten. (Vgl. Lutz Hochreutener 2009: 158f.; Weymann 2004a: 43; Tüpker 1996: 18)

Hinsichtlich des »Anwendungs- und Wirkungsspektrum der Improvisation« (Lutz Hochreutener 2009: 163) kommt die Autorin zu folgender Einteilung:

Anwendung	Wirkung
Lustvolles, zweckfreies Spiel	Flow-Erfahrung, Raum für Erholung
Schöpferisches gestalten	Selbstentdeckung und Selbstentfaltung
Selbstwahrnehmung	Sich selbst physisch und psychisch vertieft spüren
Ausdruck	Identitätsbildender Prozess
Kommunikation	Erweiterung der kommunikativen Fähigkeiten
Annäherung an ein Thema	Tiefenentspannung
Bearbeitung eines Themas	Integration vergangener, gegenwärtiger und die Zukunft betreffender Inhalte
Nachklingen lassen	Zur Ruhe kommen, innerliches Gleichgewicht wiederfinden
Übergang	Innere Sammlung, Raum für Neues schaffen
Spannungsabfuhr	Physische und psychische Entlastung
Ritual	Hervorheben bedeutsamer Ereignisse
Teil anderer Musikspielformen	Auslösen und Unterstützen anderer Musikspiele

Improvisation und Spiel

Aus musiktherapeutischer Perspektive sind für Timmermann (2004: 41) sowohl die Improvisation als auch das Spiel »schlichte oder ausdifferenzierte Formen elementaren Musizierens«, was eigentlich auf eine Verwendung der Improvisation sowohl in der Musikpädagogik als auch in der Musiktherapie verweist. Sowohl unter musikpädagogischer als auch unter musiktherapeutischer Perspektive geht es um eine Erweiterung oder Ermöglichung von Spielräumen. Dazu passt, dass Mahns (2004: 77) darauf verweist, dass die musiktherapeutische Improvisation »als Kernstück der Kindermusiktherapie ursprünglich der musikpädagogischen Praxis [entstammt]. Sie ist charakterisiert durch Spielformen, die durch wenig Regelung von außen festgelegt werden.«

»Unter den Künsten wird Musik (und Theater) am direktesten mit dem Spiel verbunden« (Hegi 2001: 144), wobei sich Hegi hier auf die sog. Illusions- und Fiktionsspiele bezieht. (Vgl. Kowal-Summek 2006: 15ff.) Improvisation ist für Hegi (2001: 144) »die verspielteste Form der Musikausübung.« Illusions- und Fiktionsspiele, aber auch Rollenspiele weisen eine Nähe zur märchenhaften und mythenbesetzten Welt der Kinder auf. (Vgl. Kowal-Summek 2006: 440ff.).

Hegi (2001: 144) bezeichnet die Improvisation als »Spiel im Spiel«, als »hoch symbolischer Umgang mit Beziehungsgestaltung und Realitätswahrnehmung«, als »Freiheit in der Gebundenheit.« Ähnlich dem Spiel zeichnet sie sich aus »durch unmittelbar ausgespielte Spontaneität, Impulsivität und Direktheit«. (Ebd.)

So wie es sich im Spiel der Kinder auch um die Aspekte Führen, Folgen und Warten können dreht, so spielen diese Aspekte auch in die musikalische Improvisation hinein. Führung als Aspekt der Verantwortung für eine Gestaltung, Folgen als horchendes Anpassen und Warten als Aspekt der Zurückhaltung, der Pause, der Stille. (Vgl. Hegi 1998: 397f.) Der Musik kommen hier im Wesentlichen drei Bedeutungen zu, sie trägt die Atmosphäre, sie begleitet empathisch und sie strukturiert. (Vgl. Moroder-Tischler 2005: 53)

Ähnlich wie Hegi, der eine Verbindung zwischen Improvisation und Spiel herstellt, sehen Plahl/Koch-Temming (²2008: 174) das Spiel als die Methode der Wahl besonders im Rahmen einer Kindermusiktherapie. (Vgl. Lutz Hochreutener 2009: 162) In diesem Zusammenhang unterscheiden sie zwischen einer freien und einer thematisch gebundenen Improvisation. Frei ist eine Improvisation dann, wenn sie weder Regeln, noch Strukturen oder Themen vorgibt und dem Kind dadurch die Möglichkeit gegeben ist, »seine aktuelle Befindlichkeit spontan mitzuteilen«. (Ebd.: 174) Das freie Spiel, das aus analytischer Perspektive mit der freien Assoziation verglichen wird, ermöglicht, dass über Beziehungsstrukturen neu nachgedacht wird und dass sich Unbewusstes in einem intermediären Raum spontan mitteilt.

Eine thematische Improvisation wird durch ein Thema oder ein Objekt, das die kindliche Fantasie anregen soll, bestimmt. Über das Anregen der Fantasie soll dem Kind im Spiel die Möglichkeit gegeben werden, sich mit den auf das Thema bezogenen Gefühlen und deren Veränderungen auseinanderzusetzen. »Thematische Improvisationen unterstützen durch ihren klaren Rahmen einen fokussierten und strukturierten Ausdruck des Kindes und regen gleichzeitig seine Fantasie, seine Erlebnisfähigkeit und seinen kreativen Ausdruck an«. (Ebd.: 175)

Innerhalb der thematisch orientierten Improvisation lässt sich noch eine assoziierte Improvisation unterscheiden. Während sich bei der thematisch orientierten Improvisation das Thema u. U. durch die ganze Sitzung zieht, ist bei der assoziierten Improvisation lediglich der Anfang einer Sitzung durch ein Bild bestimmt, das im weiteren Verlauf weitere Assoziationen auslösen kann. (Vgl. ebd.)

Was sowohl in den Ausführungen von Hegi als auch von Plahl/Koch-Temming deutlich wird, ist, dass Improvisationen hier bestimmten Regeln unterlie-

gen, die sich am jeweiligen Spiel orientieren. (Vgl. Kowal-Summek 2006, 25ff.) Die Regeln können sich auf die Wahl der Instrumente, auf musikalische Parameter und formale Aspekte beziehen. Ihre Funktion besteht darin, Aufmerksamkeit, Konzentration und/oder kommunikative und interaktive Prozesse zu initiieren, zu verändern und zu fördern.

Literatur

Awad-Duqmaq, Shadi (2010): *Musikpädagogische Arbeit mit ADHS-Kindern im Grundschulalter unter Einbeziehung musiktherapeutischer Ansätze*. Duisburg, Köln.

Baer, Udo/frick-Baer, Gabriele (²2009a): *Klingen, um in sich zu wohnen Bd. 1: Methoden und Modelle leiborientierter Musiktherapie. Von den Klängen der Stille bis zum musikalischen Sharing*. Neujirchen-Vluyn.

Baer, Udo/Barnowski-Geiser, Waltraut (2005): *Hyperaktive Kinder kreativ. Das Semnos-Konzept in Therapie und Pädagogik. Summaries, Anregungen, Folgerungen*. Neukirchen-Vluyn.

Baer, Udo/Frick-Baer, Gabriele (²2009b): *Klingen, um in sich zu wohnen, Bd. 2: Methoden und Modelle leiborientierter Musiktherapie. Von den Klängen der Stille bis zum musikalischen Sharing*. Neukirchen-Vluyn.

Bergstrøm-Nielsen, Carl/Weymann, Eckhard (Hg.) (2001a): *Vermittlungen … musically speaking. Zum Improvisationsunterricht im Musiktherapiestudium (Einblicke – Beiträge zur Musiktherapie Heft 12, herausgegeben vom BVM)*. Berlin.

Bergstrøm-Nielsen, Carl/Weymann, Eckhard (Hg.) (2001b): Einleitung. In: Dies. (Hg.), *Vermittlungen … musically speaking.*, S. 6ff.

Brandl, Katrin (2004): *Hans-guck-in-die-Luft und Zappelphilipp in Musikschule und allgemeinbildender Schule*. Fernwald.

Decker-Voigt, Hans-Helmut (1991): *Aus der Seele gespielt. Eine Einführung in die Musik*
therapie. München.

Decker-Voigt, Hans-Helmut (Hg.) (2001): *Schulen der Musiktherapie*. München/Basel.

Decker-Voigt, Hans-Helmut/Oberegelsbacher, Dorothea/Timmermann, Tonius (2008): *Lehrbuch Musiktherapie*. München, Basel.

Decker-Voigt, Hans-Helmut/Weymann, Eckhard (Hg.) (²2009): *Lexikon Musiktherapie*. Göttingen u. a.

Deuter, Martin (2010): *Polaritätsverhältnisse in der Improvisation*. Wiesbaden.

Eikmeier, Corinnna (2010): *Ungewohnte Positionen. Ein praktischer Beitrag zur Anwendung der Feldenkrais-Methode in der musikalischen Improvisation*. Fernwald.

Eikmeier, Corinna (2011): Improvisieren als ›Muttersprache‹ – Wie Improvisation die Suzuki-Methode bereichern kann. In: Schwabe et al. (Hg.), *Ringgespräche über Gruppenimprovisation LXXIV*, S. 29ff.

Eckhardt, Rainer (2005): Improvisation. In: Siegmund Helms/Reinhard Schneider/Rudolf Weber (Hg.), *Lexikon der Musikpädagogik*. Kassel.

Friedemann, Lilli (1971): *Kinder spielen mit Klängen und Tönen. Ein musikalischer Entwicklungsgang für Vorschulkinder, Schulanfänger, Sonderschüler.* Wolfenbüttel, Zürich.

Friedenmann, Lilli (1973): *Einstiege in neue Klangbereiche durch Gruppenimprovisation (= Rote Reihe Universal Edition 50).* Wien.

Friedemann, Lilli ([2]1974): *Gemeinsame Improvisation auf Instrumenten.* Kassel.

Friedemann, Lilli (1974): Musizieren als unwiederholbares Geschehnis. In: Franz Blasl (Hg.), *Experimente im Musikunterricht. Eine Sammlung von Protokollen*, Wien, S. 16ff.

Friedemann, Lilli (1983): *Trommeln – Tanzen – Tönen. 33 Spiele für Große und Kleine (= Rote Reihe Universal Edition 69).* Wien.

Friedemann, Lilli (1997): Ichstärkung – Partnerbezogenheit – Kreativität. In: Schwabe et al. (Hg.), *Ringespräche über Musikimprovisation LXIII*, S. 20ff.

Frohne-Hagemann, Isabelle (2004): Die musiktherapeutische Improvisation. Überlegungen zur Indikation und Kontraindikation. In: Herbert von Karajan Centrum (Hg.), S. 22ff.

Giese, Petra (2009): *Wenn ADHS zum Problem wird … Förderung von aufmerksamkeitsdefzit-/hyperaktivitätsgestörten Kindern im Musikunterricht als Therapie ansatz.* Augsburg.

Grootaers, Frank (1983): Improvisation. In: Hans-Helmut Decker-Voigt (Hg.), *Handbuch Musiktherapie. Funktionsfelder, Verfahren und ihre interdisziplinäre Verflechtung. Lexikale Stichwörter*, Lilienthal, S. 245ff.

Haase, Ulrike/Stolz, Antje (Hg.) (2005): *Improvisation – Therapie – Leben. Materialien zur 2. wissenschaftlichen Tagung der Akademie für angewandte Musiktherapie Crossen und der DMVO e. V. November 2004 (= Crossener Schriften zur Musiktherapie XVI).* Crossen.

Haase, Ulrike/Stolz, Antje (2005a): Vorwort. In: Dies. (Hg.), *Improvisation – Therapie – Leben*, S. 13ff.

Hegi, Fritz ([5]1997): *Improvisation und Musiktherapie. Möglichkeiten und Wirkungen von freier Musik.* Paderborn.

Hegi, Fritz (1998): *Übergänge.* Paderborn.

Hegi, Fritz (2001): Gestalt-Musiktherapie. In: Decker-Voigt (Hg.), Schulen der Musiktherapie, S. 125ff.

Hippel, Natalie/Laabs, Friedemann (2001): Improvisieren mit älteren Menschen? Schwierigkeiten und Möglichkeiten. In: R. Tüpker/H. H. Wickel (Hg.), *Musik bis ins hohe Alter. Fortführung, Neubeginn, Therapie*, Münster 2001, S. 51ff.

Holzwarth, Karin (2011): »Da kann man alles tun, als wäre es ein Spielplatz« – Wege einer musiktherapeutischen Entwicklungsförderung http://www.musikschulen.de/projekte/musikschulkongress11/ag40/index.html (Zugriff 6.9.2011)

Kapteina, Hartmut (1992): Über das Musikpädagogische in der Musiktherapie. In: Schwabe et al. (Hg.), *Ringgespräch über Gruppenimprovisation LVI*, S. 11ff.

Kapteina, Hartmut (1998): Heilendes und Heilsames Musikerleben. Musiktherapie als Fachgebiet der »Ästhetik und Kommunikation« und Element des Qualifikationsprofils helfender Berufe. In: Peter Marchal (Hg.), *Einführung in das Fach Ästhetik und Kommunikation*, Siegen 1998, 1ff.

Kapteina, Hartmut (²2009a): Improvisationsbewegung, geschichtlicher Abriss. In: Decker-Voigt/Weymann (Hg.), *Lexikon Musiktherapie*, S. 195ff.
Kapteina, Hartmut (²2009b): Soziale Arbeit. In: Decker-Voigt/Weymann (Hg.), *Lexikon Musiktherapie*, S. 460ff.
Kaul, Albert (2010): Stilistische Grenzen gezielt verletzen heißt Gräben zuschütten. Interview mit dem Musikpädagogen Jürgen Terhag zur Bedeutung von Improvisation im Musikunterricht. In: Schwabe et al. (Hg.) 2010, S. 27ff.
Kieseritzky, Hervig v./Schwabe, Matthias (2001): Gruppenimprovisation als musikalische Basisarbeit. In: Rudolf-Dieter Kraemer/Wolfgang Rüdiger (Hg.), *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule*, Augsburg, S. 155ff.
Kösterke, Doris (2001): Was ist Qualität? In: Schwabe et al. (Hg.), *Ringgespräch über Gruppenimprovisation LXVII*, S. 6ff.
Kok, Marjolein (2005): Musiktherapie an Musikschulen. www.musikschulen.de/projekte/musikschulkongress/mk05/ag12/index.html (Zugriff 6.9.2011).
Kok, Marjolein/Peters, Gisela (2009): *BAMMS Bundesweiter Arbeitskreis Musiktherapie an Musikschulen. Deutsche Musiktherapeutische Gesellschaft online.*
Kowal-Summek, Ludger (2006): *Spiel und Musik in der musikalischen Früherziehung unter besonderer Berücksichtigung psychoanalytischer Erkenntnisse.* Herbolzheim.
Kowal-Summek, Ludger (2012): *»Tomo spricht nicht mit mir«. Eine Untersuchung hinsichtlich der Anwendung ausgewählter Methoden der Leiborientierten Musiktherapie bei Menschen mit Autismus.* Freiburg.
Kozlarek, O. (2008): Theoretisch-begriffliche Anschlussstellen für ein Verständnis menschlichen Handelns als Improvisation. In: Kurt/Näumann (Hg.), *Menschliches Handeln als Improvisation. Sozial- und musikwissenschaftliche Perspektiven*, S. 47ff.
Kraemer, Rudolf-Dieter (²2007): *Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium (= Forum Musikpädagogik 55).* Augsburg.
Kritzer, Inge (2006): *Von der Musikpädagogik zur Musiktherapie. Ausschnitte aus der musiktherapeutischen Arbeit an einer Musikschule.* www.musiktherapie-kritzer.de/…/Von_der_Musikpädagogik_zur_Musiktherapie.pdf (Zugriff 15.12.2010).
Kurt, Ronald (2008): Komposition und Improvisation als Grundbegriffe einer allgemeinen Handlungstheorie. In: Kurt/Näumann (Hg.), *Menschliches Handeln als Improvisation. Sozial- und musikwissenschaftliche Perspektiven*, S. 17ff.
Kurt, Ronald/Näumann, Klaus (Hg.) (2008): *Menschliches Handeln als Improvisation. Sozial- und musikwissenschaftliche Perspektiven.* Bielefeld.
Lang, Stefanie/Neels, Margit/Wegener, Wiebke (1998): Therapeutisches Musizieren an der Musikschule. In: *Musiktherapeutische Umschau 19*, S. 216ff.
Lehmann, Andreas C. (2008): Komposition und Improvisation. In: Herbert Bruhn/Reinhard Kopiez/Andreas C. Lehmann (Hg.), *Musikpsychologie. Das neue Handbuch.* Reinbek.
Leikert, Sebastian (2010): Improvisation in der Musik und in der psychoanalytischen Technik. In: *Psychoanalyse im Widerspruch 43/2010*, S. 99ff.Lenz, Martin/Tüpker, Rosemarie (1998): *Wege zur musiktherapeutischen Improvisation.* Münster.
Loos, Katja (1986): *Spiel-Räume. Musiktherapie mit einer Magersüchtigen und anderenfrühgestörten Patienten.* New York, Kassel u. a.
Lutz Hochreutener, Sandra (2009): *Spiel – Musik – Therapie. Methoden der Musik-*

therapie mit Kindern und Jugendlichen (= Praxis der Musiktherapie 1). Göttingen u. a.

Mahns, Wolfgang (2004): *Symbolbildung in der analytischen Kindermusiktherapie. Eine qualitative Studie über die Bedeutung der musikalischen Improvisation in der Musiktherapie mit Schulkindern (= Materialien zur Musiktherapie 6)*. Münster.

Meyer-Denkmann, Gertrud (1970): *Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter (= Rote Reihe Universal Edition 11)*. Wien.

Meyer-Denkmann, Gertrud (1972): *Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht. (= Rote Reihe Universal Edition 43). Universal Edition*. Wien

Moroder-Tischler, Ruth (2005): Die Musiktherapie zwischen Struktur und Improvisation auf der Basis der Gestalttherapie. In: Haase/Stolz (Hg.), *Improvisation – Therapie – Leben*, S. 48ff.

Oberegelsbacher, Dorothea (1997): Musiktherapeutische Improvisation als Mittel der Verdeutlichung in der Psychotherapie. In: Elena Fitzthum/Dorothea/Oberegelsbacher/Dorothee Storz (Hg.), *Wiener Beiträge zur Musiktherapie: Weltkongresse Wien – Hamburg 1996*, Wien, S. 42ff.

Orgass, Stefan (2008): Improvisation als Merkmal und Gegenstand des Musikunterrichts. In: Kurt/Näumann (Hg.), *Menschliches Handeln als Improvisation. Sozial- und musikwissenschaftliche Perspektiven*, S. 183ff.

Perret, Daniel (2005): *Die Wurzeln unserer Musikalität. Musiktherapie und die Entfaltung der Persönlichkeit*. Klein Jasedow.

Peters, Gisela (²2002): Musiktherapie an der Staatlichen Jugendmusikschule Hamburg. In: VBSM (Hg.), *Musik mit Behinderten an Musikschulen. Grundlagen und Arbeitshilfen. Berichte aus der Praxis. Informationen und Adressen 2., erw. Auflage*. Nürnberg.

Peters, Gisela (2009): Musiktherapie an Musikschulen – Frischer Wind. In: *Musiktherapeutische Umschau 30, H. 4*, S. 357ff.

Peters, Gisela (²2009): Musiktherapie an Musikschulen. In: Decker-Voigt/Weymann (Hg.), *Lexikon der Musiktherapie*. Göttingen.

Pfaff, Franziska (1999): Musikschule zwischen Pädagogik und Therapie. In: *Musiktherapeutische Umschau 19*, S. 201ff.

Phan Quoc, Eva (2002): *Forschungsansätze zur Operationalisierung von emotionalem Ausdruck und Kommunikation in der musiktherapeutischen Improvisation.* www.musiktherapie.de/fileadmin/user…/pdf/…/phanquoc_eschen-04.pdf *(Zugriff am 6.9.2011)*.

Piontek, Tobias (2004): *Musiktherapie in der Grundschule? Dissonanzen – Resonanzen – Konsonanzen*. Marburg.

Plahl, Christine/Koch-Temming, Hedwig (²2008): *Musiktherapie mit Kindern. Grundlagen – Methoden – Praxisfelder.* Bern.

Plahl, Christine/Koch-Temming, Hedwig (²2008a): Improvisation in der Kindermusiktherapie. In: Dies., *Musiktherapie mit Kindern. Grundlagen – Methoden – Praxisfelder,* S. 173ff.

Reichert, Bernd (2006): Ein Improvisator, der weiß, was er will, der will doch nur das, was er weiß. In: Haase/Stolz (Hg.), *Improvisation – Therapie – Leben,* S. 90ff.

Reiner-Wormit, Cordula (o. J.): *Musiktherapie an Musikschulen*. http://www.musiktherapie.de/index.php?id=538&type=1 (Zugriff 10.11.2010)

Richter, Adelheid (2005): Was improvisieren wir beim Improvisieren? In: Ulrike Haase/Antje Stolz (Hg.), *Improvisation – Therapie – Leben*, S. 21ff.
Rora, Constanze (2008): Vom Sinn der Improvisation als Spiel. In: Kurt/Näumann (Hg.), *Menschliches Handeln als Improvisation. Sozial- und musikwissenschaftliche Perspektiven*, S. 215ff.
Schatt, Peter W. (2007): *Einführung in die Musikpädagogik*. Darmstadt.
Schmidt, Hans Ulrich (2005): Musiktherapeutisches Handeln aus tiefenpsychologischer Sicht. In: Haase/Stolz (Hg.), *Improvisation – Therapie – Leben*, S. 56ff.
Schwabe, Christoph (2005a): Was improvisieren wir beim Improvisieren? In: Haase/Stolz (Hg.), *Improvisation – Therapie – Leben*, S. 21ff.
Schwabe, Christoph (2005b): Bewegung und Halt – zwei Seiten einer Medaille. In: Haase/Stolz (Hg.), *Improvisation – Therapie – Leben*, S. 102ff.
Schwabe, Matthias (1992): *Musik spielend erfinden. Improvisieren in der Gruppe für Anfänger und Fortgeschrittene*. Kassel u. a.
Schwabe, Matthias (2011a): Lilli Friedemanns Wege zur experimentellen Improvisation. In: Ders. et al. (Hg.), *Ringgespräch über Gruppenimprovisation LXVII*, S. 10ff.
Schwabe, Matthias (2011b): Kreative Musikpädagogik – Improvisation als Weg zum Musizieren und Musikverstehen. In: Ders. et al. (Hg.), *Ringgespräch über Gruppenimprovisation LXXIV*, S. 44ff.
Schwabe, Matthias (2011c): Einführung in musikalische Improvisation. Spielregel in Kurzfassung. In: Ders. et al. (Hg.), *Ringgespräch über Gruppenimprovisation LXXIV*, S. 49ff.
Schwabe, Matthias et al. (Hg.) (1992a): *Ringgespräch über Gruppenimprovisation LV*.
Schwabe, Matthias et al. (Hg.) (1992b): *Ringgespräch über Gruppenimprovisation LVI*.
Schwabe, Matthias et al. (Hg.) (1993): *Ringgespräch über Gruppenimprovisation LVII*.
Schwabe, Matthias et al. (Hg.) (1994): *Ringgespräch über Gruppenimprovisation LIX*.
Schwabe, Matthias et al. (Hg.) (1995): *Ringgespräch über Gruppenimprovisation LX*.
Schwabe, Matthias et al. (Hg.) (1997): *Ringgespräch über Gruppenimprovisation LXIII*.
Schwabe, Matthias et al. (Hg.) (1998): *Ringgespräch über Gruppenimprovisation LXIV*.
Schwabe, Matthias et al. (Hg.) (2001): *Ringgespräch über Gruppenimprovisation LXVII*.
Schwabe, Matthias et al. (Hg.) (2006): *Ringgespräch über Gruppenimprovisation LXXI*.
Schwabe, Matthias et al. (Hg.) (2011): *Ringgespräch über Gruppenimprovisation LXXIV*.
Selle, Ernst Walter (2005): Die Improvisation in manualisierten Musiktherapien. In: Haase/Stolz (Hg), *Improvisation – Therapie – Leben*, S. 170ff.
Sinkwitz, Dagmar/Kok, Marjolein (1998): Musiktherapie an der Musikschule. In: *Musiktherapeutische Umschau 19*, S. 212ff.

Steiner, Johannes (2011): Improvisieren in der Schule. In: Schwabe et al. (Hg.), *Ringgespräch über Gruppenimprovisation LXXIV*, S. 41ff.
Stenger-Stein, Gabriele (2000): Spontaneität und Wachsamkeit. Improvisation – als Weg und als Ziel? Improvisation im Instrumentalunterricht. In: Schwabe et al. (Hg) 2000, S. 37ff.
Tang, Achim (2008): Die fantastische Seilbahn. Improvisationsprojekt im Rahmen der Kölner MusikTriennale 2007. In: Schwabe et al. (Hg.) 2008, S. 31ff.
Terhag, Jürgen (2005): Das Live-Arrangement als Inhalt und Methode des Klassenmusizierens. In: Werner Jank (Hg.), *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin.
Timmermann, Tonius (2004): *Tiefenpsychologisch orientierte Musiktherapie. Bausteine für eine Lehre. Zeitpunkt Musik*. Wiesbaden.
Timmermann, Tonius (2005): Musiktherapeutische Improvisation und psychotherapeutische Techniken. In: Hasse/Stolz (Hg.), *Improvisation – Therapie – Leben*, S. 158ff.
Timmermann, Tonius (2008): Improvisation. In: Decker-Voigt et al. (Hg.), *Lehrbuch Musiktherapie*, S. 64ff.
Tüpker, Rosemarie (²1996): *Ich singe, was ich nicht sagen kann. Zu einer morphologischen Grundlegung der Musiktherapie*. Münster.
Tüpker, Rosemarie (2001): Zum Musikbegriff der musiktherapeutischen Improvisation. In: Bergstrøm-Nielsen/Weymann (Hg.), *Vermittlungen … musically speaking*, S. 44ff.
Tüpker, Rosemarie (2011): Musikalische Improvisation im Alltag. In: Volker Bernius/Michael Rüsenberg (Hg.), *Sinfonie des Lebens. Funkkolleg Musik*, Mainz.
Tüpker, Rosemarie/Hippel, Natalie/Laabs, Friedemann (Hg.) (2005): *Musiktherapie in der Schule*. Wiesbaden. VdM (2009): Strukturplan. http://www.musikschulen.de/musikschulen/strukturplan2009/index.html
Weymann, Eckhard (2001): Warte auf nichts. Zur Ausbildung in Improvisation als Verfahren der Musiktherapie. In: Decker-Voigt (Hg.), *Schulen der Musiktherapie*, S. 78ff.
Weymann, Eckhard (2004a): *Zwischentöne. Psychologische Untersuchungen zur musikalischen Improvisation*. Gießen.
Weymann, Eckhard (2004b): Zur Bedeutung des Improvisierens in der Musiktherapie. In: Herbert von Karajan Centrum (Hg.), 2004, S. 1ff.
Weymann, Eckhard (2006): Schwebeverfassung. Untersuchungen zum Wirkungsraum der musikalischen Improvisation. In: Tüpker, R./Schulte, A. (Hg.), *Tonwelten: Musik zwischen Kunst und Alltag*, Gießen, S. 175ff.
Weymann, Eckhard (²2009): Improvisation und Musiktherapie. In: Decker-Voigt/Weymann (Hg.), *Lexikon Musiktherapie*, S. 190ff.
Wiedemann, Herbert (2004): Klavierspielen(d) gestalten, greifen und begreifen. Improvisation aus künstlerischer und pädagogischer Sicht. In: Herbert von Karajan Centrum (Hg.) 2004, S. 16ff.
Wigram, Tony (2004): *Improvisation. Methods and Techniques for Music Therapie Clinicans, Educators and Students*. London, New York.

Matthias Kruse

Der Neutöner Robert Kothe – ein »Mentor« Fritz Jödes

Der Rechtsanwalt, Schauspieler, Dichter und Musiker Robert Kothe (1869–1947) war zu seinen Lebzeiten insbesondere aufgrund seiner Konzerttätigkeit bekannt. Als Lautensänger konzertierte er im gesamten deutschsprachigen Raum. Robert Kothe machte das Lauten- und Gitarrenspiel populär, er belebte das alte Volksliedgut, schuf aber auch selbst Melodien und Texte. Der Jugend- bzw. Jugendmusikbewegung gab er damit entscheidende Impulse. (Vgl. Krenn 2007: 91f.)

Fritz Jöde (1887–1970), in seiner Wirkung auf die Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts kaum zu überschätzen, sah in Robert Kothe neben dem Hamburger Lehrer Friedrich Friedrichs (1855–1930) einen wesentlichen »Mentor«. (Kruse 2011: 282) In mehreren Publikationen widmete er sich Robert Kothe und seinem Schaffen. Neben Hermann Löns (1866–1914) galt er ihm als »Prophet« des »neuen«, »werdenden« Volksliedes. (Jöde 1917: 9) Im Folgenden soll an den – in der Musikwissenschaft und -pädagogik mehr oder weniger vergessenen – Musiker erinnert werden.

Robert Kothe – der Weg zu den »Elf Scharfrichtern«

Robert Kothe wird am 6. Februar 1869 als Sohn eines Gasfabrikdirektors in Straubing geboren. (Vgl. Krenn 2007: 90) In seiner Autobiografie (1944) erinnert sich Robert Kothe überaus positiv an seine Kindheit und Jugend. Die Eltern kümmern sich liebevoll um ihn und seine drei Jahre ältere Schwester, finanzielle Sorgen sind im Elternhaus unbekannt. Auch die sozialen Verhältnisse innerhalb der ländlichen Gemeinde – Straubing hat 1880 etwa 12.500 Einwohner – sind intakt.

Da das Elternhaus sehr kultur- und musikinteressiert ist, lernt Robert Kothe schon früh beim Stadtmusikanten, dem Straubinger »Türmer«, das Geigenspiel. Gesangunterricht erhält er bei dem Kirchenmusiker und Komponisten Max Filke (1855–1911), Chordirigent an der Straubinger Kirche St. Jakob, sowie bei einer Tante mütterlicherseits, die ausgebildete Sängerin ist. (Vgl.

ebd.: 90) Schon in jungen Jahren hält Robert Kothe auch seine persönlichen Erlebnisse in Gedichten fest. Ermuntert durch den Zuspruch des Münchener Naturalisten Michael Georg Conrad (1846–1927), Begründer und Herausgeber der Zeitschrift *Die Gesellschaft*, legt er mit 25 Jahren einen ersten Lyrikband vor (*Gedichte*, Dresden 1894). (Vgl. Kothe 1944: 25)

Nach dem Abitur wendet sich Robert Kothe nach München, um dort Jura zu studieren. Sein Interesse gilt primär aber nicht den Rechtswissenschaften, sondern den philosophischen Fächern. Kothe begeistert sich – wie viele seiner Generation – für die Schriften Friedrich Nietzsches. »Wie funkelten […] die Speere, die Nietzsche in die Welt schleuderte. Auch mich trafen sie, und mein stiller, guter Vater mußte manchen Schmerz, den ihm meine jugendliche Skepsis zufügte, überwinden.« (Ebd.: 38) Robert Kothe nimmt auch weiterhin Gesang- und Violinunterricht, er tritt dem »Akademischen Gesangverein« bei, steht hier bald schon solistisch als »Primadonna« auf der Bühne. (Ebd.: 39) Er dichtet und besucht eifrig Theater- und Konzertveranstaltungen. Tiefen Eindruck machen die Lieder- und Balladenabende des Baritons Eugen Gura (1842–1906) auf ihn, mehr noch fasziniert ihn die Liedkunst der Italienerin Alice Barbi (1862–1948), die deutsche Lieder in deutscher Sprache singt. »Das war eine Wiedergeburt des Liedes.« (Ebd.: 39) – Auf Wanderungen, für die sich der naturverbundene Robert Kothe begeistert, begleitet ihn häufig die Violine.

Nach Abschluss des Studiums absolviert Robert Kothe seine weitere Ausbildung in Straubing. (Vgl. ebd.: 48f.) Er bleibt seiner Liebe zu Musik und Dichtung treu, studiert philosophische Schriften, insbesondere die von Immanuel Kant und Friedrich Nietzsche. Dabei treibt ihn eine Frage um, die sich eingedenk des Nietzsche-Wortes vom Tode Gottes viele seiner Zeitgenossen ausgangs des 19. Jahrhunderts stellen: »[W]ie kann die Menschheit ohne Glauben an einen Gott leben? [W]er reicht uns […] die Hand, daß wir nicht versinken in Verzweiflung und Wahnsinn? […] unsere tiefste Ahnung sagt uns, daß alles eins ist, daß eine Trennung von Gott und der Welt aus menschlicher Erkenntnissucht entstanden ist.« (Ebd.: 49f.) Diese – um 1900 durchaus weit verbreitete – monistische Haltung paart sich mit pantheistischen Gedanken. Je tiefer die Verbundenheit des Menschen mit der Natur greift, so Kothe, »[…] desto mehr verlieren wir scheinbar an Eigenwert, desto mehr gewinnen wir aber durch das erregende Gefühl, einzuwachsen in die tiefsten Gründe menschlicher Erkenntnis, die uns die Einheit von Endlichem und Unendlichem ahnen läßt. Unsere dämonische Sehnsucht, Gier, die letzten Dinge zu erkennen, beruhigt sich in diesem Gefühl der ›All-Einheit‹.« (Ebd.: 289) Im Einklang mit der Natur vergisst die Seele die »Welträtsel«, sie preist »jubelnd ihre Heimat, die

Erde, und ihre Mutter, die Sonne.« (Ebd.: 50) Letztere gilt Kothe als »Mutter des Lebens« überhaupt. – In dieser Weltsicht mag die Lektüre der Nietzsche-Schrift *Also sprach Zarathustra* – der Sonne kommt hier eine bedeutende Position zu – ebenso ihren Niederschlag gefunden haben wie die des Buches *Die Welträtsel* (Bonn 1899) aus der Feder Ernst Haeckels, das um 1900 äußerst populär war.

Nach Abschluss seiner Ausbildung kehrt Robert Kothe nach München zurück, um dort als Rechtsanwalt zu praktizieren. (Vgl. ebd.: 63) Er zieht in das Künstlerviertel Schwabing, wo er die Schriftsteller Leo Greiner (1876–1928) und Otto Falckenberg (1873–1947), den Bildhauer Wilhelm Hüsgen (1877–1962) und den Sänger und Komponisten Hans Richard Weinhöppel (1867–1928) kennenlernt. Mit ihnen gründet Robert Kothe 1901 die literarisch-satirische Kleinkunstbühne »Die Elf Scharfrichter«, die sich innerhalb kurzer Zeit zum künstlerisch bedeutendsten deutschen Kabarett der Jahrhundertwende entwickelt. Die elf männlichen Mitglieder treten unter Pseudonym auf – Robert Kothe nennt sich »Frigidius Strang« –, zum Star der »Scharfrichter« avanciert das einzige weibliche Mitglied der Gruppe, Marya Delvard (alias Marie Biller) (1874–1965). (Vgl. Beck 1992: 308)[1]

Kunst aller Art wollen die »Elf Scharfrichter« bieten: neue Lyrik, Theaterszenen, alte und neue Lieder. (Vgl. Falckenberg 1944: 102ff.) Absicht des Ensembles ist der »Kampf gegen Mucker- und Spießertum«, wie sich Robert Kothe erinnert. (Kothe 1944: 72) »Wir richten scharf und herzlich« – diese Zeile aus dem Eröffnungslied der Premiere am 13. April 1901 ist Programm. (Vgl. Beck 1992: 308) So gibt es schon bald Probleme mit der Zensur. Politisch-satirische Puppenspiele werden ebenso verboten wie politische Couplets. Literarische Chansons, eigene Gedichte und Literaturparodien bilden daher fortan das Kernstück der Programme. Namhafte Autoren wie Ludwig Thoma (1867–1921) und Frank Wedekind (1864–1918), beide Mitarbeiter am *Simplicissimus*, oder Hanns von Gumppenberg (1866–1928), Schriftsteller und Theaterkritiker der *Münchener Neuesten Nachrichten*, stehen für das hohe literarische Niveau. Der Erfolg des Kabaretts ist so groß, dass die »Scharfrichter« auch auf Tournee gehen – u. a. in Begleitung von Richard Dehmel (1863–1920), der vor dem Ersten Weltkrieg als einer der bedeutendsten deutschsprachigen Lyriker gilt. (Vgl. Kothe 1944: 91)

[1] »Die Elf Scharfrichter« gingen u. a. auch hervor aus einer Sektion des »Goethebundes zum Schutze freier Kunst und Wissenschaft«, die sich gegen geplante Einschränkung künstlerischer Freiheit durch die sogenannte »Lex Heinze« wandte.

Angeregt durch den »Scharfrichter« Richard Weinhöppel nimmt Robert Kothe Gitarren- und Lautenunterricht. Intensiv beschäftigt er sich nun auch mit dem traditionellen Volkslied. »Erneuerung des totgesagten Volksliedes mit Lautenspiel, das schwebte mir damals ganz unbestimmt vor, ohne daß ich ein festes Ziel hatte.« (Ebd.: 83) Unterricht nimmt er bei dem Kammervirtuosen des Königlichen Hoftheaters, Heinrich Scherrer (1865–1937), mit dem es in den folgenden Jahren zu einer anregenden Zusammenarbeit kommt, denn auch Heinrich Scherrer, Verfasser mehrerer Gitarren- und Lautenschulen, ist um eine Renaissance des traditionellen Volksliedes bemüht.[2]

Im Rahmen des Kabaretts »Die Elf Scharfrichter« tritt Robert Kothe in den folgenden Jahren als Lautensänger auf. Er trägt Volkslieder vor, dichtet und komponiert aber auch eigene Gesänge. (Vgl. ebd.: 87) »[M]ühelos, mit warmer, klarer Stimme, summte und sang er, ohne viel auf die Hörer zu achten, nach neuen und von ihm selbst gefundenen Weisen alte Lieder und Balladen aus ›Des Knaben Wunderhorn‹ […]«, erinnert sich der Schriftsteller Hans Carossa (1878–1956) an einen Auftritt Kothes. (Nach: Krenn 2007: 90)

Von der Münchener Anwaltskammer wird das Engagement Robert Kothes als Kabarettist aber schließlich als unvereinbar mit der Würde eines Rechtsanwalts angesehen. So gibt Robert Kothe nach einer Ehrengerichtsverhandlung seine Tätigkeit als Rechtsanwalt im Jahre 1903 auf. Als »Die Elf Scharfrichter« im selben Jahr aufgrund finanzieller Probleme den Betrieb einstellen müssen, beschließt er, sich ausschließlich Volkslied und Lautenspiel zu widmen.

Robert Kothe – der Lautensänger

Ermutigt u. a. durch den Journalisten und Verleger Georg Hirth (1841–1916) (Vgl. Kothe 1944: 100), Begründer der Zeitschrift *Jugend. Münchner illustrierte Wochenschrift für Kunst und Leben*, in der Robert Kothe publiziert (Vgl. ebd.: 99), beginnt er eine Laufbahn als Lautensänger. Schnell stellt sich der Erfolg ein, Kothe konzertiert bald im gesamten deutschsprachigen Raum. (Vgl. ebd: 105) Hamburg – hier lebt Fritz Jöde – wird ein Mittelpunkt der Konzertreisen Robert Kothes, er spielt aber auch auf den Festen des Kulturverlegers Eugen Diederichs (1867–1930) in Jena, der innerhalb der Lebens- und Kulturreformbewegung der Zeit eine zentrale Position einnimmt. (Vgl. ebd.: 113, Werner 2003: 128) Im Diederichs Verlag, der in diesen Jahren als Sam-

[2] Auch setzt er sich für das künstlerische Lautenspiel ein – seine Begleitung zu den Liedern des *Zupfgeigenhansl* ist allerdings nur akkordisch. *Der Zupfgeigenhansl* erschien ab der 4. Aufl. mit einem Lautensatz von Heinrich Scherrer.

melpunkt kultureller Erneuerungsbestrebungen anzusehen ist, erscheint 1910 Kothes Lyriksammlung *Trabe Rößlein, trabe.*

In der Berliner Zeitung *Der Tag* wird am 23. Oktober 1904 ein Konzert Kothes unter der Überschrift *Ein deutscher Sven Scholander* angekündigt: »Wie der große schwedische Lautenspieler, singt auch Robert Kothe, unter dem Namen Frigidius Strang als Münchener ›Scharfrichter‹ bekannt, Volkslieder zur Laute. Die längst vergessene Technik dieses fast schon verschollenen Instrumentes hat ihm der Kammermusiker Heinrich Scherer [sic!] aus München aus vergilbten Lautenbüchern zusammengesucht und rekonstruiert […].« Robert Kothe trägt zunächst ausschließlich traditionelle Volkslieder vor, später auch eigene Lieder, den Lautensatz komponiert häufig Heinrich Scherrer. (Vgl. Kothe 1944: 98ff.) Dabei sind die Lieder Kothes so authentisch, dass sie in anderen Zusammenhängen z. T. als »altes Volkslied« abgedruckt werden. Sein »*Streitlied zwischen Leben und Tod*«, so erinnert sich Kothe, wird mehrfach in Anthologien schönster deutscher Gedichte mit der Angabe »Unbekannter Dichter des 16. Jahrhunderts« gedruckt. (Vgl. Wagner 1988: 31) Kothe trägt zu dieser Entwicklung bei, indem er mitunter seine Autorschaft verschweigt. (Vgl. Kothe 1944: 128)

Der große Erfolg Robert Kothes wird sicherlich durch den Umstand begünstigt, dass auch der sogenannte »Wandervogel« um die Jahrhundertwende das Volkslied für sich entdeckt. Ebenso wie Heinrich Scherrer gilt Robert Kothe dem Wandervogel als musikalischer »Führer«. (Jugendmusikbewegung 1980: 31) 1906 erscheint in Magdeburg ein erstes Heft *Chorlieder. 6 Lieder für Vorsänger mit Laute und Frauenstimmen*, das Kothe dem Wandervogel widmet. »Liebe Wandervögel! An euch hab ich gedacht, als ich diese Lieder setzte und dichtete, mit euch hab ich sie zuerst gesungen, deshalb sollen sie auch euch zugeeignet sein.«

Allerdings weicht Robert Kothes Vorstellung in Bezug auf das Gitarren- und Lautenspiel – und sicherlich auch in Bezug auf das Singen – erheblich von dem einfachen akkordischen Spiel und dem oft rauen Gesang der Wandervögel ab. Ebenso wie Fritz Jöde verfolgt Robert Kothe künstlerische Ziele. 1915 veröffentlicht er eine mehrfach aufgelegte *Schule für Gitarre und Lautenspiel* (Magdeburg). Der künstlerische Anspruch ist ebenso hoch wie die didaktische Progression. »Diese Schule bezweckt in gedrängter Form Anleitung zu künstlerischem Spiel [sic!] – vor allem für Liedbegleitungen – zu geben.«

Im Ersten Weltkrieg stellt sich Robert Kothe der Heeresleitung zur Verfügung und trägt seine Programme in Lazaretten vor. (Vgl. Kothe 1944: 180) In Liedern und Gedichten greift er das Weltkriegsgeschehen auf, wie viele Künstler und Intellektuelle der Zeit ist er nationalistisch gesinnt. 1915 gibt er die

Sammlung *Mutter, gib mir deinen Sohn* heraus »mit nicht wenigen Versen voller Feindeshaß«. (Wagner 1988: 30) Im selben Jahr erscheinen in Magdeburg Kothes *Kriegslieder*, darin enthalten »*Kein schönrer Tod ist in der Welt*«, vertont von Robert Kothe selbst. In seiner Sammlung *Die dreizehnte Folge. Fünfzehn Lautenlieder* (Magdeburg o. J. [1916]) finden sich u. a. Lieder aus Fritz Jödes Sammlung *Ut Kriegstiden. Neue Volkslieder*, die dieser 1915 bei Eugen Diederichs (Jena) verlegt hatte. »Der Abdruck erfolgt mit Erlaubnis des Komponisten und Verlegers.« Melodie und Begleitung der Lieder – »*Der Rekrut*«, »*Up Posten*«, »*Dat Mäten*« – stammen von Fritz Jöde, die plattdeutschen Texte von dem Hamburger Willi Seemann.

Offenbar kennen und schätzen sich Robert Kothe und Fritz Jöde. In der Zeitschrift *Die Laute*, 1917 von Richard Möller (1891–1918) »zur Pflege des deutschen Liedes und guter Hausmusik« begründet (Jugendmusikbewegung 1980: 190), werden mehrere Lieder Kothes in alter und neuer Bearbeitung publiziert. (Vgl. ebd.: 59) Als Fritz Jöde 1918 die Herausgeberschaft der Zeitschrift übernimmt, zählt Robert Kothe zum festen Kreis der Mitarbeiter – neben u. a. August Halm (1869–1929), Hilmar Höckner (1891–1968) und Th. Herman Reichenbach (1898–1958). (Vgl. ebd.: 190)

Nach dem Ersten Weltkrieg setzt sich der Erfolg des Lautensängers Robert Kothe fort. In Kritiken der 1920er-Jahre wird er als »Wiederbeleber des alten Volks- und Minneliedes« gefeiert. »Was könnte es Schöneres geben, als an der Erneuerung der fein schwingenden, reinen Musikseele früherer Jahrhunderte im Geiste der Gegenwart zu arbeiten.« (StA Straubing: RK 2, Bl. 87) Kothes Lieder sind »durchleuchtet« von »wurzeleigener Kultur«. (Ebd.: RK 2, Bl. 97) Sein Verdienst sei es, »Vergangenes schöpferisch belebt und in die Zeit gestellt zu haben und, was für ihn als produktiven Künstler mehr bedeutet, selbst schöpferisch künstlerisch in Wort und Laut gestaltet zu haben.« (Ebd.: RK 2, Bl. 98)

Das produktive Moment in Kothes Werk und Wirken wird als Gegensatz zum herrschenden Musikleben der Zeit aufgefasst. Ein »hohler, veräußerlichter, oberflächlicher Musikindustrialismus grinst uns entgegen trotz aller Musikausbreitung« (Ebd.: RK 2, Bl. 87) – demgegenüber sei Robert Kothe ein »rechter Volkserzieher« (Ebd.: RK 2, Bl. 120) für die unproduktiven, dem Gassenhauer verfallenen weiten Bevölkerungsschichten. Seine Kunst stehe gegen den »grellen Materialismus der Zeit«, gegen das »seelenlose Maschinenzeitalter« (Ebd.: RK 2, Bl. 118) und den »entseelenden Druck der zivilisatorischen Wirren« (Ebd.: RK 2, Bl. 98). – In solchen Einschätzungen spiegelt sich die aus der sogenannten »Kulturkritik« erwachsene Frontstellung gegen Rationalismus und Materialismus ebenso wider wie die lebensreformerische

Kritik an der industrialisierten Großstadt und die (kulturelle) Orientierungslosigkeit breiter Kreise nach dem Ersten Weltkrieg.

Deutlich sieht man Kothes Wirken in Zusammenhang mit der Jugend- bzw. Jugendmusikbewegung. Von jeher war Kothe ein »Liebling der Jugend«, er sorgte dafür, dass die von ihm wiederentdeckten Lieder »unter der wandernden Jugend volkstümlich« wurden. (Ebd.: RK 2, Bl. 112) Sein Lied hebt sich ab vom »rührseligen« Volkslied der Gegenwart. (Ebd.: RK 2, Bl. 118) Auch dem »Klimpern und Zupfen« der Jugend steht seine Kunst entgegen. (Ebd.: RK 2, Bl. 114) »Ihm hat die Wandervogelromantik viel zu danken! Er war es, der den Gesang zur Laute aus der dilletantischen [sic!] Behandlung durch Amateure in die Sphäre der Kunst gehoben hat.« (Ebd.: RK 2, Bl. 81)

Ende der 1920er-Jahre entschließt sich Robert Kothe, ein Angebot aus dem Ruhrgebiet anzunehmen. Nach einem Liederabend in Gelsenkirchen treffen sich Freunde des Volksliedes und Lautenspiels, die sich um deren Zukunft besorgt zeigen. »Es wurde von Lautenstunden geredet, die mit einer ganz unmöglich großen Schülerzahl in einem Kurs abgehalten wurden, und von anderem, das mich nachdenklich machte. Sollte von Unberufenen die mühsam begonnene Volksmusikschulung an sich gezogen und in falschen Bahnen wieder zum schnellen Niedergang geführt werden?« (Kothe 1944: 248) Unter dem Schlagwort »Kultur eines Volksinstrumentes« bietet Robert Kothe im Auftrag der Stadt Musikkurse an. Sein Ziel ist es, »Volkslieder wieder einfach und schön singen zu lehren mit Begleitung von Gitarre und Laute.« (Ebd.: 257) Die Kurse sind stark nachgefragt, schon nach wenigen Monaten tritt man mit ersten Konzerten an die Öffentlichkeit. (Ebd.: 258)

So erfolgreich Kothes Arbeit ist – sein Vertrag läuft im Juli 1933 aus und kann aufgrund finanzieller Probleme der Stadt nicht verlängert werden. Damit muss Kothe seine Tätigkeit auf dem Gebiet der Jugendmusikpflege zu einem Zeitpunkt aufgeben, »als er sie auf Grund der bisher erreichten Erfolge auf eine größere Basis stellen konnte.« (IS Gelsenkirchen 1947: 126)

Robert Kothe – sein Wirken in der »Neuen Zeit«

Robert Kothe geht nach München zurück, um dort in Kindergärten und Horten seine Arbeit fortzusetzen. Mithilfe der städtischen Behörden richtet er Sing- und Lautenkurse ein sowie eine öffentliche Singstunde. (Vgl. Kothe 1944: 266) Darüber hinaus unterrichtet er an der Akademie der Tonkunst künstlerisches Gitarre- und Lautenspiel. (Vgl. Wagner 1988: 31)

Durch seine Singstunden erhält Robert Kothe Kontakt zum NS-Lehrerbund. »Unter den Sängerinnen war auch, ohne daß ich das wußte, die Geschäftsfüh-

rerin des NS-Lehrerbundes. Sie hörte sich den Betrieb an, fand Gefallen daran und machte mir den Vorschlag, die Singstunde und die Lautenkurse ins Haus des NS-Lehrerbundes zu verlegen, mit anderen Worten, für den NS-Lehrerbund diese Singstunde weiterzuführen. Ich war einverstanden und mit frischer Luft begann die Arbeit.« (Kothe 1944: 266) Bereits in Gelsenkirchen hatte er sich mit seiner Kunst 1933 dem Arbeitsdienst zur Verfügung gestellt (Vgl. ebd.: 264), für den NS-Lehrerbund arbeitet er nun, bis der Kriegsausbruch seine Tätigkeit zum Erliegen bringt. (Vgl. ebd.: 267)

In Zusammenhang mit seiner Tätigkeit für die Nationalsozialisten sind auch seine Sammlungen *Liederbuch des Bundes deutscher Mädel* (Magdeburg 1933) und *Liederbuch der NS-Frauenschaft* (Magdeburg 1934) anzuführen. Sie enthalten neben Volks- und volkstümlichen Liedern Zeittypisches (*Horst Wessel-Lied*, u. a.). Auch Robert Kothe selbst dichtet und komponiert im Sinne der »Neuen Zeit«. In seinem »*Frauenschaftslied*« heißt es u. a.:

> »Deutsche Männer, deutsche Frauen stehn vereint in Kampf und Not,
> denn ein Führer hat gerufen: Ehr und Leben, oder Tod!
> Und ein Schwur hebt unsre Hände, deutsch zu leben, deutsch zu sterben,
> heilig Vaterland!« (Kothe 1933: 4)

Kothes Sammlung *Der Brunnen. 62 neue Lieder nach auserlesenen Gedichten deutscher Männer und Frauen der Gegenwart* (München 1939) fand in Münchener Schulen häufige Verwendung. (Vgl. Kothe 1944: 298)

Robert Kothe hofft, dass im »Dritten Reich« die Pflege des traditionellen Volksliedes und des Gitarren- und Lautenspiels begünstigt wird. »Wie für das Volkslied, ist auch für diese einst angesehenen Instrumente in unserer dem Vaterlands- und Volksdienst zugewandten Zeit eine Wiedergeburt möglich«, schreibt er im Vorwort seiner Sammlung für den »Bund deutscher Mädel«. (Kothe 1933: V) Seinen künstlerischen Ansprüchen bleibt Kothe treu. »Lernt das Instrument […] richtig spielen, dann erst erkennt ihr seine Schönheit und lernt es wieder lieben. Mit diesem Ziele sind die ausgeführten Begleitungssätze den Liedern beigegeben. Nur als Notbehelf und Übergangsmittel sind mit Buchstaben über den Singweisen die Akkorde auch noch angedeutet.«

Immer eingedenk der Tatsache, dass Kothes Autobiografie in der NS-Zeit geschrieben wurde: Robert Kothe sieht als »Grundübel« der Weimarer Jahre – wie sicherlich viele seiner Zeitgenossen – »das Fehlen einer lebendigen Initiative« und »eines alles beherrschenden schöpferischen Willens« an. »Von diesem Willen wurden wir alle ergriffen, als uns der Krieg erklärt wurde. Alles fühlte: so groß ist die Aufgabe, daß nur das ganze Volk sie in gemeinsamer Front lösen kann.« (Kothe 1944: 297)

Wie viele Deutsche verbindet Robert Kothe (vermutlich) mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten die Hoffnung auf eine »Volksgemeinschaft«, wurde diese doch von den Nationalsozialisten (vordergründig) propagiert. Der Wunsch nach Einigung des deutschen Volkes begleitet Kothe, seinen Erinnerungen zufolge, mehr oder weniger sein ganzes Leben. So erinnert er sich sehr positiv an die frühen 1880er-Jahre, jene Zeit nach der Gründung des Deutschen Reiches, in der die Negativ-Auswirkungen der rasanten industriellen Entwicklung in Deutschland und des damit einhergehenden Materialismus in einer kleinen Stadt wie Straubing noch kaum spürbar waren.

> »[E]in Konzert findet statt. Bürger und Beamte bilden das Orchester. [Der] Türmermeister sitzt am Pulte der ersten Geiger als Konzertmeister. Ein wohlhabender Kaufmann, eine mächtige Figur mit großen, runden Brillengläsern, spielt die Flöte, ein Bürger, ein Sohn eines geschichtlich berühmten, verdienstvollen Mannes, streicht ebenfalls die Geige. Ein Dr. med. spielt das Solo-Cello, und viele andere Einwohner ergänzen das Orchester; alle Musikanten sind freudig erregt. Umrahmt wird das Orchester von einem Singchor der Einwohnerschaft […]. Alles kennt sich, grüßt sich, freut sich gemeinsam; man fühlt keine Trennung der Stände […]. Öfter durfte ich solche Abende besuchen. Nach Jahren lebten sie in der Erinnerung auf und es wurde mir bewußt, daß ich damals zum ersten Male Abende einer Volksgemeinschaft erlebt hatte […]. » (Ebd.: 37)

Rückblickend ist für Robert Kothe die Volksgemeinschaft auch in den Jahren um 1890, in denen sich die sozialen Gegensätze in Deutschland verschärfen, von großer Bedeutung. Als Problem der Zeit gilt ihm die »Arbeiterfrage«.

> »Meine Gedankengänge der Jahre 1887-1891 […]: Die Maschine hatte eine gründliche Umwertung mit sich gebracht. Die Handwerker waren Maschinendiener und oft Maschinensklaven geworden. […] Die Maschine brauchte aber viele Tausende; so vergrößerte sich die Zahl der neuen Arbeiter ungeheuer. […] Hatte das Handwerk Meister, Gesellen und Lehrlinge, so hatte das Maschinenzeitalter an der Maschine oder in der Grubennacht arbeitende Menschen und – Aktionäre.« (Ebd.: 43f.)

Die Notwendigkeit, die »Zerklüftung des Volkes« zu überwinden, sei von vielen Zeitgenossen erkannt worden. Viele aber hätten Zweifel gehegt, ob die Bildung einer »schöpferischen Volksgemeinschaft« überhaupt noch möglich sei. (Ebd.: 44) Erst der Erste Weltkrieg habe dann eine bewundernswerte Einigkeit Deutschlands nach jahrzehntelanger parteiischer Zerfleischung herbeigeführt. (Vgl. ebd.: 173)

Fritz Jöde stimmte in Bezug auf die gesellschafts- und kulturkritische Posi-

tion sicherlich mit Robert Kothe überein. Auch er sah die Entfremdung des Menschen in der industrialisierten Welt und hoffte auf einen »Neuen Menschen« und eine Volksgemeinschaft. Insbesondere dürfte er Robert Kothe jedoch geschätzt haben, weil dieser mit seinen Liedern zur Laute neue, für Jöde künstlerisch wertvolle Volkslieder schuf. Für Fritz Jöde kam in diesem Umstand die »schöpferische Kraft« des Volkes zum Ausdruck. Und diese war für Jöde – in Anlehnung an Gedanken Friedrich Nietzsches und Gustav Wynekens – für die Zukunft eines Volkes von essenzieller Bedeutung.

Literatur

Archiv der deutschen Jugendmusikbewegung (Hg.) (1980): *Die deutsche Jugendmusikbewegung in Dokumenten ihrer Zeit von den Anfängen bis 1933*. Wolfenbüttel u. Zürich.

Beck, Wolfgang (³1992): Die Elf Scharfrichter. In: Manfred Brauneck/Gerard Schneilin (Hg.), *Theaterlexikon. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles*, Reinbek.

Falckenberg, Otto (1944): *Mein Leben – Mein Theater.* München.

Jöde, Fritz (1917): *Robert Kothe und das deutsche Volkslied*. Magdeburg.

Kothe, Robert (1933): *Liederbuch des Bundes deutscher Mädel*. Magdeburg.

Kothe, Robert (1934): *Liederbuch der NS-Frauenschaft*. Magdeburg.

Kothe, Robert (1944): *Saitenspiel des Lebens. Schicksal und Werk*. München.

Krenn, Dorit-Maria (2007): *Straubinger! 23 kurze Portraits*. Straubing.

Krenn, Dorit-Maria (2012): *Kleine Straubinger Stadtgeschichte*. Regensburg.

Kruse, Matthias (2011): Irrationalistische Strömungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: Matthias Kruse/Ute Jung-Kaiser (Hg.), *Weltenspiele. Musik um 1912*, Hildesheim u. a., S. 249ff.

Wagner, Helmut (1988): Verwehte Lautenklänge. Dem Andenken des Straubinger Sängers Robert Kothe. In: *Heimat Ostbayern 2 (1988)*, S. 27ff.

Werner, Meike G. (2003): *Moderne in der Provinz. Kulturelle Experimente im Fin de Siècle Jena*. Göttingen.

Archivalien

Institut für Stadtgeschichte Gelsenkirchen, *Jahreschronik für das Jahr 1944*.

Institut für Stadtgeschichte Gelsenkirchen, *Jahreschronik für das Jahr 1947*.

Stadtarchiv Straubing: Nachlass Robert Kothe (RK 1-3).

Klaus Näumann

Zur Bedeutung Johann Scheffers für die (Europäische) Musikethnologie

Setzt man sich mit den Anfängen jener wissenschaftlichen Disziplin auseinander, deren Kernbereich die außereuropäische Musik darstellt, so wird man sich kaum einhellig auf eine konkrete Jahreszahl oder eine einzelne Forscherpersönlichkeit festlegen können. Denn ebenso wie die Bezeichnung dieser Disziplin – z. B. Vergleichende Musikwissenschaft, Musikalische Völkerkunde, Musikethnologie, Ethnomusikologie bzw. International Ethnomusicology – variiert, weichen die Meinungen darüber, wer die Urväter sind oder sein sollten, voneinander ab. Relativ einmütig werden zwar die Erfindung des Phonographen, der die Konservierung von Musik überhaupt erst ermöglichte, durch Thomas Alva Edison[1] 1877 sowie die Einführung der Cent-Rechnung seitens Alexander John Ellis (1885) als fachlich höchst bedeutend gewertet.[2] Doch ob es darüber hinaus eher aus der Komponistengilde Entstammende wie Béla Bartók, Zoltán Kodály, Constantin Brăiloiu, eher Historisch- und Traktatorientierte wie Raphael Kiesewetter, Baron Rodolphe d'Erlanger, etwa Feldforschungsorientierte wie Frances Densmore oder doch die Berliner Schule der Vergleichenden Musikwissenschaft mit ihren wichtigsten Vertretern Carl Stumpf, Otto Abraham, Erich Moritz von Hornbostel, Curt Sachs waren, die den Grundstein für die Entstehung einer eigenen Disziplin legten, all das wird wohl auch immer eine Frage des Geschmacks sowie persönlicher, vielleicht auch nationaler Wertschätzung bleiben. Und sogar bereits die ersten Begegnungen von Missionaren, Soldaten und Reisenden mit Ureinwohnern in Mittel-, Südamerika, der Karibik, Afrika oder Asien könnte man als Ausgangspunkt für eine eigenständige Disziplin interpretieren.

So komplex es sich also einerseits hinsichtlich der Entstehung einer Wissenschaft über die außereuropäische Musik darstellt, so scheinbar eindeutig

[1] Vgl. z. B. Pegg/Myers/Bohlman/Stokes (o. J.: 7); Rhodes (1956: 2).

[2] Vgl. Simon (1993: 528f.); Rhodes (1956: 2); Nettl (1979: 69); Koole in Merriam (1977: 200) und insbesondere Stock (2007).

verhält es sich mit dem Ursprung jener Disziplin, deren Kernbereich die Musik in Europa abseits der Kunstmusik ist. Ohne die Historie beugen zu wollen, kann man durchaus sagen, dass, zumindest was den deutschsprachigen Raum betrifft, im Allgemeinen Johann Gottfried von Herder (1744–1803) als *die* Lichtgestalt schlechthin gilt. Denn der Begriff des »Volksliedes« sowie im weiteren Sinne der »Volksmusik« und des »Volkstanzes« und somit die daraus entsprungene wissenschaftliche Dialektik sind unweigerlich mit ihm konnotiert. Herder als den Ausgangspunkt für die Entstehung von »Volkslied«- und »Volksmusikforschung« zu werten, speist sich überdies aus dem Befund, dass die meisten Wissenschaftler jener Zunft in der Folgezeit in irgendeiner Weise auf ihn Bezug nahmen. Denn ungeachtet dessen, ob man seiner philologisch/philosophischen Ausrichtung folgte, sie erweiterte und modifizierte oder sich mehr oder weniger davon distanzierte und den Volksliedbegriff wie die »Forschungsmethodiken« kritisierte, außen vor lassen konnte (und wahrscheinlich auch wollte) man ihn nicht.

Es ist allgemein bekannt, dass Herder den Inhalt seiner *Stimmen der Völker in Liedern* nicht etwa – im Gegensatz zu Goethe (s. Braungart 1996: 18f.) – selbst »im Volke« gesammelt, sondern ihn aus unterschiedlichen Quellen quasi »zusammengeschustert« hatte. Fast wie eine Binsenweisheit mag manchem Leser daher der Hinweis erscheinen, dass es vor Herder natürlich Persönlichkeiten gab und gegeben haben musste, die Lieder abseits der Kunstmusik schriftlich fixierten und dadurch erst die Basis für seine Sammlungen schufen.

Von näherem Interesse für diesen Aufsatz sind zwei Titel aus Herders *Stimmen der Völker in Liedern*, die zum einen »Ans Rennthier« (Herder [1778]: 135f.) und zum anderen »Die Fahrt zur Geliebten« (Herder [1779]: 248f.) heißen. Diesen Liedern – bzw. präziser formuliert den Texten – kann man allerdings nicht wesentlich mehr entnehmen[3], als dass sie »Lappländisch« sind und auf die Quelle »Scheffer Lappon(ia)« (ebd.) zurückzuführen sind. Es handelt sich dabei um Johann Scheffers Traktat über die Lappländer.

[3] Lediglich im Fall des Liedes »Die Fahrt zur Geliebten« wird deutlich, dass sich Herder ([1779]: 248f.) hierbei wohl nicht der Originalquelle Scheffers bediente, sondern auf eine Sammlung von Kleist zurückgegriffen hatte. Allein dies legt nahe, dass ihn das Lied per se, nicht indessen der Kontext, aus dem es stammte, interessierte. Ferner findet sich bei Herder ([1779]: 242) ein lateinisches Zitat Scheffers, aus dem sich der Kontext zumindest grob erschließt.

1. Johann Scheffer

Geboren wurde jener Johann Scheffer[4] während einer der dunkelsten und grausamsten Epochen der deutschen Geschichte, während des 30-jährigen Krieges. Im Jahr 1621 kam er in Straßburg/Strasbourg zur Welt und verstarb im Jahr 1679 in Uppsala. Tiefgründige Erkenntnisse über sein Leben und Wirken – beispielsweise, ob Scheffer etwa eine musikalische Ausbildung durchlief – sind bis dato (meines Wissens) nicht verfügbar. Mit Sicherheit kann man jedoch sagen, dass er ab dem Jahr 1637 an der Universität Straßburg/Strasbourg u. a. bei Johann Heinrich Boeckler (bzw. lateinisch Johannes Boeclerus) Philologie studierte. Nachdem er Reisen nach Holland und in die Schweiz unternommen hatte, publizierte er im Jahr 1643 schließlich seine erste Schrift *De varietate navium*[5].

Im Jahr 1648 gelangte der noch junge Johannes Scheffer auf persönliche Einladung der Königin Christina als 27-Jähriger nach Schweden. An den Universitäten der damaligen »Großmacht« wirkten zu jener Zeit eine Reihe von ausländischen Wissenschaftlern, wie u. a. sein einstiger Lehrer Johann Heinrich Boeckler, René Descartes und Johan Loccenius, dessen Tochter er (1648) heiratete. Im Jahr der Ankunft wurde Scheffer alsgleich zum Professor für Rhetorik und Recht an der Universität Uppsala ernannt und übernahm später zusätzlich die Leitung der Universitätsbibliothek. (Vgl. Ellenius 1957: 61) Trotz dieser zeitlich aufwendigen Obliegenheiten war Scheffer ein ebenso fleißiger wie vielseitiger Wissenschaftler und Autor. Eine Zuordnung zu einer bestimmten akademischen Disziplin fällt indes schwer: Er wird als Philologe bzw. Realphilologe, Polyhistor und Archäologe bezeichnet.

Dessen ungeachtet ist Scheffer als ein höchst kritischer Forschergeist zu bezeichnen. Unbestechlich und sich im Gegensatz zu vielen anderen nicht auf bestimmte Trends einlassend, vertrat er seine eigenen Standpunkte, entsagte sich pseudowissenschaftlichen Konzepten und einer Geschichtsschreibung, die der Erschaffung nationaler Mythen diente. (Vgl. ebd.: 62) Stattdessen zielten seine

[4] Die Deutsche Nationalbibliothek führt folgende Varianten seines Namens auf: »Scheffer, Johannes Gerhard (Vollständiger Name [sic!]); Opelius, Constantinus (Pseudonym); Schefferus, Johannes; Schefferus, Joannes; Scheffer, Johann; Scheffer, Joannes; Scheffer, John; Scheffer, Jean; Scheffer, Johann Gerhard«. Siehe in URL: https://portal.dnb.de/opac.htm;jsessionid=044060911B5D1D675BF56173848D96BC.prod-worker0?method=showFullRecord&currentResultId=Woe%3D100331181%26any&currentPosition=1 (Zugriff am 8.6.2013).

[5] Vgl. Hofberg (1906: 425) sowie URL: https://de.wikipedia.org/wiki/Johannes_Scheffer (Zugriff am 8.6.2013).

Aktivitäten darauf ab, die mitunter abstrusen Theorien und Spekulationen anderer Gelehrter auf Basis nachweisbarer geschichtlicher Fakten zu widerlegen, auch wenn er dadurch die Rolle eines Antipoden zur herrschenden Meinung einnahm. (Vgl. ebd.: 65) Der Kunsthistoriker Allan Ellenius begründet Scheffers kritische Haltung mit dessen Zugehörigkeit zur »Realphilologie«, durch die er während seines Studiums in Straßburg/Strasbourg geprägt wurde. Denn obwohl Scheffer Philologe war, lag sein Hauptaugenmerk beim Studium alter Texte nicht in erster Linie auf linguistischen Aspekten. Stattdessen trachtete er primär nach historischen, archäologischen und kulturspezifischen Erkenntnissen, deren implizites Wissen er aus diesen alten Texten zu gewinnen suchte. (Vgl. ebd.: 71ff.)

2. Der Traktat

Im Jahr 1673 erschien in Frankfurt a. M. Johann Scheffers Abhandlung über Lappland mit dem Titel *Lapponia, id est, regionis Lapponum et gentis nova et verissima desscripto*. Der Traktat war ein Auftragswerk, insofern als die vorangegangenen Forschungen auf Weisung der schwedischen Regierung durchgeführt wurden. Einige Jahre nach der Publikation erschienen Übersetzungen auf Englisch (1674), auf Deutsch (1675), auf Französisch (1678) und auf Dänisch (1682). Bemerkenswerterweise indes wurde der Traktat erst im Jahr 1956 auf Schwedisch – also der Sprache jenes Landes, das im Mittelpunkt der Forschung stand, – von Hendrik Sundin (*Acta Lapponica VIII*) übersetzt. Die Ausführungen in vorliegendem Aufsatz basieren primär auf der deutschen Übersetzung (1675).

Dem Umstand geschuldet, dass Scheffer den Glauben bzw. Aberglauben, das Pantheon (in dem auch der Teufel vertreten war) und Rituale nicht nur berührt, sondern ausgiebig darstellt, erklärt sich der Autor eingangs mit den Worten: »Ich weiß zwar daß unterschiedliche meine Leichtglaubigkeit, sonderlich in den Sachen so man von den Zauberkünsten dieser Leute insgeheim erzählet, anklagen werden.«[6]

In den ersten Kapiteln nähert er sich »dem Nahmen Lappland« sowie dessen Bevölkerung etymologisch, geschichtlich, beleuchtet die (bis zur Gegenwart) ungeklärte Frage ihrer umstrittenen Herkunft und geht auf die verschiedenen Definitionen der Region Lappland ein, indem er Theorien anderer Autoren[7]

[6] An ebenjener Stelle findet sich keine Paginierung. Es handelt sich jedoch um den Abschnitt »Geneigter Leser« auf der dritten Seite.

[7] Es sind dies insbesondere Petrus Claudi, Olaus Magnus, Samuel Rheen und Caspar Peucer.

einbezieht. Bemerkenswert ist an dieser Stelle bereits, dass Scheffer gleichermaßen die emische Sichtweise der Protagonisten anschneidet, die ihrerseits nämlich den Terminus »Lappen« ablehnten und sich stattdessen als »Samen« bezeichneten. Des Weiteren wird die gebietsspezifische Untergliederung Lapplands zur damaligen Zeit dargestellt und – wohl aus pragmatischen Gründen – besonders der zu Schweden gehörende Teil Lapplands thematisiert.

Geradezu verstörend aus heutiger Sicht mag das V. Kapitel »Von der Beschaffenheit des Leibes und Gemüthes der Lappen« anmuten. Zwar seien die »Weibspersonen von guter Gestalt« (ebd.: 33), doch ansonsten seien die Männer klein, hätten (anderen Autoren zufolge) dicke Köpfe, breite Stirn und »Katzenaugen, die ihnen tieff im Kopffe ligen und stäts trieffen«. (Ebd.: 34) Die Lappen als solche seien geizig, träge, faul, abergläubisch, ängstlich, ein »sehr furchtsames und kleinmüthiges Volck« (ebd.: 35), ja aufgrund ihrer Freiheitsliebe und Autoritätsscheue sogar ungeschickt zum Kriege. Listig sei der Lappe obendrein, und insbesondere die älteren Frauen könnten situativ bedingt garstig, verlogen, zornig und grausam werden. Nicht zuletzt sei der Lappe »absonderlich zu der Geilheit geneiget« (ebd.: 42) und habe das Laster an sich, »nach Gewohnheit aller Nationen ihre Eigene besser, fürtrefflicher, höher, klüger, und tugendhaffter [zu] schätzen, als wie andere.« (Ebd.: 41)

Was auf engem Raume wie diesem einer Abrechnung mit einem ganzen Volk gleichkommt, entpuppt sich im weiteren Verlauf jedoch als eine »kein Blatt vor den Munde nehmende« Differenziertheit. Denn gleichermaßen müsse »man auch viel an ihnen loben«. (Ebd.: 43) Die Lappen seien in der Ehe einander treu, würden sich gegenseitig nicht bestehlen, seien gutherzig gegenüber Bedürftigen, gastfreundlich, reinlich, handwerklich geschickt, scharfsinnig und verfügten darüber hinaus über ein gutes Gedächtnis. (Vgl. ebd.: 43f.)

In den Kapiteln VII–X geht Scheffer auf die Zeit vor und nach der Christianisierung Lapplands ein. Dass der Autor selbst im Christentum verhaftet ist, tritt vergleichsweise selten, und wenn, dann überwiegend nur dezent zutage.[8] Seit dem 13. Jahrhundert wurde die Bekehrung der Lappen zum Christentum sukzessive ausgeweitet. Trotz der Tatsache jedoch, dass die Christianisierung durch die Entsendung von Priestern und sogar Dolmetschern vorangegangen sei, verschweigt Scheffer nicht, dass vor allem in abgelegenen Gebieten viele unter dem Deckmantel des Christentums weiterhin ihren alten Göttern hul-

[8] Eine solche Stelle, wo eine eindeutige christliche Positionierung offenkundig wird, befindet sich beispielshalber eingangs des VIII. Kapitels (»Von der Christlichen Religion der Lappen«). Scheffer schreibt: »Wie sonsten alle andere Völcker nach langer heydnischer Blindheit endlich das Licht der Christlichen Religion bestrahlet, als ist es auch mit denen Lappen ergangen.« (Ebd.: 70)

digten. Denn ein beträchtlicher Teil der nach wie vor heidnischen Lappen ginge nur »zum Schein« zur Taufe und zur Predigt. Die fortwährende »Geneigenheit dieser leute zu dem Aberglauben« und sogar »zu Teuffelskünsten« (ebd.: 98) führt Scheffer auf ihre Isoliertheit in einem »wilden Land« mit »wilden Tieren« zurück. Die sich den Kategorien des Christentums entziehenden Glaubensformen der Lappen werden in zwei Gattungen unterteilt: 1. abergläubisch, heidnisch, gottlos und 2. Zauber- und Teufelskünste. (Vgl. ebd.: 99)

Was 1. betrifft, bestand das Pantheon jener »heydnischen Götter, welche die Lappen anietzo noch ehren« zur damaligen Zeit aus den wichtigsten Gottheiten: 1. Thor (Herr des Blitzes, Herrscher über Leben, Tod und Krankheit), 2. Storjunkare (u. a. der Gott der Tiere) und 3. Baiwe = die Sonne, die »Zeugmutter aller Dinge«. Zudem gebe es viele kleinere, nicht gar so bedeutende Götter. Scheffer erläutert, auf welche Weise man den einzelnen Gottheiten an bestimmten Orten und zu bestimmten Zeiten huldigte und dass die Frauen oftmals von jenen Ritualen ausgeschlossen wurden. Die 2. Kategorie, nämlich die Zauberkünste der Lappen, bestünde primär aus Wahrsagungen über die Zukunft, die einzelne aus ihren Reihen – quasi Schamanen – durch das ritualisierte Versetzen in Trancezustände ergründeten.

In weiteren Kapiteln (XII–XIV) beleuchtet Scheffer den Bezug der Lappen zu den jeweiligen Herrschaftsmächten, juristische Aspekte und die Geschäftsbeziehungen, die sie mit anderen Völkern pflegten. Dass Scheffer Philologe war, wird besonders im XV. Kapitel »Von der Sprache und Rede der Lappen« deutlich. Hier untersucht er Parallelen der lappischen Sprache zu anderen und arbeitet anhand konkreter Beispiele heraus, dass die größte Verwandtschaft zum Finnischen bestehe.[9]

In weiteren Kapiteln werden die Behausungen der einstmals nicht sesshaften Lappen bzw. ihre Reisen vom einen zum anderen Ort beleuchtet, ihre Kleider, »Speise und Tranck« sowie ihre Art zu jagen. Ferner werden Waffen und Werkzeuge dargestellt, ebenso wie die Herstellung von Schiffen und Schlitten. Bestimmte Handlungen seien den Frauen vorbehalten (Herstellung von Kleidern), andere wiederum könnten von beiden Geschlechtern getätigt werden (z. B. Fahren und Lenken eines Schlittens).

Nebst »Müssiggang und Spielen der Lappen« (Plaudern, Geländespiele, Schießen mit Pfeil und Bogen, Ball-, Karten- und Würfelspiele) thematisiert Scheffer besonders eingehend die lappischen Verlöbnisse und Hochzeiten, die

[9] Zwar ist der Ursprung der lappischen bzw. samischen Sprache(n) bis zur Gegenwart nicht zweifelsfrei erwiesen. Doch im Allgemeinen wird das Samische dem Finno-Ugrischen zugeordnet.

einem festen Ablauf folgten und gleich noch in den musikspezifischen Blickpunkt rücken sollen.

Über »Kindebette, und Aufferziehung der Kinder«, deren Taufe, die recht hohe Kindersterblichkeit, Erziehung und geschlechterspezifische Unterweisung (Kap. XXVI) bis hin zu »Kranckheiten, Tod und Begräbniß der Lappen« (Kap. XXVII) handelt Scheffer alle wichtigen Stationen im Leben eines Lappen ab. Auch die Riten der Beerdigung (zu Zeiten vor und nach der Christianisierung, mit mitunter synkretistischen Elementen) sowie die Aufteilung des Erbes unter den Nachfahren werden beleuchtet, bevor Scheffer sein mehr als 400-seitiges Traktat mit Darstellungen der Fauna, der Flora, der Mineralien/Metalle und der Landschaften Lapplands schließt.

3. Bedeutsame Passagen für die (Europäische) Musikethnologie

Ein beträchtlicher Teil der Darstellungen in Scheffers Traktat ist freilich nicht musikspezifisch, ja, berührt musikalische Aspekte noch nicht einmal. Andere Bereiche wie die Geografie, die Historie, die Sprache und der gesamte Lebensalltag der Lappen von ihrer Geburt bis zum Tod sind indessen unverzichtbar, um die kontextuelle Einbettung von *Musik* verstehen zu können.

Allein, es bedarf einer relativ breiten Interpretation dessen, worin sich *Musik* generell manifestiert. Und es mag u. U. in den einstmals zu engen Definitionen von *Musik* begründet liegen, dass Scheffers Ausführungen für den musikwissenschaftlichen Bereich lange nicht beachtet wurden. Aus seiner Abhandlung geht allerdings nicht zweifelsfrei hervor, ob die klanglichen Äußerungen der Lappen von ihnen selbst als *Musik* im einen oder anderen Sinne verstanden wurden. Daher soll in der Folge – sofern es sich nicht um konkrete Lieder handelt – vom deutlich weniger verfänglichen Konglomerat *Klang-Rhythmus-Instrumente* die Rede sein. Denn in vielen Fällen – insbesondere bei rituellen Handlungen – handelt es sich doch um Grenzbereiche hinsichtlich der Frage, ob man explizit von *Musik* bzw. *Musikinstrumenten* oder doch eher von *klanglichen Äußerungen*, *Rhythmus* und *Kultinstrumenten* sprechen sollte. Dabei stehen diesbezüglich nicht die Sichtweise des Schreibenden, sondern vielmehr die Meinungen der Protagonisten selbst zur Disposition, die sich aus heutiger Sicht freilich nicht mehr eruieren lassen.[10]

Dessen ungeachtet wird in einigen Kapiteln des Traktats deutlich, welch hohe Bedeutung Liedern nebst *Klang-Rhythmus-Instrumenten* im Alltag der

[10] Siehe hierzu auch Braun (1994: 248).

Lappen zukam. Diese Passagen sind überdies – wie an anderer Stelle noch näher ausgeführt werden soll – ein Beleg dafür, dass die Art und Weise, wie man sich vor allem im deutschsprachigen Raum in den folgenden Jahrhunderten der Musik abseits der Kunstmusik näherte, historisch keineswegs in der praktizierten Form vorkonditioniert war.

3.1. *Klang-Rhythmus-Instrumente* im Kontext der göttlichen Opfergaben

Als die Obrigkeit und der Klerus Schwedens begannen, die Lappen zum Protestantismus zu bekehren, versuchte man ihnen gleichzeitig ihre alten paganen Rituale abzugewöhnen. Zumindest teilweise – so geht aus Scheffers Ausführungen hervor – schienen diese Anstrengungen zu Zeiten seiner Forschungen bereits Früchte getragen zu haben. Und nicht zuletzt wirkte sich dies auf den Bereich *Klang-Rhythmus-Instrumente* aus. Scheffer schreibt: »Die Trummelen schaffen sie ab; die Götzen, Klötze, und Steine, welche sie ehemals als Götter verehret zermalmen und zerbrechen sie.« (Ebd.: 95)

Doch gleichfalls wird anhand seiner Ausführungen deutlich, dass es sich hierbei nur um »Teilerfolge« der Obrigkeit handelte. Denn in abgeschiedenen Gegenden wurde nach wie vor der alte Glaube praktiziert. Wie seit unbestimmten Zeiten zuvor wurde zu Ehren bestimmter Götter geopfert, und *Klang-Rhythmus-Instrumenten* kam in diesem Kontext eine hohe Bedeutung zu. So weist Scheffer beispielsweise darauf hin, dass während des Opferns zu Ehren des Storjunkare – einer der wichtigsten Gottheiten im lappischen Pantheon – Gesänge dargeboten wurden.

Eine besondere Rolle spielten Lieder sowie *Klang-Rhythmus-Instrumente* hinsichtlich der zu klärenden Frage, welches Opfer Mann (bzw. u. U. auch Frau) welchem Gott darzubringen hatte. Ermittelt wurde dies von den Lappen mittels eines Instruments: dem »Kannus«, einer »Lappische[n] Trumel«. Auf dem Fell jener rituellen Trommel waren Bildnisse der verschiedenen Gottheiten abgebildet.

An der Seite der Trommel war ein Ring befestigt, der während des Schlagens auf das Fell der Trommel gelegt wurde. Nach der Rangfolge im Pantheon (Thor an erster Stelle, der Stojunkare sowie die Sonne an zweiter bzw. dritter Stelle) wurden diese Gottheiten »befragt«, ob sie gewillt seien, ein bestimmtes Tieropfer zu akzeptieren. Getan wurde dies, indem der Ring auf das Fell der Trommel gelegt wurde und die Trommel mit einem Schlägel geschlagen wurde, was dazu führte, dass sich der Ring aufgrund der Erschütterungen bewegte. An dem Ort des Felles, wo eine bestimmte Gottheit abgebildet war und wo der Ring nach Beendigung des Trommelschlagens verblieb, wurde diese Gottheit in der Folge in einer gesangsähnlichen Form befragt. Mittels der

gleichen Prozedur wurde daraufhin ermittelt, ob sich die jeweilige Gottheit mit dem Opfer einverstanden erklärte.

Scheffer schildert darüber hinaus, dass mittels der gleichen Prozedur ermittelt wurde, welches Opfer (Rentiere, Katzen, Hunde, Schafe, Hühner) man darzubringen hatte. Das bedeutet, dass es ebenso Trommeln gab, auf deren Fell Tiere abgebildet waren. Jenes Tier, das sich an der Stelle befand, wo sich nach einer bestimmten Zeit des Trommelschlagens der Ring einstellte, wurde geopfert. Im Rahmen der darauf folgenden Opfergabe bzw. dem Schlachten des Tieres scheinen *Klang-Rhythmus-Instrumente* jedoch keine Rolle mehr gespielt zu haben.

Scheffer führt jedoch an anderer Stelle aus, dass mittels dieses Prozederes zu bestimmten Zeiten ermittelt wurde, ob ihnen die Götter wohlgesinnt waren. (Ebd.: 129) Ferner benutzte man diese Vorgehensweise beim Gedenken an Verstorbene, indem man mittels Trommeln und des Singens von Liedern erfragte, welches Opfer den Verstorbenen angemessen erschien.

3.2. *Klang-Rhythmus-Instrumente* im Kontext der Zauberkünste

Die Christianisierung der Lappen wirkte sich gemäß Scheffer auch auf die Zauberei, die Geister- und die Teufelskunst aus. Zum Zeitpunkt seiner Forschungen scheint all dies bereits deutlich rückläufig gewesen zu sein. Gleichwohl schien man in bestimmten Kreisen und Gebieten keinen oder nur unzureichenden Einfluss auf den »Aberglauben« der Lappen gehabt zu haben. Insbesondere da, wo das Wissen von einer Generation ungestört zur nächsten überliefert werden konnte, huldigten ganze Familien mittels eigener Rituale familienspezifischen Geistern und dem Teufel. In diesem Kontext kam einer bestimmten Zaubertrommel, die mit dem gängigen Begriff Kannus oder auch den Termini Wobdas bzw. Qvobdas bezeichnet wurde, eine zentrale Bedeutung zu. Auch diese Trommel bemalten die Lappen mit Bildern. Scheffer erklärt die Bedeutung dieser verschiedenen Abbildungen, die – da die Geister ja sehr individuell bzw. familienspezifisch waren – hohe Abweichungen beinhalteten.

Besonders bemerkenswert ist, wie zuvor bereits angedeutet wurde, dass zu diesen Zeiten Formen von Synkretismus aus Elementen des Christentums und des lappischen Aberglaubens existierten. So fanden sich auf den diversen Zaubertrommeln neben den wichtigsten Lappen-Gottheiten und Tieren mitunter auch christliche Figuren, wie u. a. Jesus, die Apostel oder der Heilige Geist. Sogar Personen oder Institutionen aus dem direkten Umfeld der Lappen (Prediger samt Kirche, »Lappische[r] Amptmann« usw.) waren auf den Zaubertrommeln abgebildet. (Siehe Abb. 1)

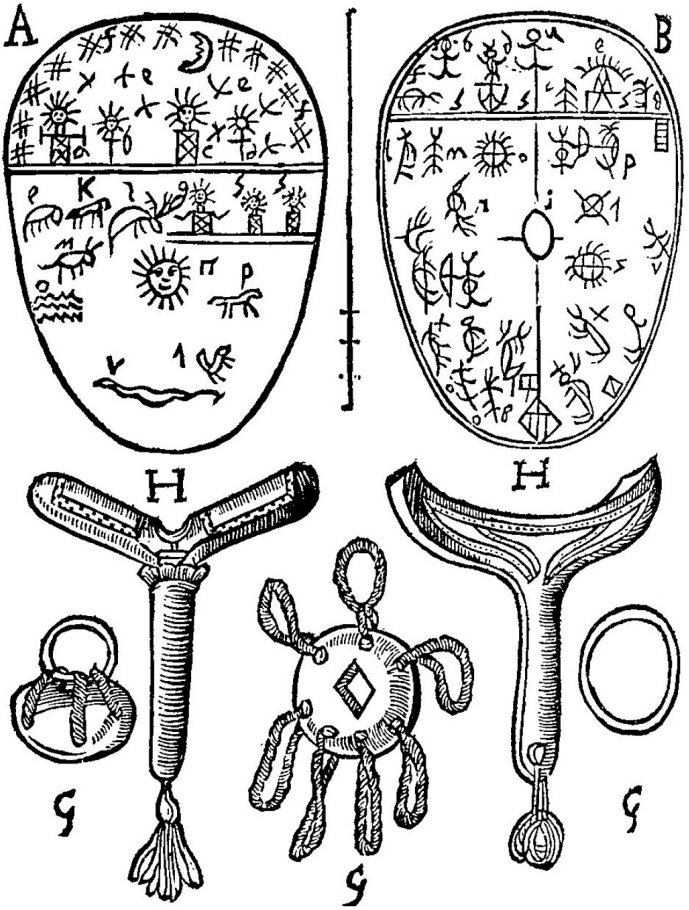


Abb. 1: Lappische Trommel, auf deren Fellen Götter der Lappen, Tiere nebst Figuren aus dem Christentum (z. B. Jesus und die Apostel) dargestellt sind (ebd.: 140)

Darüber hinaus wurden konkrete Thematiken und Handlungen in Bildform dargestellt, die Auskunft darüber geben sollten, ob z. B. die Kälber der Rentiere nach der Geburt am Leben blieben, ob kranke Lappen wieder gesund würden und Ähnliches. (Vgl. ebd.: 140)

Die Prozedur, um Auskunft über die Zukunft zu erhalten, ähnelte in hohem Maße dem bereits Geschilderten. Scheffer erläutert, dass die auf dem Trommelfell platzierten Ringe von den Protagonisten als »Schlangen«, »Kröten«

oder »Frösche« bezeichnet wurden. Mit diesen Begriffen sollte zum Ausdruck gebracht werden, dass sie »dem Teuffel angenehme Thiere« seien. Scheffer schildert die Vorgänge der Zauberei folgendermaßen:

> »Mit diesem Hammer schlagen sie auff die Trummel, nicht zwar dergestalt, daß sich davon ein starcker Thon hören lasse, sondern nur damit sie hierdurch den Ring so auff dem Fell befindlich bewegen, und solcher, nach dem er umb die gemahlte Figuren auff der Trummel gelauffen, weisen möge was zu wissen begehret worden.« (Ebd.: 146)

Scheffers Darstellungen beruhen generell auf einem sorgsamen Abwägen dessen, was andere Autoren vorab geschrieben hatten, was ihm Informanten mündlich zugetragen hatten, was er auf Basis von Organologischem[11] konstatieren konnte und nicht zuletzt im Idealfall selbst beobachtet hatte. Eine Ausnahme hiervon stellen allerdings die Trancezustände der finlappischen Schamanen dar. Da es sich um eine entfernte Region[12] handelte, beruhen die Erkenntnisse über deren Gebrauch von Trommeln bei den Zauberkünsten ausschließlich auf den Darstellungen anderer Autoren.[13] Zwar hätten sich die Trommeln der Finlappen etwas »von unserer« unterschieden, doch auch sie wurden als rituelle Utensilien verwendet. Von Frauen durften diese heiligen Instrumente nicht berührt und noch nicht einmal transportiert werden, da man des Teufels Strafe dafür fürchtete. (Vgl. ebd.: 148) In drei verschiedenen Kontexten hätten die Finlappen ihre Trommeln verwendet, nämlich bei der Jagd, zur Opfergabe und um »weit abgelegene Sachen zu erfahren«.

Letzteres soll hier eingehender betrachtet werden: Mithilfe eines Schamanen[14] versuchte man, Auskunft darüber zu erhalten, wie es Freund oder Feind in weit entlegenen Gebieten erging. Für diese Leistung wurde der Schamane (u. a. mit Geld) entlohnt. Im Zentrum dieser rituellen Handlung stand die erwähnte finlappische Trommel. Hinsichtlich der Verwendung schreibt Scheffer, dass die Finlappen »zuerst ganz leise, hernach immer stärcker, biß sie ihren Zweck erlanget, darauf schlagen«. (Ebd.: 149)

Gemäß dem Verfasser Samuel Rheen wurde während des Trommelns ein

[11] So war Scheffer selbst beispielsweise im Besitz einer lappischen Trommel.

[12] Wahrscheinlich assoziierte Scheffer damit die lappische Bevölkerung der Finnmark, die nicht etwa – wie der Name suggeriert – in Finnland liegt, sondern an Norwegens nordöstlicher und einziger Grenze zu Russland.

[13] Es waren dies: Olaus Magnus, Samuel Rheen, Caspar Peucer und Olaus Petri.

[14] Der Begriff Schamane wird als solcher zwar nicht verwendet, gleichwohl verdeutlichen die Ausführungen, dass es sich um Personen von exponierter sozialer Stellung handelte, die als Mittler zwischen dem Dies- und Jenseits fungierten.

Gesang angestimmt, den man Jouke nannte. Zudem habe es weitere Gesänge mit den Bezeichnungen joiicke und Duura gegeben. Nachdem die Trommel einige Zeit geschlagen und dazu gesungen wurde, fiel der Schamane schließlich in einen Trancezustand. Die Seele – so die Auffassung der Finlappen – sei aus des Schamanens Körper gefahren und auf die Reise in weit abgelegene Gegenden gegangen, um dort bestimmte Dinge zu erkunden. Zum Teil wurde sogar die Auffassung vertreten, dass der Teufel selbst den Schamanen in diese weit entfernten Gebiete führte. Der gesamte Vorgang wird von Scheffer in folgender Weise dargestellt:

> »Unterdessen, saget der jenige so die Trummel schläget gar laute dazu, welchen Gesang sie Jouke nennen. Wozu auch die anwesende Lappen so wol Männer als Weiber, jene mit heller Stimm, diese aber etwas leise, singen, so sie duura heissen. Und bestehet der Gesang in etlichen gewissen Redensarten, so auff den Ort, von deme sie etwas erfahren wollen, gerichtet sind. Hie gedencket er der Trummel bey ihrer Herren, wie auch der Gefährten, und zwar nicht nur eines nebenst dem Weibe wie Olaus setzet, sondern unterschiedlicher so wol Weiber als Männer, so alle mit einander singen. Zudeme erwähnet er auch unterschiedliche Gesänge, davon der eine joiicke genant, und von deme so die Trummel schläget, der andere Duura und seinen Gefährten gebräuchlich ist, genennet wird. Worauff er auch von dem Niederfallen auff die Erde, dessen so die Trummel schläget redet: Nachdem er eine Zeitlang auf der Trummel geschlagen, fället er wie ein Schlummerender zu der Erden.« (Ebd.: 154)

Anhand der Schilderungen Scheffers wird überdies deutlich, dass der Zustand der Trance für den Schamanen hochgradig anstrengend gewesen ist. Um die Reise des Schamanen in entlegene Gebiete nicht zu unterbrechen, zu gefährden oder ihn gar zu töten, mussten die Anwesenden unentwegt weitersingen. Noch nicht einmal von Mensch oder Tier berührt werden durfte der Schamane während jenes *Anderen Zustands*. In Abhängigkeit von der Entfernung des Gebiets, in das der Schamane »reiste«, konnte die Abwesenheit bis zu 24 Stunden dauern, bevor er schließlich ins Diesseits zurückkehrte und daraufhin nach seinen Erkenntnissen gefragt werden durfte.

Ähnliche Prozeduren wurden von den Finlappen durchgeführt, um den »Ausgang der geschäffte«, der Jagd, mögliche Tieropfer oder die Gesundheitszustände bzw. Heilungsprozesse bestimmter Patienten zu erfragen. Aus Scheffers Darstellungen geht des Weiteren hervor, dass *Klang-Rhythmus-Instrumente* auch bei den (allerdings nur teilweise praktizierten) Ritualen eine Rolle spielten, in denen man mit bösem Zauber Dritten bewusst etwas Schlechtes antun

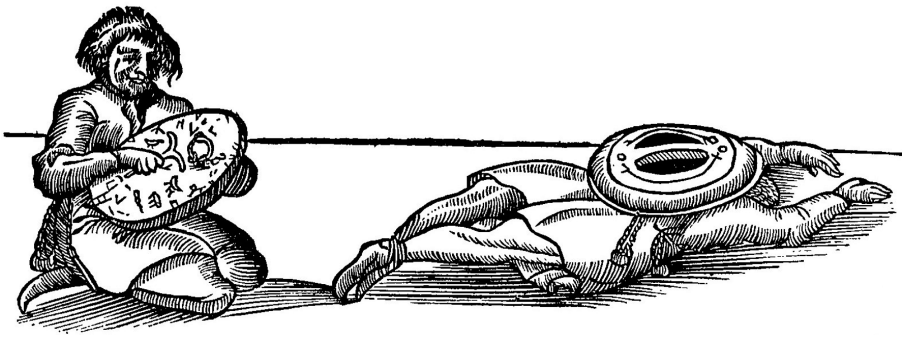


Abb. 2: Finlappischer Schamane im Trancezustand. Aus Scheffers Schilderungen geht allerdings nicht eindeutig hervor, ob es sich um ein und dieselbe Person handelt, deren Handlungsweise zeitversetzt dargestellt wurde, oder ob Trommler und Schamane im Trancezustand zwei verschiedene Personen waren. (Ebd.: 155).

wollte, ja, ihnen mitunter sogar den Tod herbeiwünschte. Spezielle, besonders große Trommeln habe man dabei verwendet. Da es sich jedoch um geheime Rituale handelte, schreibt Scheffer:

> »Mit was für Ceremonien, mit welchen Worten, Gebährden, und Zeichen sie mit dieser Trummel heren, ist von niemand aufgezeichnet worden. Und glaube ich wol, daß sie es selbst heimlich halten, auch solches niemand erlernen oder zu wissen begehre, ohne grossen und starcken Argwohn einer abscheulichen Boßheit.« (Ebd.: 160f.)

3.3. Lied sowie *Klang-Rhythmus-Instrumente* vor, während und nach der Bärenjagd

Eine der bedeutendsten und gleichzeitig gefährlichsten Aktivitäten im Alltag der Lappen waren Bärenjagden, die ausschließlich in den Zuständigkeitsbereich der Männer fielen und *die* Heldentat schlechthin darstellten. Scheffer schildert dies in einem eigenständigen Kapitel (XIX). Im Vorfeld einer Bärenjagd galt es zunächst mittels der geschilderten Prozedur des Trommelschlagens zu ermitteln, ob die Jagd erfolgreich ausfallen würde. Auch die anschließende Bärenjagd selbst scheint nach einem gewissen Muster verlaufen zu sein: Voran ging derjenige, der den Bären erlegen sollte, gefolgt von einem anderen, der die Trommel schlug, dem wiederum der Rest der Jagdgemeinschaft zu folgen

hatte. Unmittelbar nach Erlegen eines Bären wurde ein gemeinsames Lied angestimmt. Zum Inhalt des Textes gehörte, dass man sich bei dem toten Bären bedankte, (im günstigsten Falle) keinen der Jäger verletzt und auch die Jagdwaffen nicht beschädigt zu haben. Einer aus der Jagdgemeinde begann mit dem Singen, die anderen stimmten kurz darauf mit ein. Scheffer schreibt:

> »Wann solcher gestalt der Bähr überwunden, haben sie zum Zeichen ihres Sieges ein gewisses Lied an zu singen. Dann sie bey dieser Verrichtung zum öfftern singen, und zwar gewisse und sonderliche Lieder, davon das erste nach dem der Bähr umgebracht gehöret wird. […] Sie bedancken sich gegen den Bähren, und sagen daß ihnen seine Ankunfft lieb sey, sie dancken ihme aber, daß er sie nicht beschädiget, die Prügel und Spiesse damit sie ihn erleget, nicht zerbrochen habe. So offt sie singen wollen, fänget derselbe so den Stock mit dem Messingen Ringe, als ein Führer zu erst an deme die anderen nachsingen.« (Ebd.: 264; siehe auch Donner 1876: 27)

Auch in der Folge kam dem Singen von Liedern eine große Bedeutung zu. Denn nachdem man den toten Bären auf einen Schlitten gepackt hatte, zog man ihn nach Hause und sang dazu abermals ein bestimmtes Lied.[15] Zur Ankunft der Jäger in der Heimat – so Scheffer – sangen wiederum die Frauen ein spezifisches Lied. Als Anerkennung ihrer Tapferkeit bespuckten sie ihre Männer zudem mit zerkauter Erlenrinde, die das Blut des Bären symbolisierte.

Die Aufgabe der Männer war es nunmehr, den erlegten Bär in einer der »Hütten« bzw. Unterkünfte auszunehmen. Nachdem dies geschehen war, scheint man mit dem zerlegten Tier in eine andere »Hütte« gegangen zu sein, in der bereits die Frauen warteten. Gemäß Scheffers Schilderungen geschah daraufhin Folgendes: »Wann sie hernach alle in der Weiber Hütte versamelt, singen die Weiber zu erst, und dancke ihren Männern für die mitgebracht Beute« (ebd.: 268). Der Abhandlung kann man erneut den Text des hierzu verwendeten Liedes mit dem Titel »kittulis pouro toukoris« entnehmen.

Besonders authentisch und glaubhaft werden alle Schilderungen Scheffers dadurch, dass er nicht die Illusion einer unverrückbaren und stets in gleicher Manier durchgeführten Abfolge erzeugt, sondern darauf hinweist, dass es natürlich Varianten gab. Eine Abweichung herrschte beispielsweise hinsichtlich der Frage, ob die Männer separat oder gemeinsam mit den Frauen das anschließende Mahl einnahmen. Dessen ungeachtet scheint anschließend von den Männern, wahrscheinlich unter der Leitung des Bärentöters, die Verteilung der übrig gebliebenen Bärenstücke nach einer bestimmten Rangordnung

[15] Siehe des Weiteren hierzu Donner (1876: 26).

(Jäger, Männer, Frauen) durchgeführt worden zu sein. Daraufhin musste ein jeder Mann seiner Frau den zugeteilten Anteil in die Hütte bringen. Dies begleitend wurde folgendes Lied gesungen: »Olmai potti Sverigislandi Polandi, Engelandi, Franckichis«, was bedeutet: »Hie kommen Mäner auß Schwede, Polen, England, Frankreich«. (Ebd.: 271) Scheffer schreibt des Weiteren:

> »So bald die Weiber ihre Ankunft vernehmen, gehen sie auch herfür un fangen an auf ihre Manier zu singen, versprechen auch zugleich daß sie ihre Beine [d. h. die der Männer; KN] mit rothen wollinen Bändern [wahrscheinlich als Zeichen der Anerkennung; KN] zieren wollen.« (Ebd.: 271)

Quasi als Antwort auf das Lied der Männer sangen die Frauen daraufhin folgenden Text: »Olma Potti Sverigislandi, Polandi, Engelandi Frankichis kaika koubsis laigit touti tiadnat«. Dies bedeutet: »Ihr Mäner die ihr aus Schweden, Polen, Engelland, Franckreich gekomen, wir wollen rothe Bänder um eure Beine winden.« (Ebd.: 271; vgl. Donner 1876: 27)

Nachdem das Mahl sowie die Verteilung des Bären beendet war, wurde das Bärenfell vom Eigentümer (also dem Bärentöter) wahrscheinlich an einem zentralen, gemeinschaftlichen Ort aufgehängt. Es folgte ein Gesellschaftsspiel der Frauen, die, nachdem man ihnen die Augen verbunden hatte, mit Pfeilen auf das Bärenfell schießen mussten. Diejenige, die als erste das Fell mit einem Pfeil traf, deren Mann – so die Auffassung der Lappen – würde als nächstes einen »Bären fangen« bzw. erlegen.[16] Und auch zu diesem Gesellschaftsspiel wurde ein Lied gesungen, dessen Übersetzung gemäß Scheffer folgendermaßen lautet: »[W]ir schiessen anizo mit Pfeilen auf den, der [gemeint war der tote Bär; KN] da aus Schweden, Pohlen, Engelland, und Frankreich kommen ist.« (Ebd.: 272)

Nachdem all diese geschilderten Handlungen im Kontext einer erfolgreichen Bärenjagd abgeschlossen waren, mussten bzw. durften die Männer drei Tage unter sich in einer Hütte verbringen. Danach kehrten sie zu ihren Frauen zurück. Doch bevor man den Ort der Gemeinschaft verließ, sprang ein jeder dreimal um den über dem Feuer hängenden Kessel herum. Empfangen wurden die Männer in den Hütten von ihren Frauen in singender Weise: »Todna kalka kaino oggio«, was bedeutet: »Du wirst eine Schauffel mit Aschen auff die Beine kriegen«. Diesem Ende der gesamten Prozedur kam – das mag der Liedtext kaum vermitteln – ein reinigender Effekt zu. Scheffer fügt all diesen Ausführungen an, dass die Lappen in vielen Fällen nicht imstande waren, ihre

[16] Es geht aus den Ausführungen nicht zweifelsfrei hervor, ob damit ein gewisses Recht zum Jagen und Erlegen verknüpft war oder ob es sich lediglich um eine unverbindliche Wahrsagung bzw. gar ein Wunschdenken handelte.

Riten zu erklären, sondern sie vielmehr von ihren Vorfahren in der einen oder anderen Weise übernommen hatten. (Vgl. ebd.: 275)

3.4. Lieder im Kontext der Lappen-Hochzeit

Neben der Bärenjagd waren es insbesondere Verlöbnisse und Hochzeiten, in deren Kontext Lieder sowie *Klang-Rhythmus-Instrumente* eine wesentliche Rolle spielten. Die Anbahnung einer Hochzeit sowie die Feier selbst vollzogen sich bei den Lappen (trotz Varianten) abermals nach einem bestimmten Muster. So musste der Brautwerber gemeinsam mit Begleitern dem Schwiegervater in spe einen Besuch abstatten. Doch zunächst durften nur die Begleiter beim Vater der Braut um die Hand anhalten. Erst nachdem dieser (im günstigsten Falle) eingewilligt hatte, durfte der Heiratswillige selbst bei der Auserkorenen um deren Hand anhalten. Den Schilderungen Scheffers zufolge wird deutlich, dass sich derartige Angelegenheiten hinsichtlich der Entscheidungsfindung oftmals um mehrere Jahre verzögern konnten. In eben solchen Fällen war der Buhlende genötigt, gemäß des steten Tropfens, der den Stein höhlt, die Zukünftige und insbesondere den Schwiegervater in spe von der Nachhaltigkeit seines Unterfangens zu überzeugen. Scheffer schreibt hierzu:

> »Unterdessen besucht er dann und wann seine Buhlschafft in dem er aber zu selber hinfähret oder reiset belustigt er sich mit einigen Buhlenliedern, so er den Weg über singet. Dann sie pflegen mit dergleichen Gesängen sich zum öffteren zu ergetzen, so zwar keine gewisse Weise oder Thon haben, sondern wie es einem jeden gut düncket, also daß sie dasselbe Lied einmal so, das andere mal auff eine andere Art, wie es ihnen unter dem Singen fürkommet, hören lassen. Ein dergleichen Lied so ich vom Olao Matthiae einem Lappen überkommen, welches sie im Winter brauchen ist folgendes: […].« (Ebd.: 319)

Und an eben jener Stelle in Scheffers Traktat schließt sich der Kreis. Denn bei erwähntem Lied handelt es sich um kein geringeres als »Mein kleines Reenthier«, das Johann Gottfried von Herder ([1778]: 135f.; Donner 1876: 119) mehr als 100 Jahre später ohne nähere Erwähnung und Darstellung des Kontextes in seine »*Stimmen der Völker in Liedern*« einbezog. Scheffer schreibt des Weiteren:

> »Dieses ist ein Lappisches Buhlenlied damit sie ihre Reenthier zum Lauff antreiben. Dann eine jede Verweilung, ob sie gleich noch so kurz, scheinet den Verliebten lang zu seyn. Mit dergleichen Liedern ergetzen sie sich ebenfalß, wann sie von ihrer Buhlschafft entfernet, derselben gedencken,

> und ihre Schönheit loben wollen. Von dieser Art ist mir auch eines von gedachtem Olao mitgetheilet worden, so ich allhier anfüge.« (Ebd.: 320)

Und hier findet sich das zweite in Herders Liedersammlung ([1779]: 248f.) vertretene Lied mit dem Titel »Die Fahrt zur Geliebten« wieder.

Sowohl die Texte der Lieder (leider ohne Melodie) als auch eine deutsche Übersetzung der lappischen Urform fügt Scheffer bei und schreibt zur Kategorisierung und Ausführung: »Diesen Gesang nennen die Lappen Morsefaurog das ist, Hochzeit-Lieder, so sie, wie ich angezeiget, nit auf einen gewissen Thon oder Weise singen, sondern wie es einem jeden beliebet.« (Ebd.: 321)

Deutlich wird anhand seiner Ausführungen des Weiteren, dass es viele solcher Lieder gab und ihnen allen gemein war, dass sie mal kürzer, mal länger, mal mit mehr, mal mit weniger Wiederholungen ohne eine bestimmte Melodie »nach ihrer Gewohnheit hin, nachdem es ihnen am besten däucht« (ebd.: 322), gesungen wurden. Es ist daher anzunehmen, dass es sich bei dem, was wir sowohl bei Scheffer wie auch später bei Herder finden, wohl um bestimmte Varianten handelt, die quasi aus dem Stegreif gesungen wurden.

Bemerkenswert ist, dass – sofern es tatsächlich zur Hochzeit kam – im Kontext der eigentlichen Feier (Trauung und Festmahl) Lieder bzw. im weiteren Sinne *Klang-Rhythmus-Instrumente* gemäß Scheffer nicht von Bedeutung waren: »Spielleute und alle Music wie sie mag Nahmen haben, ist bey ihnen unbekandt, über das Tantzen lachen sie als wie über ein närrisches Wesen.« (Ebd.: 330f.)[17]

4. Fachgeschichtliche Einordnung

Die Bedeutung von Scheffers Traktat für die (Europäische) Musikethnologie wird erst vor dem Hintergrund der fachgeschichtlichen Konstellationen in vollem Umfang deutlich. Abhandlungen, die Aussagen über die Musik früher bzw. antiker Hochkulturen sowie über die Musik fremder bzw. außereuropäischer Völker beinhalteten, entstanden freilich schon deutlich früher. Und in allen Fällen sind die Verfasser ebenso wenig als Musikwissenschaftler oder im engeren Sinne als Musikethnologen bzw. Volksmusikforscher zu bezeichnen,

[17] Scheffer widerspricht hier dem Autor Olaus Magnus, der seinerseits behauptete, Tänze, Spielleute und Musik seien bei Lappen-Hochzeiten von Bedeutung gewesen. Gemäß Olaus Magnus hatten die Lappen sogar Harfenspieler in ihren Reihen, die altertümliche Gesänge über Heldentaten der Vergangenheit und mythische Riesen darboten. Donner (1876: 37f.) schließt sich dieser Erkenntnis des Olaus Magnus an und widerspricht damit der obigen These Scheffers.

da eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin damals noch nicht existierte. Dennoch – so die hier vertretene Hypothese – hebt sich Scheffers Traktat vom überwiegenden Teil seiner Vorgänger, den Zeitgenossen und einem nicht unerheblichen Maß von Wissenschaftlern und Schreibern der folgenden Generationen ab.

Was Verfasser vor und zu Zeiten Scheffers betrifft, in deren Schriften unter anderem die Musik außereuropäischer Kulturen behandelt wird, kann man zwischen zwei verschiedenen Kategorien differenzieren. Zur ersten Kategorie zählen beispielsweise Verfasser wie Jean de Lery (1534–1611), Juan de Torquemada ([1557]–1624), Pierre François Xavier de Charlevoix (1682–1761), Anthony Sepp/Anthony Behme und Salomon Schweigger (1551–1622):[18] Einerseits waren sie zwar musikalisch geschult, doch andererseits tief im Christentum verhaftet. Sie traten daher den jeweils anderen mit dem Auftrag und der Intention der Missionierung zum »einzig wahren Glauben« gegenüber. All dies wird beispielshalber in den Schilderungen über die ersten Begegnungen mit den Ureinwohnern Lateinamerikas, der Karibik sowie deren Musik bzw. *Klang-Rhythmus-Instrumente-Tanz* offenkundig. Der Glaube der anderen – als »Wilde« oder »Primitive« tituliert – war in ihren Augen falscher Glaube, gar Dämonen- und Teufelswerk, im besten Falle noch Scharlatanerie. Da das christliche Weltbild und die Intention zum Missionieren derart zentral waren, konnten musikalische Ausdrucksformen bzw. *Klang-Rhythmus-Instrumente-Tanz,* die im kulturellen Kontext und den jeweiligen Ritualen verwurzelt waren, nicht als ebenbürtig bzw. gleichwertig angesehen werden und wurden daher nicht erforscht.

Die zweite Kategorie an Schreibern vor oder (ungefähr) zu Zeiten Scheffers, in deren Schriften – sogenannte Apodemiken – es um andere Kulturen einschließlich deren Musik ging, waren Kaufleute wie Jean Chardin (1643–1715) sowie im Auftrag von Regierungen Reisende wie Adam Olearius ([1603]–1671), Simon de la Loubère (1642–1729), Engelbert Kaempfer (1651–1716) oder Johann Christian Hüttner (1766–1847). (Vgl. Harrison 1973) Dieser Kategorie sind im weiteren Sinne die verschriftlichten Erlebnisse von Soldaten wie beispielsweise Lionel Wafer (1660–[1705]) hinzuzurechnen. (Vgl. ebd.: 89–91) Eine tiefe Verwurzeltheit im christlichen Glauben tritt in ihren Ausführungen in deutlich geringerem Maße oder gar nicht zutage. Die Problematiken, dass die Aussagekraft ihrer Darstellungen hinsichtlich der Musik dennoch zumeist stark eingeschränkt ist, liegt hier vielmehr in anderen Faktoren begründet. Dazu zählt erstens, dass die meisten – ganz im Gegensatz zu den

[18] Siehe Harrison (1973: passim) sowie Kaden (1994: 258).

Missionaren – wohl nicht in den Genuss einer tief gehenden musikalischen Bildung oder gar Ausbildung gekommen waren. (Vgl. Kaden 1994: 253) Dies legen zumindest ihre Ausführungen über die Musik der jeweils anderen nahe. Zweitens scheinen sich die meisten nicht dazu bemüßigt gefühlt zu haben, mit den Protagonisten (MusikerInnen, TänzerInnen, SängerInnen, Schamanen) in Kontakt zu treten. Aus erstens und zweitens resultiert wiederum drittens: Es handelt sich überwiegend um ungefähre Beschreibungen, bei denen die meisten musikkulturellen Aspekte gänzlich unreflektiert bleiben. (Vgl. Braun 1994: 249 und passim) Sie sind überwiegend als Ersatz dessen zu werten, was man heute leicht mit Fotoapparaten, Videokameras oder Audiorekordern (damals hingegen nur mit Zeichnungen) bewerkstelligen könnte. Viertens handelt es sich nicht selten um Werturteile des – zwar nicht zwingend christlich aber – »westlich Kultivierten« aus einer scheinbar höheren Warte. Musik bzw. *Klang-Rhythmus-Instrumente-Tänze* der anderen werden oftmals als der westlichen Kunst unterlegen kategorisiert. Nicht selten findet man Vergleiche, die einen Mangel brandmarken oder aus denen Befremden gepaart mit einem mehr oder weniger ausgeprägten Quantum von kolonialistischer Arroganz bzw. »Euronarzismus« (Kaden 1994: 256) deutlich wird.[19]

Es ist bekannt, dass sich im 19. Jahrhundert, vielleicht sogar bereits im späten 18. Jahrhundert – aber dennoch deutlich nach Scheffers Zeit – langsam eine wissenschaftliche Disziplin über die Musik der anderen herausschälte. Bemerkenswert ist allerdings die Tendenz, dass man anfangs vereinzelt, in der Folge (bis zu Beginn der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts) immer häufiger auf den so wichtigen direkten Kontakt zu SängerInnen, MusikerInnen und TänzerInnen der jeweils anderen Musikkultur verzichtete. So waren Wissenschaftler wie Raphael Kiesewetter, der eine Abhandlung über *Die Musik der Araber* (1842) verfasst hatte, tatsächlich nie vor Ort, hatten sich niemals mit den Protagonisten über ihr Tun ausgetauscht, sondern sich alles aus alten Traktaten angeeignet. (Vgl. Bohlman 1986) Es ist bekannt, dass sich diese Vorgehensweise in der Vergleichenden Musikwissenschaft weiter etablierte, schließlich gang und gäbe war und ihren Hauptvertretern die Bezeichnung Armchair Anthropologist »eingehandelt« hatte.

Was die Entwicklung einer Wissenschaft oder zumindest einer Teildisziplin

[19] Vgl. zum vorab Dargestellten, insbesondere Rhodes (1956), Braun (1994), Kaden (1994: 255f.). Freilich existieren Ausnahmen, wie beispielsweise die Darstellungen eines Mungo Park (1771–1806). Park geriet während einer Afrikareise in Gefangenschaft mit anschließender Flucht. Sein später verfasster Reisebericht *Travels in the Interior of Africa* bietet hochinteressante Einblicke, auch was musikalische Aspekte betrifft. (Siehe Harrison 1973: 195–198)

über die Musik in Europa abseits der Kunstmusik betrifft, wurde eingangs dieser Arbeit bereits darauf hingewiesen, dass Herder quasi als der Urvater schlechthin gilt. Bekannt ist die Art und Weise, wie man seit Herder allzu oft über Volkslied, Volksmusik und Volkstanz forschte und reflektierte. Die Kritiken und folgenden Bestrebungen zu einer Kurskorrektur einer wachsenden Zahl von Wissenschaftlern (Baumann, Klusen), insbesondere seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, sind ebenfalls bekannt und aus der Gegenwartsperspektive bereits als fachhistorisch zu bezeichnen.[20]

Obwohl man heute über jedes noch so kleine Detail, über jede noch so fragmentarische oder gar von Überlegenheitsgefühlen geprägte Darstellung von Musik bzw. *Klang-Rhythmus-Instrumente-Tanz* vor dem 19. Jahrhundert (und auch danach) froh sein muss, besitzt Scheffers Traktat unter all dem eine exponierte Stellung. Denn an keiner Stelle in seiner Abhandlung werden Lieder bzw. *Klang-Rhythmus-Instrumente* isoliert betrachtet. Vielmehr wird man über den Kontext unterrichtet, in dem diese klanglichen Äußerungen involviert bzw. dessen unverzichtbarer Teil sie selbst waren. Und so vermittelt Scheffers Arbeit ein lebendiges Bild vom Leben der Lappen zur damaligen Zeit, nebst der Verwobenheit ihrer Musik in Kultur und Alltag.

Von »Volkslied«, »Volksmusik« oder »Volkstanz« ist – wohltuender Weise – an keiner Stelle in Scheffers Abhandlung die Rede, da diese Termini erstens unbedeutend waren und zweitens die implizite Idee des »Volksliedes« bei ihm keine Rolle spielte. Denn eine Wiederbelebung des damals tot geglaubten »Volksliedes« der Lappen besitzt keine Relevanz. Ebenso wenig war er bestrebt, in seinem Traktat eine Auswahl dessen vorzunehmen, was als gut, ästhetisch, überlieferungswert oder erzieherisch wertvoll gelten könnte, sondern stützte sich schlichtweg auf die Faktenlage, ganz im Sinne des Realphilologen. Gleichfalls fremd war ihm das Ansinnen, mittels musikalischen Materials Verwandtschaften oder etwa das Alter von Liedern nachzuweisen.[21] Scheffers Herangehensweise an die Musik der Lappen ist in höchstem Maße modern, und vieles von dem, was seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts als zeitgemäße Musikethnologie interpretiert und postuliert wird (Stichwort: »The Study of Music in Culture«), findet sich in seiner Arbeit wieder. Statt oberflächlicher Beschreibungen werden Gebrauch wie Funktion gleichermaßen berücksichtigt und weitestgehend oder zumindest vergleichsweise wertfrei dargestellt. Weder kolonialistische Arroganz

[20] Siehe hierzu insbesondere von Pulikowski (1933: 514).

[21] Eben dies – »das alter der lappischen lieder [sic!]« zu bestimmen – versuchte Donner (1876: 36ff.; 52f.). Doch seine diesbezüglichen Ausführungen sind alle in hohem Maße spekulativ.

aus der Warte des scheinbar Höherstehenden noch ausufernde religiöse Aburteilungen sind in dem Traktat zu finden.[22] Scheffer stellte sich lösbare Aufgaben, wollte weder Menschheitsgeschichte noch die Genese der Musik erklären und ebenso wenig mittels der Musik nationale Mythen kreieren.

Dass Scheffers Arbeit dennoch nicht als eine musikethnologische gelten muss, verhindert allenfalls der Umstand, dass Musik nicht explizit im Fokus stand, sowie eventuell die Absenz von Transkriptionen (Tonhöhe, Rhythmus etc.). Doch umso erstaunlicher ist es daher, dass ein Nicht-Musikethnologe bzw. Nicht-Volksmusikforscher deutlich fortschrittlicher, umsichtiger und holistischer an die Thematik heranging als es manch andere, die der Zunft zugehörten, taten und wie es seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts überwiegend gefordert wurde, nämlich: Leute befragen, beobachten, Kontext und Fragen der Identität miteinbeziehen und Musik nicht isoliert betrachten.

Der Frage jedoch ungeachtet, ob Scheffers Arbeit nun eine musikethnologische ist oder nicht, wird anhand des Traktats eine weitere Sache deutlich: Die lange währende Unterteilung zwischen einerseits außereuropäischer Musik und andererseits europäischer Volksmusik, gar als zwei grundsätzlich getrennte Wissenschaftsgebiete, ist und war nie sinnvoll. So äußert auch der englische Übersetzer von Scheffers Traktat Acton Cremer: »[B]ut here it is indeed, where rather then in America, we have a new world discovered«. (Cremer 1674 in Harrison 1973: 74) Ohne Cremers Aussage falsch oder überinterpretieren zu wollen, verdeutlicht sie dennoch, dass die Dichotomie »außereuropäisch = fremd, exotisch« und »europäisch = vertraut, wenngleich nicht so hochwertig wie Kunstmusik«, allein am Beispiel der Lappländer und ihrer Musik ad absurdum geführt werden kann. Vielmehr wird sogar offensichtlich, dass die Art und Weise, wie man seit Herder überwiegend über europäische Musik abseits der Kunstmusik geforscht hatte[23], zu dieser Dichotomie geführt hat, ja führen musste, und nicht etwa die musikalischen Erscheinungsformen selbst.

[22] Vgl. hierzu auch Kaden (1994: 256 sowie 259), der zum bemerkenswerten Ergebnis kommt, dass »ältere (und älteste) Quellen [aus dem Mittelalter; KN] eine spürbare interkulturelle Toleranz zuwegebringen [sic!], wohingegen jüngere Schriften [Frühe Neuzeit und Moderne; KN] zumeist durch Grundsatz-Aversion glänzen.«

[23] Das bedeutet, wenn bestimmte Dinge (Kontext, Musik im Ritual usw.) ausgeblendet werden und nur ein begrenzter Korpus von Liedern (die als echt, ästhetisch, religiös oder national wertvoll angesehen werden) auf strukturelle Eigenschaften untersucht werden und praktisch nur darüber geschrieben wird, muss dies irgendwann einmal zu einer Illusion führen: Man glaubt, es habe in Europa musikalisch wirklich nur das gegeben, was man in Schriftform wiederfindet. Dass es nicht so ist (und nie so war), wird anhand nicht allzu vieler Schriften – zu denen auch Scheffers gehört – unmissverständlich deutlich.

Am deutlichsten treten Widersprüche und Gegensätze bei einem direkten Vergleich von Scheffers Vorgehensweise mit jener Herders zutage: Während *der eine* im Kontext forschte, bei seinen Darstellungen diesen stets berücksichtigte, nimmt *der andere* eines von mehreren Liedern aus dem Traktat *des einen*, entreißt es dem Kontext und integriert es als bloßes Objekt ohne wesentlichen kontextuellen Bezug in (s)eine Sammlung. Wann, wo, warum dies (und das nicht Erwähnte) von wem gesungen bzw. gespielt wurde, scheint *den anderen* nicht besonders zu interessieren, zumindest findet es keine angemessene Berücksichtigung. Es wäre Zeit – so mein Anliegen – *des einen* Bedeutung für die Disziplin (Europäische) Musikethnologie mehr zu betonen, die *des anderen* hingegen deutlich zu relativieren.

Literatur

Bohlman, Philip V. (1986): R. G. Kiesewetter's 'Die Musik der Araber': A Pioneering Ethnomusicological Study of Arabic Writings on Music. In: *Asian Music 18 (1)*, S. 164–196.

Braun, Hartmut (1994): Die Bedeutung von Reiseberichten als historische Quellen zur Volksmusik. Erläutert an Beispielen zwischen dem 13. und 18. Jahrhundert. In: Doris Stockmann/Annette Erler (Hg.), *Historische Volksmusikforschung,* Göttingen, S. 245–252.

Braungart, Wolfgang (1996): »Aus denen Kehlen der ältesten Müttergens«. Über Kitsch und Trivialität, populäre Kultur und Elitekultur, Mündlichkeit und Schriftlichkeit der Volksballade, besonders bei Herder und Goethe. In: *Jahrbuch für Volksliedforschung,* S. 11–32.

Donner, O. (ges.) (1876): *Lieder der Lappen*. Helsingfors.

Ellenius, Allan (1957): Johannes Schefferus and Swedish Antiquity. In: *Journal of the Warburg and Courtauld Institutes, 20 (1/2)*, S. 59–74.

Ellis, Alexander John (1885): On the musical scales of various nations. In: *The Journal of the Society of Arts 1688 (33)*, S. 485–527.

Harrison, Frank (1973): *Time, place and music. An anthology of ethnomusicological observation c. 1550 to c. 1800*. Amsterdam.

Herder, Johann Gottfried (1975 [1778]): *»Stimmen der Völker in Liedern«. Volkslieder. Erster Theil.* Stuttgart.

Herder, Johann Gottfried (1975 [1779]): *»Stimmen der Völker in Liedern«. Volkslieder. Zweiter Theil.* Stuttgart.

Hofberg, Herman (Hg.) (1906): Schefferus Johannes. In: *Svent Biografiskt Handlexikon,* Stockholm, S. 425–426.

Kaden, Christian (1994): »Die New welt, der landschaften und Insulen«. Reiseberichte als historische Quellen der Musikethnologie? In: Doris Stockmann/Annette Erler (Hg.), *Historische Volksmusikforschung*, Göttingen, S. 253–260.

Kiesewetter, Raphael G. (1842): *Die Musik der Araber.* Leipzig.

Merriam, Alan P. (1977): Definitions of »Comparative Musicology« and »Ethnomusicology«: An Historical-Theoretical Perspective. In: *Ethnomusicology 21 (2),* S. 189–204.

Nettl, Bruno (1979): »Paradigms in the History of Ethnomusicology«. In: *College Music Symposium, 19 (1),* S. 67–77.

Pegg, Carole/Myers, Helen/Bohlman, Philip V./Stokes, Martin (o. J.): Ethnomusiology. In: http://211.68.196.68/tpi/DownLoad.aspx?dbid=51&dbcode=Empty20&sysid=28 (Zugriff am 4.6.20139).

Rhodes, Willard (1956): On the Subject of Ethno-Musicology. In: *Ethnomusicology 1(7),* S. 1–9.

Scheffer, Johann (1675): *Lappland, Das ist: Neue und wahrhafftige Beschreibung von Lappland und dessen Einwohnern: worin viel bißhero unbekandte Sachen von der Lappen Ankunfft, Aberglauben, Zauberkünsten, Nahrung, Kleidern, Geschäfften, wie auch von den Thieren und Metallen … erzählet, und mit unterschiedlichen Figuren fürgestellet worden.* Königsberg in Preussen et al.

Stock, Jonathan P. J. (2007): Alexander J. Ellis and His Place in the History of Ethnomusicology. In *Ethnomusicology 51 (2),* S. 306–325.

von Pulikowski, Julian (1933): *Geschichte des Begriffes Volkslied im musikalischen Schrifttum.* Heidelberg.

Simon, Artur (1993): 100 Jahre Ethnomusikologie. Die »Garland Library of Readings in Ethnomusicology«. In: *Anthropos 88, (4/6),* S. 528–538.

Günther Noll

St. Martin. Kult – Brauch – die zeitlose Botschaft[1]

Zur Herausbildung des St. Martins-Kultes

Die Legende von der Mantelteilung

Die zentrale Legende des Martinsbrauchs, die Mantelteilung, geht auf die erste Biographie des hl. Martin von Tours zurück, die sein Freund und Schüler Sulpicius Severus (um 363–425) als Handschrift *VITA SANCTA MARTINI* (etwa 395) verfertigte.[2] Die Erzählung, wie Martin seinen Mantel mit

[1] Überarbeitete Fassung eines gleichlautenden Vortrages, gehalten am 26. September 2009 auf der Tagung »›Traditionen‹ – Singen, Musizieren, Tanzen, Erzählen und Leben im Wandel der Überlieferung« des Volksmusikarchivs des Bezirkes Oberbayern 83052 Bruckmühl, der mit Bezügen auf meine Untersuchung zum Martinsbrauch (2006) das Thema aufgreift und weiterführt. (Vgl. Bezirk Oberbayern (Hg.) (2006): *Wir feiern heut den Martinstag – Lieder und Instrumentalsätze zum Martinsfest und zum Martinsumzug zusammengestellt von Eva Bruckner und Ernst Schusser und einem Beitrag ›Martinsbrauch – über 1600 Jahre Heiligenverehrung‹ von Prof. Dr. Günther Noll, Köln, und einer Material- und Zitatesammlung zur Übernahme, Entwicklung und Ausgestaltung des Umzugsbrauchs mit Kindern zum Martinsfest in Oberbayern nach 1945*. München, S. 91–113) Die Untersuchung ist eingebettet in das Arbeitsfeld Brauchforschung des Instituts für Europäische Musikethnologie (vormals Institut für Musikalische Volkskunde) der Universität zu Köln. In enger Verflechtung mit anderen Disziplinen (z. B. Lied- und Singforschung, Regionalforschung, auch in deren Kontext) werden hierzu einschlägige Arbeiten mit einem breiten Themenspektrum publiziert und archiviert. Vgl. Noll, Günther/Probst-Effah, Gisela/Reimers, Astrid/Schepping, Wilhelm/Schneider, Reinhard (Hg.) (2004): *40 Jahre Institut für Musikalische Volkskunde 1964–2004*, Universität zu Köln, insbesondere S. 22ff.

[2] Man kann diese Schrift nicht mit einer Biografie im modernen Sinne, d. h. mit exakter Faktenerhebung und Quellenüberprüfung, vergleichen. Sie ist eher als Erbauungsbuch zu werten, in dem sich biografische Daten mit Legenden und religiösen Betrachtungen mischen. Joachim Drumm bemerkt hierzu: »Sulpicius Severus schildert als religiöser Mensch das Leben eines religiösen Menschen, und dies in einer Zeit, in der der Glaube an die Möglichkeit von Wundern selbstverständlicher zur religiösen Weltanschauung gehörte, als dies heute der Fall ist. Grundsätzlich ist zu sagen, dass sich die Frage nach dem Wahrheitsanspruch nachbiblischer Wunderberichte nicht anders stellt als bei den Wunderberichten der Bibel.« (Drumm 1997: 12)

dem Schwert teilt, um einen fast nackten Bettler vor dem Erfrieren zu retten, ihm nachts der Herr – von Engeln umgeben – erscheint und das Mantelteil zeigend erklärt, dass er der Bettler gewesen sei, daraufhin sich Martin taufen ließ, wird in der Literatur bis in die Gegenwart hinein teilweise als reales Geschehen (mit einer Traumdeutung), teils als Legende vermittelt. Die gesamte Gestaltung des Textes, vor allem das direkte Zitat der Bibel »Was ihr einem der Geringsten getan, das habt ihr mir getan« (Drumm 1997: 20), legen die Vermutung aber nahe, dass Severus ein großartiges Gleichnis gestalten wollte, das die zentrale Botschaft des christlichen Glaubens, die Nächstenliebe, in einer außerordentlich plastischen Erzählung vermittelt. Es scheint sogar denkbar, dass er die Bibel wörtlich auslegen wollte. Es heißt dort: »Denn ich war hungrig, und ihr habt mir zu essen gegeben, ich war durstig, und ihr habt mir zu trinken gegeben, ich war fremd, und ihr habt mich aufgenommen, nackt, und ihr habt mich bekleidet, ich war im Gefängnis, und ihr seid zu mir gekommen […]. Wahrlich ich sage euch, was ihr einem dieser meiner geringsten Brüder getan habt, das habt ihr mir getan […].« (Mt 23, 34–40) Wenn ein römischer Offizier, d. h. ein Angehöriger der Besatzungsmacht, die eine Sklavenhaltergesellschaft ist, einem Bettler hilft, d. h. einem Menschen auf der niedrigsten Sozialstufe, und teilt, was ihm gerade verfügbar ist, werden denkbar größte soziale Kontraste überwunden. Teilen, insbesondere mit den Bedürftigsten, als reales christliches Handeln, so wie es der hl. Martin auch selbst vorgelebt hat, bildet daher die zeitlose Botschaft der Severus-Erzählung.

Legenden um St. Martin und ihre Sammlung

Severus' Schrift ist bereits die erste Legendensammlung um St. Martin. Seine erste Wundererzählung berichtet z. B. über die Auferweckung eines Toten, eines Katechumenen (Taufbewerbers), in einer sehr bilderreichen Weise, wie sie auch alle anderen Erzählungen literarisch auszeichnet. (Vgl. Drumm 1997: 35–37) Weitere Legenden berichten z. B. über die Auferweckung eines jungen Sklaven, der sich durch Erhängen das Leben genommen hatte (Vlg. ebd.: 38), oder über die furchtlose Löschung eines Feuers mithilfe von zwei Engeln, das bei der Zerstörung eines heidnischen Tempels in einem Nachbarhaus entstanden war. (Vgl. ebd.: 51–52) Auffällig ist die hohe Zahl der Legenden zu Wunderheilungen, z. B. die Heilung eines gelähmten jungen Mädchens in Trier, das im Sterben lag, mithilfe gesegneten Öls (Vgl. ebd.: 54–55); die Heilung eines vom Dämon besessenen Sklaven (Vgl. ebd.: 56–57); die Heilung eines Aussätzigen in Paris durch einen Kuss

(Vgl. ebd.: 58–59)[3]; die Heilung der Augenkrankheit seines Freundes Paulinus von Nola mithilfe eines Schwammes (Vgl. ebd.: 60–61) oder die Heilung des Fiebers eines Mädchens, indem man ihr einen Brief Martins auf den Busen legte. (Vgl. ebd.)

Die hohe Verbreitung der Wundererzählungen um St. Martin erfolgte durch zahlreiche Abschriften der lateinischen Handschrift Severus', die erstmals 1.100 Jahre später – um 1500 –, d. h. nach der Erfindung der Buchdruckkunst, gedruckt werden konnte. Die Sammlung dieser Wundererzählungen erfuhr eine Intensivierung durch ständig angereicherte, weitere Handschriften. Der Bischof Perpetuus von Tours (461–491), der in Tours die erste Basilika errichtete und die Reliquien des hl. Martin dorthin überführen ließ, legte eine entsprechende, große Sammlung an. Noch etwa 200 Jahre nach Martins Tod legte der siebente Nachfolger im Amt des hl. Martin, der fränkische Geschichtsschreiber Bischof Gregor von Tours (538–594), in vier Büchern *De virtutibus*[4] *S. Martini* eine weitere umfangreiche Sammlung an, um dessen Wundertaten der Nachwelt zu bewahren. Die Wundersammlungen des hl. Martin werden zu den »umfangreichsten und bedeutendsten des Abendlandes« gezählt. (Meisen 1969: 45, 51–52) Es ist nicht verwunderlich, dass die Vielzahl schriftlicher und mündlicher Überlieferungen der Wundersammlungen und Legendenbildungen einen St. Martins-Kult herausbildete, der wohl seinesgleichen in der Geschichte der Heiligenverehrung sucht.

Die außergewöhnliche Popularität Martins ist zum einen aus den Wundererzählungen, zum anderen aus seiner einfachen, amtsabweichenden, asketischen Lebensweise[5] sowie aus seiner Volksnähe zu erklären. Erstaunlich ist sein Ruf

[3] Eine damals undenkbare Annäherung an einen Leprakranken. Die Lepra, eine chronische, meist jahrzehntelang andauernde Infektionskrankheit mit Körper entstellenden Auswirkungen, von römischen Truppen nach Europa eingeschleppt, war damals unheilbar. Die Erkrankten wurden außerhalb der Städte im Leprosenhaus in strenger Isolierung untergebracht, um ihre Ausbreitung durch Ansteckung zu vermeiden. Lepra ist heute heilbar und gilt bis auf wenige Fälle als ausgerottet.

[4] Von virtus (latein.) abgeleitet: Verdienst, Wert, Vorzüge, Tugend, Sittlichkeit, Moral, *Wundertaten*.

[5] Severus vermittelt hierzu einen Bericht über die Bischofswahl Martins, der realistisch sein dürfte: »Trotzdem erhoben einige von den Anwesenden, sowie einige von den Bischöfen, die man gerufen hatte, um den künftigen Bischof zu ordinieren, ihre Stimme zu gottlosem Protest. Sie sagten, Martinus sei eine verächtliche Person; unwürdig des heiligen Amtes sei ein Mensch mit so unansehnlichen Gesichtszügen, schmutzigen Kleidern und ungepflegten Haaren. Das Volk aber, das gesünder urteilte, lachte über die Torheit dieser Leute, die einen so makellosen Mann schmähen wollten und ihn gerade dadurch priesen. So blieb ihnen nichts

als Wunderheiler. Wir können annehmen, dass er auch über medizinische Kenntnisse verfügte, die in den Wundererzählungen Severus' ihre theologische und literarische Überhöhung erfuhren. Martins Gerechtigkeitssinn, sein Wirken als Arzt und Nothelfer, sein unermüdlicher Einsatz für die Armen machten ihn schon zu Lebzeiten zu einer legendären Gestalt. Die nach Martins Tod einsetzende Verehrungswelle verbreitete sich bald über das gesamte Frankenreich, später über Europa und darüber hinaus in katholischen bzw. christlichen Regionen.

Beispiele zum St. Martins-Kult und zur Inanspruchnahme als Schutzpatron

Die Fülle von Kultformen und Schutzpatronaten innerhalb eines Zeitraums von mehr als anderthalb Jahrtausenden erlaubt im vorgegebenen Rahmen nur eine kleine Auswahl typischer Beispiele:

- Der Frankenkönig Chlodwig (466–511) z. B. erklärte Martin – ca. 100 Jahre nach dessen Tod – zum Schutzpatron der Frankenkönige und des Frankenreiches. Auf Feldzügen wurde der Mantel Martins (die »capa«) als Reliquie mitgeführt, quasi als symbolisches »Schutzschild«.[6] Über das Maß der Verehrung, das Chlodwig dem Heiligen entgegenbrachte, berichtet z. B. Gregor von Tours (540–594)[7] – etwa 80 bis 100 Jahre nach dem Ereignis! – : Chlodwig soll sich nach seiner Krönung zu Pferde gezeigt

anderes übrig, zu tun, was das Volk nach dem Willen Gottes begehrte«. (Drumm 1997: 39f.) Martin wohnte in einem Kloster, wie auch nach seiner Bischofswahl, was eine außergewöhnliche Entscheidung war. Schließlich ist zu bedenken, dass Klosterzellen in der frühesten Zeit aus roh in die Felsen gehauenen Höhlen bestanden. Man kann sie heute noch in Marmoutiers besichtigen. (Vgl. Thull 1984: 46; Abb. bei Becker-Huberti 2004: 25)

6 Für den Verehrungskult war es belanglos, ob es sich um den echten Mantel Martins oder um irgendeinen Mantel handelte. Entscheidend war sein Symbolgehalt. (Vgl. Meisen 1969: 58) Der Aufbewahrungsort dieser Reliquie in Tours hieß daher »capella«. Seit dem 7. Jahrhundert wird dieser Begriff für eine kleine Kirche verwendet (= Kapelle). Der »capellanus«, der die »capa« zu bewahren und in der Prozession zu tragen hatte, war der Vorläufer des heutigen Kaplans. (Vgl. Beitl 1974: 540f.)

7 Gregor von Tours, Geschichtsschreiber und Bischof von Tours, schrieb eine Geschichte des Frankenreichs bis zum Jahre 591, die als die wichtigste Quelle über diese Zeit gilt.

und freigebig Gold und Silber an die Leute verteilt haben. (Vgl. Michaelis 1969: 1357) Mit der Ausdehnung des von Chlodwig gegründeten Frankenreiches – vom Rhein bis zur Garonne – und damit des Katholizismus, seinen Ritualen und Bräuchen, später durch Karl den Großen nach Osten und Süden, verbreitete sich auch der St. Martins-Kult sehr schnell und sehr weit. Chlodwig hatte mit seinem Übertritt zum Katholizismus 496 eine Brücke zwischen den heidnischen sog. »Barbarenvölkern«, d. h. den Germanen, und der Antike, d. h. den katholischen Römern, geschlagen. Er einigte die in wilden Fehden zerstrittenen germanischen Völker und leitete mit der Reichsgründung eine neue Epoche des Christentums ein. (Vgl. Freund 1968: 22ff.) Durch Missionierung gelangte die Martinsverehrung auch nach Schottland, Schweden und Polen. Über die Niederlande und von dort aus an den Niederrhein kam sie später über das Rheinland bis nach Süd- und Mitteldeutschland, im Norden bis nach Pommern und Ostpreußen.[8]

- Angesichts der zahlreichen Legenden zur Wunderheilung ist es nicht überraschend, dass der hl. Martin als Schutzpatron bei schweren Erkrankungen vielfach in Anspruch genommen wurde, so u. a. für Ausschlag, Blattern und Blutfluss. Das in der Krankenheilung häufig verwendete Öl z. B. wird auf die Legende der Mädchenheilung zurückgeführt.
- Zahlreiche Berufe wählten ihn als Patron, z. B. Bauern, Ausrufer, Böttcher, Bürstenbinder, Fayencefabrikanten, Gerber, Großhändler, Gürtler, Handschuhmacher, Hirten, Hufschmiede, Hutmacher, Müller, Panzerhersteller (für Rüstungen), Pergamentgerber, Reiter, Säcker, Saffiangerber, Sämischgerber, Schaflederhändler, Schneider, Tuchhändler, Weber, Weinhändler, Weißgerber, Winzer, Wirte und Wollweber.
- Er wurde auch angerufen bei Armeen, Kavallerie, Soldaten, Sergeanten zu Pferde, Waffenschmieden, aber auch bei Haustieren, Gänsen, Pferden, Hunden, Vieh allgemein und nicht zuletzt bei Feuer, Fruchtbarkeit des Feldes, Wetter, Schiffbruch oder von Sündern und Trinkern. (Vgl. Pesch 1969: 20ff.)

Die Begründungen waren häufig verblüffend einfach. Sie wurden teilweise aus seiner Lebensweise, insbesondere aber aus seinen Legenden abgeleitet, die

[8] Die Verwendung der heutigen Namen der geografischen Regionen dient lediglich der besseren Orientierung. Das Reich Karls des Großen reichte im Osten etwa bis zur Elbe und Donau, im Süden bis an die Pyrenäen und bis nach Mittelitalien. Östlich der Elbe lebten nichtchristliche slawische Völker, die sog. »Heiden«.

vielfältige Möglichkeiten boten, glaubhaft wirkende Begründungen für seine Wahl als Schutzheiligen zu finden:

- Er war z. B. Schutzheiliger der Weber, weil er mit seinem Mantel Gutes tat; der Bettler, weil er einem der ihren half; der Haustiere, weil er mit ihnen sprach; der Gänse, weil sie ihn der Legende nach zur Bischofswahl verhalfen; der Kavalleristen, weil er zu Pferd kämpfen musste, oder der Hufschmiede, weil er sein Pferd sorgfältig pflegte. (Vgl. Thull 1984: 74)
- Die weite Verbreitung des Namens »Martin« ist eine weitere Folge des Heiligenkults. Als Personenname bis heute vielfach in Anspruch genommen, tragen auch zahlreiche Kirchen, Städte und Gemeinden seinen Namen, selbst in dialektischer Umformung.[9] In Frankreich zählt man allein 3.667 Pfarrkirchen unter dem Patronat des hl. Martin. 485 Ortschaften tragen direkt die Bezeichnung »Saint Martin«. (Vgl. Meisen 1969: 50) Die Insel Martinique[10] ist nach ihm benannt. Auch eine Reihe deutscher Kirchen und Gemeinden wählten ihn zum Patron (der Mainzer Dom, St. Martinskirche in Landshut, in Köln: »Groß St. Martin« und »Klein St. Martin«).[11]
- Der Name »Martin« taucht im Französischen auch bei Himmelserscheinungen auf. In der Normandie heißt das Sternbild des Großen Wagens oder des Großen Bärs »le char de saint Martin«. In anderen Gegenden, z. B. in Südfrankreich, nennt man den Regenbogen »Arc de Saint Martin«. Die Sommerfäden zur Zeit des Altweibersommers heißen »Filets de Saint Martin«, der Altweibersommer selbst »été de la Saint-Martin«. Der Eisvogel heißt »Martin-pecheur« oder auch »Martinet« (Ebd.: 61). Der deutsche Begriff »Martinsvögelchen« bezieht sich auf den Eisvogel, auf den Buntspecht wegen seiner roten Feder-»Kappe«, aber auch auf die Gans.
- Eine weitere Facette des St. Martin-Kults bildete in Frankreich die Deutung auffallender Örtlichkeiten im Zusammenhang mit seinem Leben. Steine, Felsen oder Brücken z. B. wurden als »Fuß, Hand, Stuhl, Bett des hl. Martin« gedeutet und in Brauchformen eingebunden. In Saint-Martin à Assevilliers (Somme) z. B. soll die Heilung kranker Pferde durch mehrfaches Umreiten einer steinernen Kufe bewirkt werden oder eine Felsenvertiefung bei der Gemeinde Cinais bei Chinon, die man »Fuß des hl. Mar-

[9] Z. B. die Gemeinde Merten im Rhein-Sieg-Kreis. (Vgl. Becker-Huberti 2001: 245)
[10] Zu den Kleinen Antillen in der Karibik gehörig.
[11] Beide Kirchen befinden bzw. befanden sich in der Kölner Altstadt. Die durch die Bombardements im Zweiten Weltkrieg stark zerstörte Kirche »Groß-St. Martin« wurde vollständig wieder aufgebaut, von »Klein St. Martin« existiert nur noch der Turm.

tin« nennt, als Ehesegen wirken, indem junge heiratswillige Leute ihren Fuß hineinstellen. (Vgl. ebd.: 60)

- Das Mittelalter hindurch war die Wallfahrt nach Tours aus allen europäischen Ländern Mittelpunkt der Martinsverehrung. Nach diesem Vorbild entstanden zahlreiche kleinere Wallfahrtsorte, häufig im Zusammenhang mit einem bereits bestehenden Patrozinium oder einer Heilquelle. Durch den Besuch der Martinsheiligtümer und -quellen erhoffte man sich Heilung bei zahlreichen Krankheiten über die oben genannten hinaus. Dazu gehörten z. B. Kinderkrankheiten, insbesondere bei schwächlichen oder behinderten Kindern, bei Blutarmut, Hautkrankheiten (Flechten etwa), Beinwunden, Gicht, Rheumatismus, Augenerkrankungen, Zahnschmerzen, Hämorrhoiden, Magenschmerzen und Krämpfe. Wallfahrten fanden auch insbesondere am 11. November statt, so z. B. nach Mouzon (Dep. Charente). Man nahm Abreibungen mit Leinentüchern vor, mit denen man vorher die Heiligenfigur berührt hatte. Hilfe des Heiligen erhoffte man sich auch bei Erkrankungen des Viehbestandes oder bei andauernder Trockenheit, die die Ernte gefährdete. Die Martinsquelle in Cellefroin wurde von Müttern von Kindern aufgesucht, die unter Blutarmut litten. Es war dort üblich, Kleidungsstücke der Kinder in das Wasser der Quelle einzutauchen oder ihr aber als Opfergaben neben Geldstücken auch Brot zu überlassen. (Vgl. ebd.: 56–57) Die psychologische Wirkung derartiger Kulthandlungen sollte bei dem damaligen Wissensstand der Medizin auch nicht unterschätzt werden.

Zu Formen des St. Martins-Brauchs

Die mehrfache Bedeutung des 11. November, des »Martinstages«

Ein besonderes Phänomen des »Martinstages« besteht darin, dass ihm mehrere Bedeutungen mit den entsprechenden Konsequenzen für die Brauchformen beigemessen werden. Der 11. November galt als Stichtag für den Abschluss des alten und den Beginn des neuen Wirtschaftsjahres. Der Gesindewechsel fand statt. Man löste das alte Dienstverhältnis auf und suchte ein neues. Pacht- und Zinszahlungen waren an diesem Tag zu entrichten, auch in Form von Naturalien, z. B. in Form von Gänsen, wobei diese eine besondere Rolle spielten, und um die sich als Folge der Martinsgans-Legende eigene Brauchformen herausbildeten.[12] In Wirklichkeit waren die Tiere um diese Zeit schlachtreif. Da die Wiesen abgeerntet waren und kein Futter mehr hergaben, fanden Tierschlach-

[12] Die Gänse-Legende ist vermutlich von Mönchen erfunden worden. (Vgl. Moser 1993: 39)

tungen in größerem Umfang statt, die man mit entsprechend großen Festen verband. (Vgl. Moser-Rath 1991: 257 und 259)[13] Der Martinstag als christlicher und weltlicher Stichtag sowie das Zusammentreffen von christlichen und weltlichen Brauchformen werden von Volkskundlern unterschiedlich beurteilt. Ohne auf die Einzelheiten hier eingehen zu können, sei auf die These Rüdiger Mosers verwiesen, der christliche und weltliche Formen auf die gleiche Wurzel zurückführt. (Vgl. Moser 1993: 36)

Es war ein großer Zufall, dass Martin Luther, der große protestantische Reformator, am 10. November 1483 geboren und am 11. November getauft, somit der hl. Martin sein Namenspatron wurde. Daher wird bis heute im protestantischen Bereich des Martinsbrauchs in Deutschland häufig nicht nur des hl. Martin, sondern auch Martin Luthers gedacht. In Ost-Westfalen nennt man z. B. das Heischesingen »Martin-Luther-Singen«. In jüngerer Zeit jedoch wendet sich die Evangelisch-Lutherische Kirche in Deutschland auch und in zunehmendem Maße dem hl. Martin zu und sieht in der Botschaft der Nächstenliebe und des Teilens in gleicher Weise ein Zentralanliegen christlicher Lehre und christlichen Lebens. Auf diese Weise kommen mehrere Bedeutungen des 11. November zusammen.

Brauchformen zum Martinstag. Beispiele zur älteren Überlieferung.[14]

- Die ältere Überlieferung bezeugt, dass das Motiv der Mantelteilung gern benutzt wurde, um in den Handwerken und darüber hinaus den Martinstag als allgemeinen »Geschenktag« einzuführen. Der Minnesänger Walther von der Vogelweide erhielt z. B. von Bischof Wolfger von Passau zum Martinstag 1203 einen Pelzmantel geschenkt. (Vgl. Meisen 1969: 63)
- Im Jahre 1682 geht aus einem Dekret des Herzogs Gustav Adolf von Mecklenburg hervor, dass der hl. Martin neben dem hl. Nikolaus und dem Christkind als Kinderfreund und Kinderbeschenker genannt wird.

[13] Ein anderer Aspekt wäre noch in Betracht zu ziehen. Form und Bräuche am 11. November sind mit der Funktion der Fastnacht vor der vorösterlichen Fastenzeit gleichzusetzen. Da am 12. November die alte Fastenzeit vor dem Epiphaniasfest begann, was heute weitgehend nicht mehr bekannt ist, war der 11. November die letzte Gelegenheit zum ausgiebigen Feiern, weil danach fröhliche Feste und auch verbindliche Rechtsgeschäfte ausgeschlossen waren. (Vgl. Moser 1993: 27–28)

[14] Raumgründe erlauben auch hier nur die Darlegung von ausgewählten Beispielen, deren Überlieferung gesichert ist, mit dem Schwerpunkt Rheinland, weil von hier aus die Verbreitung aktueller Brauchformen zum Martinstag in Deutschland ihren Ausgang nahm. Die Auswahl vermag lediglich zu verdeutlichen, in welcher Vielfalt sich Martinsbräuche herausbildeten und verbreitet waren.

Anfang des 18. Jahrhunderts traten Personen mit Schellen auf, »die sich vor des hl. Christ Knecht, Sankt Martin oder Niclas ausgeben« und die Kinder mit Most, Äpfeln, Nüssen oder anderem beschenkten. (Ebd.: 81) In Erinnerung an die Freigebigkeit Martins war ein Geschenktag auch für die Kinder mit vielfältigen Brauchformen entstanden. Teilweise kam der hl. Martin am Martinsabend – wie der hl. Nikolaus zum Nikolaustag – und bescherte die Kinder in gleicher Weise, wie zahlreiche Quellen belegen. In Österreich und in Schlesien kam er auf einem Schimmel geritten und verteilte Gaben, darunter auch das »Martinshörndl«, in Form eines Hufeisens, das an das Pferd St. Martins erinnern sollte. In Schwaben trat der »Pelzmärte« auf, eine vermummte Gestalt, die nicht nur Äpfel und Nüsse verteilte, sondern auch die Kinder bestrafte, und deswegen Angst bei ihnen auslöste, analog Knecht Ruprecht.

- Studenten und Schüler sangen im Mittelalter (von 1100–1600 etwa) bei Festessen und Trinkgelagen der Reichen »Martinslieder« zur Unterhaltung mit Texten, die den hl. Martin im Zusammenhang mit dem Lob des Trinkens und guten Weins nannten, damit aber in krassem Gegensatz zur asketischen Lebensweise des Heiligen standen. Diese mittelalterlichen Martinslieder sind jedoch mit den heutigen nicht zu vergleichen. (Vgl. Sauermann 1973: 391) Die Sänger wurden mit den Resten der Mahlzeit entlohnt.
- Berichte um die Mitte des 16. Jahrhunderts bezeugen, dass Singschüler und ihre Lehrer in kleinen Gruppen, Martinslieder singend, durch die Straßen zogen, was als früher Beleg des »Heischesingens«, so wie wir es heute kennen, gelten kann. (Vgl. Pesch 1964: 39)
- Von Bauern und Hirten, dem seinerzeit größten Teil der Bevölkerung, wurde der hl. Martin als Patron hoch verehrt. Bereits im 10. Jahrhundert findet z. B. ein »Hundesegen« zum Schutz der Haustiere, insbesondere gegen die Wölfe, Erwähnung.
- Im Harz, in Bayern und Kärnten hielt sich der Brauch des »Wolfaustreibens« bzw. »Wolfablassens« mit Peitschen und Kuhglocken nach einem kräftigen Mahle bis in die jüngere Zeit. (Vgl. Beitl 1974: 544)
- Bis in das 20. Jahrhundert hinein erhielt der Gemeindehirt im Böhmerwald, im Bayerischen Wald und in der Steiermark das Recht zum »Martinisingen«, einem Heischesingen, von Hof zu Hof gehend. (Vgl. Meisen 1969: 65–66)
- Im Harz, in Bayern und Kärnten überbrachten die Hirten den Bauern die »Martinigerte«, einen Birkenzweig, mit dem das Vieh im nächsten Frühjahr ausgetrieben wurde, den Segen des Heiligen erheischend. (Vgl. ebd.)

- Die »Martini-Umzüge« in Stiefenhofen bei Lindau und in Obergünzburg (Landkreis Oberallgäu) reichen bis in das 17. Jahrhundert zurück.[15]
- Lichterumzüge mit brennenden Kerzen und Fackeln waren schon bei den Griechen und Römern bekannt. Auch im Christentum haben brennende Leuchten an den Gräbern oder vor den Heiligenbildern z. B. die Bedeutung der besonderen Wertschätzung und Verehrung. Bereits Gregor von Tours berichtet, dass am Grabe des hl. Martin Lichter eine Rolle gespielt haben, die Hilfe des Heiligen bei den vorgetragenen Bitten erheischend. Karl Meisen stellt hierbei die Frage, ob die Formen der vielfältigen Lichtüberlieferung und auch die heutigen Laternenumzüge der Kinder ursprünglich nicht auch den gleichen Sinn gehabt haben könnten: nämlich die Erfüllung von Wünschen. (Vgl. ebd.: 87)[16]

Beispiele aus dem Rheinland

Im Gebiet des Niederrheins, das in unmittelbarer Nachbarschaft zum Kernland der Franken liegt, lassen sich im Zuge der fränkischen Landnahme im 4. bis 7. Jahrhundert n. Chr. erste Siedlungen nachweisen, die sich aus vereinzelten kleinen Höfen und Weilern entwickelten. Heute noch tragen sie die Endung »heim« in ihren Namen, wie z. B. im Raum Neuss am Rhein noch mehrfach nachweisbar, um eine Region herauszugreifen. Wie im Stammland stellten sich diese fränkischen Siedlungen unter das Patronat des Nationalheiligen der Franken, den hl. Martin, so z. B. in Holzheim, südlich von Neuss gelegen, oder in Uedesheim, einem östlichen Stadtteil von Neuss. Seit dem Ende des 10. Jahrhunderts ist in Holzheim z. B. die Existenz einer Martinskirche nachweisbar. Man kann davon ausgehen, dass dort seit dieser Zeit das Patrozinium des hl. Martin gefeiert wurde. In der rheinischen Diözese Köln bestehen heute noch 37 Patrozinien, die den Namen des Heiligen tragen. Man geht daher nicht fehl, diese Patrozinien als wichtige Quelle für die Ausbreitung des Martinsbrauchs im Rheinland anzusehen. (Vgl. Budde 1994: S. 20–21)

[15] Briefl. Mitteilung an Verf. von Frau Dr. Heidrun Alzheimer vom 8. Juli 2005.

[16] Lichterumzüge sind weiterhin höchst aktuell. Die Katholische Frauengemeinschaft Dekanat Köln Mitte z. B. veranstaltet seit 1991 jährlich einen »Martinslichtergang«, der von dem Stadtteil Köln-Deutz bis zur Kirche Groß St. Martin (Stadtmitte) in einem Drei-Stunden-Weg über mehrere Stationen führt und mit einem Abendessen endet. Im Jahr 2009 z. B. stand er unter dem Motto »Auf der anderen Seite sein – ungewohnte Aus- und Einsichten«.

- Seit 1520 liegen erste Belege für einen Heischegang um Gaben zum Martinstag im Rheinland vor. 1525 zogen in Köln z. B. die Schüler am Vorabend des Martinstages singend, einzeln oder in kleinen Gruppen, vor die Häuser und erhielten die Reste, die vom Festmahl übrig geblieben waren. Die Schüler sangen mehrstimmige Gesellschaftslieder. Um diese Zeit setzte aber bereits der Wandel zum einstimmigen Heischelied ein. So weist eine Quelle aus dem Jahre 1658 das Lied »Marten is en god Mann« nach, das auch im Bergischen Land, in Westfalen und in Niedersachsen gesungen wurde. (Vgl. Pesch 1969: 39; 41)
- Im Jahre 1633 z. B., zur Zeit des Dreißigjährigen Krieges, erhielten in Liedberg und Umgebung – ebenfalls in der Region um Neuss – die Soldaten eine Sonderzahlung von 6 Talern und 12 Albi[17], um das Fest des hl. Martin ausgiebig feiern zu können. In Ratsprotokollen des 17. Jahrhunderts wurde »die Sitte [der Martinszüge] als ein ›alter Brauch‹ bezeichnet«. (Budde 1994: 22f.) In welcher Weise diese Martinszüge abliefen und seit wann, ist nicht überliefert. Man kann sie aber keinesfalls mit der heutigen Form vergleichen.
- Aus dem Jahr 1571 wird in Köln der Bericht über ein ausgelassenes Fest am Vorabend des Martinstages überliefert. 1554 wird über den »Mertin« berichtet und den neuen Wein, der Verwandten, nebst Kümmel, Kastanien, Käse und Milch, geschenkt wurde. Überhaupt wurde der hl. Martin das gesamte Mittelalter hindurch als Weinpatron und Weinspender angesehen. (Vgl. Meisen 1969: 70) Die Deutung des hl. Martin als Weinheiligen wird auf den Bericht Gregor von Tours zurückgeführt, dass man in Tours einen Wunder wirkenden Weinstock verehre, den St. Martin gepflanzt haben soll. (Vgl. Pesch 1969: 27)
- Um 1500 wird in den Kölner Akten sehr häufig die Martinsgans erwähnt, mit Äpfeln, Rosinen und Kastanien gefüllt. Der Brauch des Gansessens am Martinstag hielt sich dort bis in das 19. Jahrhundert hinein. In dem Eifelkreis Mayen wurde nach dem Ersten Weltkrieg anstelle der Gans ein »Deppekoochen«, ein aus geriebenen Kartoffeln gebackener Topfkuchen, zum Martinstag verzehrt. (Vgl. Wrede 1922: 277f.) Die Eifel war früher ein sehr armes Land, und nach dem Ersten Weltkrieg herrschte dort, wie überall in Deutschland, große Not. Das Martinsessen wurde aber beibehalten, wenn auch sehr viel bescheidener.

[17] Albi = abgeleitet von lat. albus grossus = Weißgroschen, ein rheinisch-westdeutscher Silbergroschen aus dem 14. Jahrhundert, der überall im Rheinland geprägt wurde.

- Gegen Ende des 18. Jahrhunderts wird aus Köln berichtet, dass Jungen pfarrweise beim Heischesingen vom »Zintmätesmännche« angeführt wurden. Das »Zintmätesmännche« ritt mit geschwärztem Gesicht auf den Schultern eines anderen Jungen, begleitet von zwei Jungen mit Rübenlaternen. Er hatte einen Stock mit einem Strohwisch oder einen Besen in der Hand, die sog. »Hex«, die nachher verbrannt wurde. Noch im 19. Jahrhundert ist das Martinsmännchen in rheinischen Städten zu finden, beispielsweise in Düsseldorf und Bonn. (Vgl. Pesch 1969: 46)
- Der 11. November als Tag des Gesindewechsels, der Zinszahlungen und der Auflösung der Pachtverträge hatte im Verlaufe der Zeit an Bedeutung verloren. Es bildeten sich aber in der untersuchten Region um Neuss in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts enge Verbindungen zwischen Martinsfest, Patrozinium und Schützenfest heraus, was eine Kontinuität in der Martins-Brauchpflege sicherte. Noch bis 1939 fand z. B. am Niederrhein anlässlich des Patroziniums eine sogenannte »Spätkirmes« zu Ehren des Pfarrpatrons St. Martin statt. (Vgl. Budde 1994: 23; Pesch 1969: 15, 25)
- Bis um die gleiche Zeit, d. h. bis zu Beginn des Zweiten Weltkrieges, hielt sich am Niederrhein in einigen Regionen der Brauch des »Kerzenspringens«, das »Kääzkessprenge«, ein Überbleibsel des Brauchs, über das Martinsfeuer zu springen. Im Anschluss an den Martinszug wurde zu Hause eine sog. »zweite Martinsfeier« gepflegt. Man musste mit geschlossenen Füßen über mehrere brennende Kerzen springen. Als Belohnung gab es selbst gebackenen Buchweizenkuchen. (Greven 1979: 44)
- Der erste Beleg über ein Martinsfeuer im Rheinland stammt aus einer Urkunde des niederrheinischen Grafen Friedrich von Moers aus dem Jahre 1448, der den Martinstag als »Funkentag« bezeichnete. Der Brauch selbst ist älter, wie eine Quelle 1276 in Dordrecht (Niederlande) nachweist. Aber schon seit dem 16. Jahrhundert in den Niederlanden mit Verboten belegt, setzten in Deutschland im 17. Jahrhundert erste Feuerverbote ein, seit 1762 z. B. in den Herzogtümern Jülich, Kleve und Berg. Feuerverbote finden sich im Rheinland zwischen Köln und Koblenz bis um 1880 etwa. Trotz der Verbote waren Martinsfeuer von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis um 1920 im Rheinland von Köln bis Koblenz, in katholischen Gebieten der Eifel, Mosel und Ahr bis zur Provinz Limburg und Eupen-Malmedy nachweisbar. (Vgl. Pesch 1969: 49ff.) Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde der Brauch des Martinsfeuers wieder aufgenommen, allerdings betreut und überwacht von der Feuerwehr.

Die moderne und heute übliche Form des Martinszugs entwickelte sich erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Zwar ist aus Neuss im 16. Jahrhundert überliefert, dass dort Schüler mit Lichtern durch die Stadt zogen, sich vor dem Rathaus versammelten und dort gemeinsam Martinslieder sangen (vgl. Becker-Huberti 2001: 257), aber die organisierten Züge lassen sich zuerst in Düsseldorf nachweisen. 1886 tritt dort zum ersten Male ein Junge als reitender St. Martin auf und 1905 ein Erwachsener als Bischof St. Martin. Seitdem gehört die Gestalt des hl. Martin, entweder als Bischof oder als römischer Offizier gekleidet, auf einem Schimmel reitend,[18] zum festen Bestand des Martinszuges. In Köln fand der erste Martinsumzug 1925 statt. Die eigentliche, größere Verbreitung setzte aber erst nach dem Zweiten Weltkrieg ein.

Neu an diesen Martinszügen war ihre feste Organisationsform. So wurden nahe der Wende zum 20. Jahrhundert im Rheinland St. Martinskomitees gegründet, z. B. 1879 in Anrath bei Krefeld am Niederrhein, mit festen Satzungen, welche die Organisation, Aufsicht und Finanzierung des Martinszuges sowie die anschließende Bescherung der Kinder vom 1. bis zum 14. Lebensjahr genau festlegte. In schweren Notzeiten, insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg, waren die sozialen Anliegen und Leistungen dieser Vereine, z. B. durch Spendensammlungen, von besonderer Bedeutung. Das St. Martinskomitee Anrath besteht heute noch und vermittelt u. a. über das Internet Materialhilfen, Lieder, Bastelanweisungen und Backrezepte zum Martinsbrauch. (Vgl. St. Martinskomitee Anrath).

Neben den Vereinen, ob St. Martinsverein oder Bürgerverein, engagierten sich vor allem Lehrer für den Martinsbrauch. Sie waren z. B. die Initiatoren in

[18] Der Offizier Martinus auf einem Pferd entstammt nicht der Erzählung Severus'. Es handelt sich um eine spätere Zutat. In der bildlichen Darstellung geht es um eine Überhöhung des Geschehens, indem der Kontrast zwischen dem »hohen« Offizier und dem »niederen« Bettler optisch noch verschärft wird. Schon in der griechischen Antike wurde der hoch zu Ross sitzende Reiter mit gegürtetem oder gezücktem Schwert gern als Motiv zur Heldendarstellung verwendet. Die Farbe des Pferdes hat ebenfalls Symbolbedeutung: Weiß gilt hier für die »innere Reinheit des heiligen Martin«. (Becker-Huberti 2004: 104) Diese Darstellungsform der Legende der Mantelteilung hat sich überall in der Kunst und generell in der bildlichen Darstellung des Geschehens durchgesetzt. Ob die Purpurfarbe des Mantels auf den Bericht Gregor von Tours über die Krönung Chlodwigs zurückgeht oder auf rein optische Gründe – den bloßen Kontrast zum weißen Pferd – zurückgeführt werden könnte, muss Spekulation bleiben. Die römischen Offiziere der kaiserlichen Garde, der Martin angehörte, trugen seinerzeit weiße Mäntel. Sie passten optisch natürlich nicht gut zum weißen Pferd.

Düsseldorf und besaßen die Möglichkeit, den Martinszug in der Schule vorzubereiten, so durch Vermittlung von Martinsliedern und Martinsgeschichten, Basteln von »Fackeln« bzw. Laternen. Die Entwicklung führte von ausgehöhlten Runkelrüben und Kürbissen bis zu selbst gebastelten Papierlaternen mit Kerzen- und später mit Batteriebeleuchtung, teilweise sehr kunstvoll gestaltet mit eigenen Ausstellungen und Prämierungen.

Inzwischen ist im Rheinland der Martinszug in überwiegendem Maße eine Angelegenheit der Kindergärten, Kinderhorte und Grundschulen in beiden Konfessionen geworden, entweder gemeinsam oder von den jeweiligen Einrichtungen selbst durchgeführt. Die Züge werden von Bläsergruppen begleitet, welche die Martinslieder intonieren, je nach Möglichkeiten in der klassischen vierstimmigen Besetzung oder auch mit Fanfarenzügen (Ventilfanfaren). Die Verteilung der Weckmänner oder einer »Martinstüte« erfolgt nach Beendigung des Zuges in der Regel in einer Schule, teilweise auch mit einer Verlosung von Gänsen und Enten – einst lebend, heute tiefgefroren – verbunden. Die finanziellen Überschüsse, wie in Köln-Rheinkassel z. B., werden sozialen Einrichtungen überwiesen. Bei der Verteilung der Weckmänner werden grundsätzlich alle Kinder beschenkt und *ausdrücklich andersgläubige Kinder eingeschlossen*. Heischegänge (im Rheinland sagt man »Gripschen«) finden anschließend statt, bei kleineren Kindern mit Erwachsenenbegleitung, bei größeren in kleinen Gruppen mit Freunden, Klassenkameraden und Geschwistern, Jungen und Mädchen gemeinsam.

Beim »Gripschen« am Niederrhein erhielten die Kinder einst Krapfen, die man »Pfannkükchen« und ein wenig despektierlich »Nonnefützchen« nannte, oder Martinsstuten, Hefekuchen, vor allem aber Buchweizen(pfann)kuchen, der »Bookweeßkoke« hieß. Buchweizen ist eine Mehlpflanze der Knöterichgewächse, die heute kaum noch angebaut wird. Das Mehl ist grau und wurde zum Backen von Brot, Lebkuchen, Makronen etc., sein Korn in der Brauerei und Brennerei verwendet. Buchweizen galt im Volksglauben als Fruchtbarkeitssymbol. Heute erhalten die Kinder bei der Martinsheische in Köln z. B. Süßigkeiten und Obst, aber im Prinzip kein Geld.

Der Weckmann gehört zu den Gebildbroten. Dies sind Backwaren, die eine besondere Gestalt als Nachbildung von Menschen, Tieren, Gestirnen etc. aufweisen und nur zu besonderen Festlichkeiten gebacken werden, oftmals mit einem Symbolgehalt versehen. Die in den Weckmann eingebackene Tonpfeife z. B. stellt den Bischofsstab dar, wenn man ihn umdreht. Das halbrund geformte »Martinshörnchen« wird mit den Hufeisen von Martins Pferd assoziiert, die Korinthen mit den Hufnägeln. Der Wecken war im Mittelalter ein Gebäck der Wohlhabenden, von speziellen Weckbäckern und Weckfrauen gebacken. Wur-

de er geteilt oder verschenkt, galt dies als Geste der Großzügigkeit, womit eine weitere Symbolbedeutung angesprochen ist.

In einigen Grundschulen und Kindergärten in Neuss-Weckhoven z. B. findet am Martinstag ein »Martinsessen« statt. Neben den Weckmännern gibt es auch Würstchen, Kuchen, Martinsküchlein und Plätzchen. Saft, Tee, alkoholfreier Punsch und Glühwein (für die Erwachsenen) werden gereicht. Kinder und Eltern speisen gemeinsam. Michael Budde sieht darin eine Beförderung von Gemeinschaft »und eine lebendige Alternative zum Martinsessen im Familienkreis und den ›Massenbescherungen‹ in großen Sälen« (Budde 1994: 53), wobei ich dies nicht als Alternativen, sondern als eine Anzahl von verschiedenen Möglichkeiten ansehe, den Martinstag mit einem besonderen Essen zu begehen.

Eine Befragung in Kindergärten, Kinderhorten und Schulen von Michael Budde in Neuss-Weckhoven 1994 ergab zahlreiche Belege für vielfältige Aktivitäten zum Martinstag und -brauch, z. B. in der »Fackel«-Herstellung – womit Laternen gemeint sind –, auch thematisch gebunden, etwa aus Verpackungsmaterial, mit entsprechender Ausstellung, sogar als fester Bestandteil des Kunstunterrichts; Herstellung von »Apfelmännchen« und »Apfelgänsen« mithilfe von Papierservietten und Papier-Gänsekopf; Zeichnungen und Collagen zur Martinslegende; Nacherzählung von Geschichten zum hl. Martin, Gestaltung von Martinstheater durch szenische Gestaltung von Martinsliedern. (Vgl. ebd.: 55–57)

Über analoge Aktivitäten um St. Martin berichteten mir zwei pensionierte Lehrerinnen in der katholischen Gemeinde Köln-Rheinkassel im Jahre 2005, auch in Unterstützung der Bemühungen des Kindermissionswerks »Die Sternsinger« in Aachen sowie der Diaspora-Kinderhilfe des Bonifatiuswerks der deutschen Katholiken in Paderborn. In ihrem Bemühen um die Vermittlung der christlichen Botschaft in der Martinsverehrung singen sie z. B. mit den Kindern tradierte Martinslieder, studieren neue ein und lassen die Kinder Schattenspiele mit aktuellen Themen zum Martinstag gestalten.[19] In welcher Intensität und in welchem Umfang der Martinstag »vor Ort« vorbereitet und gefeiert wird, hängt also nicht nur von der überlieferten Brauchpflege, sondern ebenso stark vom Engagement einzelner Personen, Gruppen, Gemeinden, Institutionen, Vereinen oder Organisationen ab. In jedem Fall lebt der Martinsbrauch in der aktuellen Gegenwart in den verschiedensten Formen vielerorts im Rheinland sehr lebendig weiter.

[19] Interviewaussagen von Zita Frede und Hedwig Landwehr in Köln-Rheinkassel am 16. Juli 2005.

Die zeitlose Botschaft

Der Begriff »zeitlos« beinhaltet den denkbar höchsten Anspruch: gültig sein über die Zeiten hinweg, unabhängig von ihren politischen Systemen, gesellschaftlichen und kulturellen Normen etc. Es stellt sich die Frage, ob dies, auf St. Martin bezogen, auch noch für unsere Zeit gilt, angesichts ihrer rasanten Entwicklungen, technologischen Revolutionen, wissenschaftlichen Fortschritte, enormen gesellschaftlichen Umwälzungen, Konflikte, Katastrophen und Krisen mit teilweise weltweiten Auswirkungen und Konsequenzen? Hat uns das Leben und Wirken eines einzelnen Menschen, eines Bischofs, der vor mehr als anderthalb Jahrtausenden lebte und nicht wegen eines Märtyrertodes, sondern seiner Lebensgestaltung wegen – schon zu seinen Lebzeiten von legendärer Vorbildwirkung – heilig gesprochen wurde, heute noch etwas zu sagen, für uns, für unsere eigene Lebens- und Berufswelt? Bei dem Versuch einer Antwort sind mehrere Bedeutungsebenen anzusprechen, die zugleich eine interdependente, untrennbare Einheit bilden: eine christliche, eine soziale und eine pädagogische.

Aus theologischer Sicht

Der katholische Theologe Manfred Becker-Huberti, ein hervorragender Kenner der Martinsverehrung, hat eine beachtenswerte christliche Deutung der Mantelteilung vorgenommen. Es spielt für ihn keine Rolle, ob sich die Geschichte in der Realität wirklich ereignet hat oder nur eine Metapher darstellt: Entscheidend sei ihr Symbolgehalt. Becker-Huberti interpretiert daher die Mantelteilung nicht nur als humane, sondern als christliche Tat:

> »Teilen heißt wie Jesus handeln […]. Die christliche Bedeutungsebene überhöht das humane Prinzip: Der Christ gibt, weil Gott ihn selbst beschenkt hat. Die humane, horizontale Beziehung überwindet die Gleichgültigkeit gegenüber dem Nächsten, der als Gotteskind Mitbruder oder Mitschwester ist; hinzu kommt aber eine vertikale Beziehung zu Gott, die die horizontale bestimmt. Weil Gott sich in Christus unverdient schenkt, kann der Christ gar nicht anders, als andere an der Überfülle teilnehmen zu lassen […]. Als symbolische Tat ist die Mantelteilung für christliches Tun Pars pro toto – die einzelne Tat spiegelt das Gesamte wider. In der Mantelteilung zeigt sich das Christsein: Christliche Grundhaltung ist gelebter, getaner Glaube. Theoretische Nächstenliebe gibt es nicht. Meinen Nächsten muss ich erkennen und ich muss handeln«. (Becker-Huberti 2004: 102f.)

Nach Severus' Bericht hat der hl. Martin das im Markus- und Matthäus-Evangelium überlieferte Gottesgebot »Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich

selbst« (Mk 12,31; Mt 22,39) wörtlich genommen und seine ganze Lebensgestaltung danach ausgerichtet. Sieht man von der Überhöhung durch die Legendenbildung einmal ab, übermittelt Severus damit, geprägt vom unmittelbar Erlebten in der Nähe seines Freundes, ein glaubwürdiges Lebensbild des hl. Martin, als eines Menschen, »der sein Leben ganz von Jesus Christus her und auf ihn hin gestaltete«. Er wird als »großer Beter beschrieben, der im Bewusstsein lebte, dass er alles, was er ist und vermag, dem Willen Gottes verdankt«. (Drumm 1977: 12f.) Joachim Drumm bemerkt hierzu weiter:

> Martins »Orientierung an Christus machte ihn in besonderer Weise frei und unabhängig von den Maßstäben dieser Welt. Da ihn die Sorge um Besitz, Einfluss und Ansehen nicht belastete, konnte er sich den Fragen und Nöten seiner Zeit um so freier zuwenden, mit einem unbestechlichen Blick für das Wesentliche, einem scharfen Unterscheidungsvermögen und einer Zivilcourage, die seine Zeitgenossen immer wieder in Staunen versetzte.[20] Die Liebe zu Christus begründete zugleich Martins Solidarität mit den Armen und Leidenden«. (Ebd.: 13)

Dies erklärt, warum er sich z. B. den Bequemlichkeiten und Privilegien eines Bischofs verweigerte und immer einer des Volkes sein wollte, obgleich er als römischer Offizier einst selbst ein Privilegierter war. Martins Handeln war ein soziales und christliches zugleich. Joachim Drumm dazu:

> »Seine Liebe zum Nächsten speiste sich aus seiner Liebe zu Gott. Die tätige Hilfe und das Gebet, gehörten für ihn untrennbar zusammen. Er war nicht nur Wohltäter, er war auch Mönch und Gründer der ersten Klöster Europas, und es ist daher wohl kaum übertrieben, ihn als den ›Stifter der monastischen Lebensweise im Abendland‹ (Walter Nigg) zu bezeichnen«, d. h. dass er »dem abendländischen Mönchtum und somit der europäischen Kultur wesentliche Impulse vermittelte«. (Ebd.: 14)

Gebete und Gottesdienste im Raum der katholischen Kirche spiegeln in ihrer Martinsverehrung die tiefe Verbundenheit mit dem Heiligen auf eindrucksvolle Weise wider. In einem Gebet aus dem 19. Jahrhundert heißt es z. B.:

[20] Im Jahre 386 besuchte der Bischof Martin z. B. den Kaiser Maximus in Trier, um sich für Priscillian, einen vornehmen spanischen Laien, einzusetzen, der wegen »Ketzerei« zum Tode verurteilt worden war, weil er eine nach ihm benannte asketische Gruppe gegründet hatte. Martins Haltung war mutig und Achtung gebietend, konnte aber den Tod Priscillians nicht verhindern, der mit sechs Gefährten in Trier lebendig verbrannt wurde. (Vgl. Becker-Huberti 2004: 16)

> »Großer Bischof, eifriger Förderer des Glaubens und des klösterlichen Lebens und liebevoller Vater der Armen, erbitte mir von Gott die gleichen Tugenden, die dich in deinem irdischen Leben geziert haben:
>
> Ich bitte um Festigkeit im Glauben, um Eifer im Dienst Gottes, um eine große Liebe zu meinen Nächsten, ich bitte um die Gnade, in meinem Stande und in meinen Lebensverhältnissen zu Gottes Ehre und zum Heil des Nächsten zu wirken und besonders denen nützlich zu werden, die mir anvertraut wurden.
>
> Erbitte mir von Gott Beistand, um den Versuchungen des Bösen zu widerstehen, damit ich in Freude meinen Glauben leben kann.
>
> Heiliger Martinus, bitte für mich, damit ich wie du in meinem Leben Jesus Christus nach folgen kann.«

(Nach einem Gebet aus *Brod der Engel,* Dülmen, 16. Aufl. 1892: 462, mitgeteilt von Manfred Becker-Huberti 2004: 8).

Aus sozialer Sicht

Im hier zitierten Text werden neben der christlichen zugleich soziale und pädagogische Bedeutungsebenen der Martinsverehrung angesprochen und in die unmittelbare Lebenswirklichkeit geführt. In einem Text aus den Materialien des Bonifatiuswerks Paderborn *Martinsheft in der Gemeinde* (1975/1988) z. B., der sich insbesondere an Kinder richtet, die das Martinsfest mit Eltern und Großeltern gemeinsam feiern, spielen neben den christlichen die sozialen Komponenten eine zentrale Rolle. Es heißt dort u. a.:

> »Wir sind nicht wegen der Laternen zuerst hierher gekommen, sondern wegen eines Mannes, der für die Menschen seiner Zeit wie ein Licht, wie eine Laterne war […].
>
> Bei der Laterne kommt es auf die Kerze an. Ihr wisst, dass wir damit Jesus meinen, und es kommt auf die Transparentseite an, die durch die Kerze in der Dunkelheit gut und weiterhin erkennbar leuchtet. Damit meinen wir den Heiligen Martin […].
>
> Martin hat oft geteilt, aber immer so, wie es notwendig war, in den Augenblicken, wenn er die Not sah […].
>
> Und das können wir vom Heiligen Martin lernen: mit offenem Herzen sehen und dann dem helfen, dem es nicht so gut geht wie uns […].

> Weil Gott uns alle liebt, brauchen wir uns nicht abzukapseln, können auf die andern zugehen und brauchen nicht neidisch sein, weil der eine reichere oder liebevollere Eltern hat, weil er im Sport oder in der Schule besser ist, weil er im Urlaub mehr erlebt oder interessanteres Spielzeug hat. Wir dürfen ganz fest in unserem Herzen daran glauben: Gott hat uns alle lieb.« (Martinsheft in der Gemeinde)

Über die religiöse Deutung des Lichtgebrauchs im Martinsbrauch hinaus werden hier offen soziale Probleme angesprochen, denen Kinder und Jugendliche alltäglich und in zunehmendem Maße ausgesetzt sind, die weit über den unmittelbaren Aspekt des Teilens hinausgehen. Nächstenliebe als praktische Lebensgestaltung mithilfe des christlichen Glaubens zu entfalten, wird hier in sehr weit gefasstem Sinne von Toleranzgewinn, Widerstand gegen Sozialneid, Aufbau von Selbstvertrauen und Konfliktbewältigung als zentrale Botschaft des hl. Martin vermittelt. Wir wissen, dass es sich hierbei um keine leicht zu bewältigenden Aufgaben in unserer aktuellen gesellschaftlichen und privaten Lebenswirklichkeit handelt. Der Text will Mut machen, und es wird kein »pädagogischer Zeigefinger« erhoben.

Auch wenn in der evangelisch-lutherischen Kirche am 11. November zugleich der Tauf- und Namenstag Martin Luthers gefeiert wird, genießt das Gedenken des hl. Martin auch dort eine große Popularität. In vielen Gemeinden finden, zusammen mit den Kindergärten z. B., Laternenumzüge und gottesdienstliche Martinsfeiern statt, für die auch Materialien erarbeitet werden. Die sehr aktive Junge Gemeinde Kavelstorf (Mecklenburg) z. B. gestaltet seit 2002 zum Martinsfest kurze Theateraufführungen in der Kirche. Verantwortlich für die kleinen Musicals ist ihr Autor Clemens Blascheck, Liedermacher zur DDR-Zeit in der evangelisch-lutherischen Kirche Mecklenburgs in den 1980er-Jahren, z. B. mit den Themen: »Martin und der Eisvogel« (11.11.2002), »Martin gründet ein Kloster« (11.11.2006) oder »Der Blinde und der Lahme« (11.11.2008).[21] Das Gottesdienst-Institut der evan-

[21] Aus einem Brief an den Verf. vom 30. April 2013: »Die Martinsstücke basieren auf verschiedenen Martinsgeschichten und Legenden, die ich so gefunden habe. Die Zielsetzung war, jährlich eine neue Geschichte zu erzählen, diese in den aktuellen Bezug zu den beteiligten Menschen und aktuellen Themen zu setzen. Dadurch, dass die Stücke von Jugendlichen und Erwachsenen aus *Junge Gemeinde und Chor* aufgeführt und mit einer kleinen ›Band‹ begleitet wurden, war immer ein buntes Stück möglich«. Vgl. »Theaterstücke«. Online unter: http://www.jg-kavelstorf.de/theater.php (Zugriff am 29.3.2013).

gelisch-lutherischen Kirche in Bayern (Nürnberg) stellte z. B. 1993 (2005 im Internet)[22] eine 17-seitige Handreichung zum Martinstag zur Verfügung, die neben der kunstwerklichen Betrachtung einer bedeutenden, 1487 entstandenen Darstellung des hl. Martin aus dem Martinus-Ambrosius-Altar in der Heideckerkapelle des Münsters zu Heilbronn (Mittelfranken) eine Reihe von Arbeitsmaterialien für das Martinsfest beinhaltet. Dazu gehören: Anregungen für eine gottesdienstliche Feier mit dem Kindergarten, inklusive Erzählvorschlägen, Liedern und Gebet; die Gestaltung eines Sonntagsgottesdienstes mit Vorschlägen für den Gottesdienstverlauf, mit Liedern, Gebeten, einer Predigt, nebst Hintergrundinformationen über Martin, Martinsbräuche und -legenden sowie Quellentexten, die in Form von kurzen Geschichten besondere Begebnisse aus Martins Leben erzählen. (Verf.: Edith Zwanziger und Konrad Müller)

Von besonderem Interesse ist dabei der Vorschlag Edith Zwanzigers für die Predigt »Der Hl. Martin – nicht nur eine Gestalt für Kinder« für den Sonntagsgottesdienst, aus der sich Grundsätze über eine theologische Deutung der Martinsverehrung aus evangelischer Sicht ableiten lassen, die im Kern der Sicht der katholischen Kirche entsprechen, da sie auf die gleiche Wurzel zurückgeführt werden: die in der Bibel überlieferte Botschaft Jesu und ihre gelebte Verwirklichung durch den hl. Martin. Wie im Beispiel des katholischen Wortgottesdienstes wird auch in dieser Predigt die pädagogische Bezugsebene der Martinsverehrung einbezogen. Ausgehend von der Betrachtung der o. a. Mantelteilung-Darstellung wird das Prinzip – oder Gebot – der Teilung in den Mittelpunkt gestellt, wobei in gleicher Weise wie auf katholischer Seite eine Brücke geschlagen wird bis zu den Gegebenheiten sowie Erfordernissen unserer aktuellen Gegenwart, auch in einer Kindern verständlichen Sprache.

Zwei ausgewählte Bibelstellen bilden bei der Autorin die Basis für eine zeitgemäße Interpretation des christlichen Teilungsgebotes: Jesus' goldene Regel, übermittelt im Matthäus-Evangelium, »Alles, was ihr wollt, dass euch die Leute tun sollen, das tut ihnen auch« (Mt 7,12) und aus dem Brief an die Hebräer die Mahnung »Gutes zu tun und mit anderen zu teilen, vergesst nicht, denn solche Opfer gefallen Gott«. (Hebr 13,16) Wenn man übrigens die ersten zwölf Verse des 7. Kapitels im Matthäus-Evangelium gründlich nachliest, insbesondere die Verse 7 bis 12, wird man eine Fülle von Mahnungen – neben dem Teilen – zu christlichem Handeln finden, die man ebenso gut als fundamentale

[22] Online unter: Gottesdienst-Institut der evanglisch-lutherischen Kirche in Bayern (2005) (Zugriff am 15.7.2009).

humane oder soziale Verhaltensweisen bezeichnen könnte, und alles das vorfinden, was der hl. Martin in seinem Leben und Wirken vorbildlich eingelöst hat. (Vgl. Mt 7, 1–12. In: *Die Bibel* 2002: 911)

Der Predigttext Zwanzigers deutet z. B. die Aufforderung zum Teilen im Hebräerbrief aus der Erfahrung,

> »dass Gott uns selbst mit seiner Güte beschenkt hat, ehe er von uns erwartet, dass wir etwas herschenken. Der (Bibel)Text weist uns hin auf Jesus Christus und das Opfer seines Lebens. An ihm gemessen, sind alle unsere sog. ›Opfer‹ sehr bescheiden. Weil Gott uns mit seinem Sohn überaus reich beschenkt hat, deshalb können wir mit anderen teilen! […] Wo es uns aber gelingt zu teilen, und, d. h. dem anderen, einen Teil von uns selbst zu schenken, da ist dies ein Ausdruck unseres Glaubens, der nicht ohne die Liebe bestehen kann, und es ist auch ein Lobpreis Gottes, dem wir für das danken, was wir empfangen haben.« (Zwanziger 2005: 11)

Die Autorin weist zugleich darauf hin, dass Teilen als reales Handeln aber auch einen latenten Konflikt beinhaltet: »Wir wissen alle, dass Teilen, Hergeben nicht leicht ist; für viele ist es sogar sehr schwer! Es ist ein ewiger Kampf mit unserem Egoismus!« (Ebd.: 10) Sie bezieht diesen Konflikt nicht nur auf das persönliche, christliche, private Verhalten des Einzelnen, sondern projiziert ihn auch auf die politische Ebene. Sich auf eine Rede des damaligen Bundespräsidenten (Richard v. Weizsäcker) berufend, der nach der Wiedervereinigung Deutschlands die Mahnung formuliert hatte »Sich vereinen, heißt teilen lernen« und »Wirklich vereint sein werden wir erst, wenn wir zum Teilen bereit sind«, weist sie auf die Gefahren hin, die Deutschland und auch der Gemeinschaft der Völker und Staaten drohen, wenn Teilen nicht gelingt und meint, »dass auch in diesem Zusammenhang ein Gedenken an Martin von Tours sehr aktuell sein kann!« Auf die Kirche bezogen, folgert sie:

> »Eine Kirche, die sich derer annimmt, die benachteiligt sind, kann eigentlich keine reiche Kirche sein. Und umgekehrt gilt: wo eine Gemeinde vergessen würde, dass das Opfer an Zeit, an Geld, an Mühen, an Mitarbeit nicht ein ganz selbstverständlicher und notwendiger Teil ihres Lebens ist, da hätte sie etwas Entscheidendes übersehen.« (Ebd.: 10)

Die zitierten Quellen aus der katholischen und evangelisch-lutherischen Kirche stimmen nicht nur in ihren theologischen Auslegungen mit der Martinsüberlieferung überein, sondern auch in deren sozialen Konsequenzen für unsere Zeit. Beide führen zur Begründung ihrer Aktualität unwiderlegbare Beispiele an. Die

Frage nach der Bedeutung der Martinsverehrung und des Martinsbrauchs für die Gegenwart hatte sich Theo Mülder (Krefeld) bereits 1966, d.h. schon vor 45 Jahren, gestellt. Befragte oder fiktive Personen gaben an, welche Aufgaben der hl. Martin wohl in unserer Zeit zu lösen hätte. Mit der Metapher, ihn zum »Generaldirektor der Welternährungsbehörde« zu ernennen, der dafür zu kämpfen habe, 20% eines Volksaufkommens in Unterstützungsfonds für ärmere Länder anzulegen (Vgl. Mülder 1966: erste Seite), macht er auf ein weltweites Problem aufmerksam, das sich inzwischen dramatisch verschärft hat. Immerhin haben sich im Juli 2005 im schottischen Gleneagels die führenden Industrienationen (die sog. »G 7«) bereit erklärt, 50 Milliarden Dollar für die armen Länder bereitstellen zu wollen.

Auch ist anzumerken, dass inzwischen zahlreiche Hilfsorganisationen »Teilen« in umfangreichen Hilfsaktionen praktizieren. In zahlreichen Gemeinden und in privaten Gruppen werden regelmäßig Sammlungen der verschiedensten Art für Bedürftige durchgeführt. Die »Hilfsorganisation St. Martin e.V.« in Bad Honnef (Rheinland) z.B. überreichte am 25. November 2006 eine Summe von 5.000.- Euro an »Gulliver«, der »Überlebensstation für Obdachlose des Kölner Arbeitslosenzentrums« (Evangelischer Kirchenverband).[23] Mir ist eine private Initiativgruppe von Bürgerinnen und Bürgern aus Rheinberg (Niederrhein) bekannt, die den Verein »Kinderhilfswerk Gomel e.V.« gründeten und regelmäßig Lkw-Ladungen mit gesammelten Gaben (Lebensmittel, Bekleidung und anderes) in ihre Partnerstadt Gomel in Weißrussland bringen bzw. bringen lassen. In Zusammenarbeit mit einer Partnerorganisation in Gomel werden jährlich jeweils dreiwöchige Erholungsaufenthalte in der Bundesrepublik Deutschland für Kinder aus strahlungsgefährdeten Gebieten organisiert. In vielen Städten engagieren sich Bürger bei den sog. »Tafeln«, die Lebensmittel, auch teilweise warme Mahlzeiten, an Arme ausgeben. Dies alles sind inzwischen in unserer Gesellschaft »Selbstverständlichkeiten« geworden, obgleich der Wert dieses sozialen Engagements nicht hoch genug eingeschätzt werden kann.

Um nicht missverstanden zu werden: Keineswegs dürften aber Martinsverehrung und Martinsbrauch mit gesellschaftlichen und politischen Problemen der Gegenwart, vor Ort, in unserem Land, in Europa oder letztlich gar globalen Ausmaßes, überfrachtet und instrumentalisiert werden, aber als »Erinnerungshilfe« können sie uns immer wieder gegenwärtig und dienlich sein. In ihnen vollzieht sich christliches Leben und Handeln. Sie appellieren an unser »soziales Gewissen« und vermitteln Impulse, auch in unserem Alltag immer

[23] Online unter: http://www.kirche-koeln.de/aktuell/artikel.php?id=1197&archiv (Zugriff am 11.08.2009).

wieder jene Tugenden zu üben, die sich mit dem »Teilen« verbinden, was sich nicht allein auf materielle Güter bezieht, sondern die Vielfalt menschlichen Miteinanders, in der Familie, im Beruf oder in der Gruppe betrifft. Dem möglichen Vorwurf, Ansprüche dieser Art seien wirklichkeitsfremd, handele es sich schließlich doch »nur« um einen Brauch bei Kindern im Vorschul- und Grundschulalter, der »bloß« einmal im Jahr stattfinde, zudem Martins-Gottesdienste auch nicht in jeder Gemeinde die Regel seien, ist entgegenzuhalten, dass allein die pädagogische Bedeutung des Martinsbrauchs sehr hoch einzuschätzen ist, wesentlich höher, als es auf den ersten Blick erscheint.

Aus pädagogischer Sicht

Abgesehen von den pädagogischen Möglichkeiten grundsätzlicher Art, die das Erlernen, Singen und Spielen von Martinsliedern, die kreative Gestaltung von szenischen Spielen zu Martins Leben oder zu Themen mit aktuellem Zeitbezug – wie oben erwähnt –, das Basteln von Laternen usw. bieten, vermittelt allein die Legende von der Mantelteilung auf dieser Altersstufe ein derartig eindeutiges Beispiel für »Helfen« und »Teilen«, dass es von allen Kindern sofort verstanden wird. Wiederum spielt keine Rolle, ob sich die Geschichte so zugetragen hat wie überliefert: Ihr Symbolgehalt ist entscheidend, um dies noch einmal hervorzuheben. Es geht bei den pädagogischen Bemühungen natürlich nicht nur um die Prinzipien »Helfen« und »Teilen« und auch nicht nur um das Martinsfest, sondern um den gesamten Komplex des Sozialverhaltens, das schon bei den Kindern Störungen, teilweise extremer Ausprägung, zeigt, wie z. B. in der Zunahme von Aggressivität in der Schule und auf der Straße, was später auch bis zum Mobbing übers Internet mit seinen verhängnisvollen Auswirkungen führen kann. Natürlich geht es hier um ein ganzes Bündel von gesellschaftlichen Problemen und Erziehungsaufgaben, aber warum sollte man auf das Vorbild des hl. Martin verzichten, auch wenn es sich dabei nur um einen kleinen Mosaikstein in dem Gesamtgefüge sozialer und religiöser Erziehung handelt? In welcher Weise dies in die Praxis umgesetzt werden kann, haben die oben genannten Beispiele hinreichend belegen können. Anregungen und Hilfen für die praktische Arbeit vermitteln z. B. die vom Kindermissionswerk »Sternsinger« Aachen jährlich herausgegebenen, umfangreichen Materialien zum Martinstag sowie entsprechende Titel auf dem Büchermarkt, einschließlich Liedersammlungen. Man vergleiche hierzu auch die zahlreichen Angebote und Empfehlungen im Internet.

Auch der Brauch selbst vermittelt durch das Martinsfeuer, den Martinszug, das Martinsfest, die Martins-Heische etc. herausragende Formen und Erlebnisse, die sich tief in die Erfahrungswelt der Kinder eingraben. Jeder Brauch

beinhaltet ein Stück Volkskultur, deren Tradition zu erhalten nicht nur Identität stiftet, sondern mannigfache Impulse vermittelt, seien es die Bewusstwerdung symbolischer Bedeutungen, ihre historische Herkunft und Begründung, die Vielfalt ihrer Formen, ihre Aktualität für unsere Zeit etc. Martinsbräuche, wie Bräuche generell, vermögen soziale Geborgenheit und Anerkennung in der Gruppe zu leisten, ebenso Integration, und dies gerade in besonderem Maße, z. B. von Migrantenkindern und deren Eltern, wie die Erfahrungen zeigen. Bräuche bilden eine eigenständige Teilkultur, reichen aber auch in andere Kulturbereiche hinein, z. B. das Martinslied als Brauchlied in das Gesamtspektrum der Liedkultur als Teil von Musikkultur. (Vgl. Noll 2003)

Bräuche unterliegen dem Wandel in ihren Formen und Ausprägungen. Sie können absinken und reaktiviert werden. Sie sind offen für Differenzierungen und Wandlungen, bleiben dennoch wertvoller Bestand überlieferten Kulturgutes, für das die jeweils lebenden Generationen die Verantwortung tragen. Bräuche können katastrophale Verwerfungen, wie den Zweiten Weltkrieg z. B., überstehen, aber auch politisch missbraucht und zerstört werden (wie in der NS-Zeit) oder ganz neu entstehen. Die über anderthalb Jahrtausende andauernde Pflege des Martinsbrauchs in seinen vielfältigen Ausprägungen ist sicher das herausragendste Beispiel für die Bedürftigkeit des Menschen nach derartigen Kult- bzw. Kulturhandlungen mit ihren christlichen, sozialen und pädagogischen Inhalten sowie Zielsetzungen, was seine Bedeutung nur noch einmal hervorhebt. Christliche Nächstenliebe, soziale Hilfsbereitschaft und pädagogisch intendierte Zuwendung gehören nach wie vor zu den Grundpfeilern humanen Verhaltens, können auch Grundbedingung zum Überleben sein, sodass Martins Botschaft zeitlose Gültigkeit ohne Einschränkung zuerkannt werden muss.

Ich hielte es daher für angemessen, wenn sich musikethnologische Forschung, auch in Zusammenarbeit mit ihren Nachbardisziplinen, wie Musikpädagogik z. B., wieder stärker dem Martinsbrauch und seiner Geschichte zuwenden würde, auch im Rahmen länderübergreifender, interkultureller Verflechtungen. Der vorliegende Versuch einer Zusammenschau wichtiger Fakten und Aspekte zu St. Martin möge deshalb als besonderer Impuls hierzu verstanden werden.

Literatur

Becker-Huberti, Manfred (2001): Stichwort »Martin von Tours«. In: *Lexikon der Bräuche und Feste. 300 Stichwörter mit Infos, Tipps und Hintergründen*, Freiburg u. a., S. 243–259.

Becker-Huberti, Manfred (²2004): *Der heilige Martin- Leben, Legenden und Bräuche*. Köln.

Beitl, Richard (1974): Stichwort »Martin (hl.11.11.)«. In: *Wörterbuch der Deutschen Volkskunde. Begründet von Oswald A. Erich und Richard Beitl. 3. Auflage*, neu bearbeitet von Richard Beitl unter Mitarbeit von Klaus Beitl, Stuttgart, S. 540–545.

Budde, Michael (1994): *Martinslied und -brauch in Vergangenheit und Gegenwart in der Gemeinde Neuss-Weckhoven. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe I* (unveröff. Ms.). Neuss.

Hamp, Vinzenz/Stenzel, Meinrad/Kürzinger, Josef (Hg.) (2002): *Die Bibel. Vollständige Ausgabe des Alten und Neuen Testaments nach den Grundtexten übersetzt und herausgegeben*. München.

Drumm, Joachim (Hg.) (1997): *Martin von Tours. Ein Lebensbericht von Sulpicius Severus*. Übertragung von Wolfgang Rüttenauer. Ostfildern.

Evangelischer Kirchenverband Köln und Region (Hg.) (2009): Archivierter Artikel; *Hilfsorganisation St. Martin überreicht 5.000 Euro an Gulliver, die Überlebensstation für Obdachlose des Kölner Arbeitslosenzentrums*. Online unter: http://www.kirche-koeln.de/aktuell/artikel.php?id=1197archiv (Zugriff am 11.8.2009).

Freund, Michael (1968): *Deutsche Geschichte*. Rheda

Gottesdienst-Institut der Evang.-Luth. Kirche in Bayern (Hg.) (2005): *Gottesdienste zum Martinstag* (vergriffene Handreichung von 1993) (= GottesDienst als Download). Nürnberg (Zugriff am15. Juli 2009).

Greven, Doris (1979): *Tradition und Wandel im Martinslied und -brauchtum am Beispiel des Altstadtbereichs einer rheinischen Großstadt. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe I*. Neuss.

Martinsheft in der Gemeinde (1988): Ausschnitt *Wortgottesdienst am Festtag des Heiligen Martin*. In: Bonifatiuswerk Paderborn (1975) (Hg.), 2. Aufl. 1988. Online unter: http://www.heiliger-martin.de/Literatur/einfuehrung.html (Zugriff am 20.7.2009).

Meisen, Karl (1969): Sankt Martin im volkstümlichen Glauben und Brauch. In: *Rheinisches Jahrbuch für Volkskunde, herausgegeben von Karl Meisen 19*, Bonn, S. 42–91.

Michaelis, Herbert (1969): *Die große illustrierte Weltgeschichte. Bd 1: Urgeschichte bis Mittelalter.* Rheda.

Moser, Dietz-Rüdiger (1993): Die Lichterumzüge des Martinstages und andere Bräuche am Vorabend der alten Weihnachtsfastenzeit. In: Dietz-Rüdiger Moser (Hg.), *Bräuche und Feste im christlichen Jahreslauf. Brauchformen der Gegenwart in kulturgeschichtlichen Zusammenhängen. Edition Kaleidoskop,* Graz u.a., S. 27–36.

Mülder, Theo (1966): St. Martin – heute noch aktuell? In: *Krefelder Familie. Offizielle Monatszeitschrift der Krefelder Familienhilfe e.V. und des Krefelder Frauenvereins, Mitglied des Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverbandes 15 (11).*

Noll, Günther (2003): Das Lied im Brauch – Zwischen Tradition und Strukturwandel. In: Lucia Luidold/Ulrike Kammerhofer-Aggermann (Hg.), *Vom Frühling bis zum Herbst. Bräuche im Salzburger Land. Zeitgeist – Lebenskonzepte – Rituale –*

Trends – Alternativen. (CD-ROM 2) (= Salzburger Beiträge zur Volkskunde 14). Redaktion: Melanie Lanterdinger, Salzburg, Ausdruck S. 1–31.

Noll, Günther (2006): Martinsbrauch – über 1600 Jahre Heiligenverehrung. In: Bezirk Oberbayern (Hg.), *Wir feiern heut den Martinstag. Lieder und Instrumentalsätze zum Martinsfest und zum Martinsumzug zusammengestellt von Eva Bruckner und Ernst Schusser mit einer Material- und Zitatensammlung zur Übernahme, Entwicklung und Ausgestaltung des Umzugsbrauchs mit Kindern zum Martinsfest in Oberbayern nach 1945*, München, S. 91–113.

Pesch, Dieter (1969): *Das Martinsbrauchtum im Rheinland. Wandel und gegenwärtige Stellung.* Viersen.

Sauermann, Dietmar (1973): Martinslied. In: Rolf Wilhem Brednich/Lutz Röhrich/Wolfgang Suppan (Hg.), *Handbuch des Volksliedes, Band I: Die Gattungen des Volksliedes,* München, S. 391–417.

Severus, Sulpicius (um 395): *VITA SANCTI MARTINI* (Handschrift um 395). In: Drumm 1997.

St. Martinskomitee Anrath seit 1897. Online unter: http:// www.st-martin- anrath.de/ historisches/kopfl.htm (Zugriff am 20.7.2009).

Thull, Martin (1984): Martin von Tours. In: P. Gerhard Eberts (Hg.), *Große Gestalten des Glaubens.* Aschaffenburg.

Wrede, Adam ([2]1922): *Rheinische Volkskunde.* Leipzig.

Zwanziger, Edith (2005): Predigtvorschlag »Der Hl. Martin – nicht nur eine Gestalt für Kinder«. In: Gottesdienst-Institut Nürnberg (Hg.), *Gottesdienste zum Martinstag* (vergriffene Handreichung von 1993). Online unter: GottesDienst zum Download), S. 9–11; siehe auch: Gottesdienst-Institut (Hg.) (2005).

Thomas Ott

Die Musik der Nyamakala im Fouta Jallon. Ein narratives Puzzle

»Der britische Ethnologe Nigel Barley äußert einmal die Vermutung, der ›wahre Schlüssel der Zukunft‹ liege darin, dass ›Grundbegriffe wie Kultur aufhören zu existieren‹. Wir seien doch, so Barley, ›mehr oder weniger alle Touristen in Hawaiihemden‹ (Vgl. der Spiegel, 44/2000). Heißt der neue Mensch nach dem Ende der Kultur ›Tourist‹? Oder leben wir endlich in einer Kultur, die uns die Freiheit gibt, als fröhliche Touristen in die weite Welt auszuschwärmen? Wie läßt sich dann diese neue Kultur beschreiben?«

Byung-Chul Han: *Hyperkulturalität. Kultur und Globalisierung* (Berlin 2005: 9)

Im Mai 2000 reisten meine Frau Eva und ich ins westafrikanische Land Guinea.[1] Nicht als Touristen in Hawaiihemden, sondern um für drei Jahre ein Bildungsprojekt der deutschen Entwicklungszusammenarbeit (GTZ) zu betreuen. Es ging darum, mit Geld und Beratung die Grundbildung in der Region *Labé* (einer der sechs Verwaltungsregionen des Landes) zu stärken: die fachliche und pädagogische Fortbildung der Lehrer zu verbessern, die Elternarbeit zu intensivieren, muttersprachlichen Unterricht zu fördern, Aidsaufklärung zu betreiben und die in der Schule besonders benachteiligten Mädchen zu unterstützen. All das in Zusammenarbeit und in Abstimmung mit der regionalen Schulverwaltung, mit dem nationalen Grundbildungsprogramm und mit den Projekten anderer Geber (USA, Kanada, Frankreich, Weltbank).

Entsprechend der Philosophie der deutschen Entwicklungszusammenarbeit

[1] Meinem Kollegen Reinhard Schneider bin ich bis heute dankbar dafür, dass er Ende 1999 meine Beurlaubung von der Universität zu Köln ermöglichte, indem er davon absah, »entgegenstehende dienstliche Gründe« geltend zu machen. Er nahm damit eine Reihe von Unannehmlichkeiten in Kauf. In ähnlicher Weise verpflichtet fühle ich mich meiner damaligen Assistentin Frauke Heß.

dockte das Projekt »Förderung der Grundbildung in Mittelguinea« bei der präfektoralen Schuldirektion an, um für einige Jahre an deren Aktivitäten teilzunehmen und dann wieder abzudocken – in der Hoffnung auf »Nachhaltigkeit« der gemeinsamen Arbeitsergebnisse. Ich saß mit meiner *équipe* – Sekretärin, Buchhalterin, Experten für Gesundheit, Mädchenbildung und Elternarbeit, Wächtern und Chauffeuren (samt und sonders einheimische, aber von deutscher Seite besoldete Kräfte) – in einem neu errichteten Bungalow der Schulverwaltung. Die Partnerseite, also das Schulamt, stellte einen Koordinator sowie 25 Schulinspektoren und Lehrerfortbildner, die jede Woche auf ihren Motorrädern ins weite Umland ausschwärmten, um mit den Dorfschullehrern zu arbeiten. Dieses Partnerteam plante mit mir gemeinsam die Aktivitäten, auch fuhr ich selbst regelmäßig hinaus, um die Arbeit in den Schulen mitzuerleben und mich teilweise dort auch selbst einzubringen. Eva Ott, als erfahrene Grundschullehrerin, erprobte gemeinsam mit einer Lehrerin aus Labé Möglichkeiten, »schulschwache« Mädchen des 5. und 6. Schuljahrs vor einem vorzeitigen Abbruch ihrer Schulkarriere zu bewahren. Einmal im Monat fuhren wir in die – eine Tagesreise entfernte – Hauptstadt Conakry, zu Absprachen im Grundbildungsministerium, im Curriculuminstitut, bei anderen Geberorganisationen und im GTZ-Büro. Letzteres verwaltete außer dem Grundbildungsprojekt auch andere deutsche Aktivitäten in Guinea – in den Bereichen Gesundheit, Landwirtschaft und Forsten, Handwerksförderung, Berufsbildung und Dezentralisierung. Bei dem Vorhaben, das Thema Aids ins Grundschulcurriculum aufzunehmen, arbeitete unser Schulprojekt mit dem Gesundheitsprojekt zusammen.

Es gab sehr viele Gesprächs- und Arbeitspartnerinnen und -partner, die Ziele waren hoch gesteckt, der Verwaltungsaufwand immens. Die Regelungsdichte der GTZ-Vorgaben, das strenge Berichtswesen und vor allem auch das engmaschige Finanzmanagement verschlangen viel Zeit, die ich lieber auf die inhaltliche Arbeit verwendet hätte. Nach drei Jahren drohte zwar kein *Burnout,* aber die Abschiedstrauer hielt sich die Waage mit der Vorfreude auf die Rückkehr an meine vergleichsweise gemütliche Universität zu Köln. Freizeit war während der Guinea-Jahre ein knappes Gut. Ich war auch in der heimlichen Hoffnung dorthin gegangen zu erfahren, was sich kulturell, vor allem musikalisch, in meinem neuen Umfeld so tat. Diese Hoffnung erfüllte sich nur zum Teil. Immerhin reichte das Erfahrene aus, um an ein »Ende der Kultur«, wie Barley und Han es im obigen Zitat beschwören, nicht so recht zu glauben. Bevor ich ins Detail gehe, muss ich ein wenig ausholen.

Einiges zur Topo- und Ethnografie

Die Kolonialmächte zogen sich bekanntlich ab der Mitte des vergangenen Jahrhunderts aus Afrika zurück und hinterließen Staatengebilde, deren Grenzen keine Rücksicht auf ethnische Gegebenheiten nahmen. Das westafrikanische Land Guinea (10 Millionen Einwohner, gut zwei Drittel der Fläche Deutschlands) hat vier Großregionen. In der Waldregion (*Guinée Forestière*) im Südosten leben etliche Sprachgruppen, vorwiegend Christen, in spannungsreichem Miteinander. Die übrigen drei Regionen sind sprachlich und kulturell in sich relativ homogen. In Nieder-Guinea, der Küstenregion, dominieren die *Susu*, im Hochland von Ober-Guinea, im Nordosten, die *Malinké*. In der nordwestlich gelegenen Gebirgsregion von Mittel-Guinea, dem *Fouta Jallon,* leben die *Peulh*. Staatliche Grenzen durchschneiden in Afrika häufig die Siedlungsgebiete einzelner Volksgruppen. So gibt es die Malinké unter anderen oder ähnlichen Namen (Mandingo, Mandinka, Bambara) auch in benachbarten Ländern, ebenso wie die Peulh, die als Fula oder Fulani einen breiten Gürtel quer über das mittlere Afrika bewohnen – immerhin etwa 30 Millionen Menschen.

In Guinea bestimmen die Differenzen zwischen Malinké und Peulh das politische und kulturelle Geschehen. Beide Gruppen sehen sich in stolzen historischen Traditionen.

Die Malinké sind die Erben des mittelalterlichen Mali-Reiches, das für Jahrhunderte weite Teile Westafrikas umfasste (nicht identisch mit dem gegenwärtigen Staat Mali). Die Rhapsoden und Genealogen der Malinké, die *Griots* oder *Jalis*, besingen bis heute die Geschichte des Reichsgründers *Soundiata Keïta* (1235–1255). Bis heute auch ist der Familienname Keïta bei den Malinké Ausweis höchster Nobilität. Die Tanz- und Perkussionsmusik der Malinké gehört zu den weltweit bekanntesten traditionellen Musikstilen Afrikas. Ihr Leitinstrument ist die Djembé-Trommel, die man heute auch in vielen anderen afrikanischen Ländern antrifft. Außerhalb Afrikas hat diese Musik eine neue Spielart des Laienmusizierens begründet. Vielen deutschen Schulkindern ist die Djembé heute so vertraut wie Blockflöte, Klavier und Orff-Instrumentarium.

Die in nomadischer Tradition stehenden Peulh eroberten Ende des 17. Jahrhunderts von Norden und Osten aus das Fouta Jallon im »heiligem Krieg«, vertrieben oder versklavten die dort lebenden Völker und gründeten einen theokratischen Feudalstaat, der sich bis ins späte 19. Jahrhundert hinein erhielt und den französischen Kolonisatoren empfindlichen Widerstand leistete. Frömmigkeit und Gelehrsamkeit der Peulh sind bis heute sprichwörtlich. Ihre grammatisch hochkomplexe Sprache, das *Poular*, verschriftlichten sie schon vor Jahrhunderten mithilfe des arabischen Alphabets, das sie aus dem Koran

kannten und das sie auch heute noch, in den Koranschulen, an ihre Kinder weitergeben. Glanzpunkte in der kulturellen Peulh-Genealogie sind eine Reihe von Dichter-Theologen mit klangvollen Namen wie *Tierno Aliou Bhoubha Ndian* oder *Tierno Samba Mombéya*. In der staatlichen Verwaltung Guineas sind die Peulh bis heute unverzichtbar, obwohl sie seit der Unabhängigkeit nie die Staatsspitze besetzen konnten. Der erste Präsident und spätere Autokrat *Ahmed Sékou Touré* war Malinké, sein nicht weniger diktatorisch regierender Nachfolger *Lansana Conté* war Susu. In den ersten demokratischen Wahlen 2010 setzte sich der Malinké *Alpha Condé* gegen den Peulh *Cellou Dalein Diallo* durch – ein Ergebnis, das die Peulh bis heute nicht akzeptiert haben.

Ich war »Wanderer zwischen den Welten« der beiden großen Volksgruppen. In den 1990er-Jahren lernte ich in Gambia zuerst die Musik der Mandinka-*Griots* mit ihren rhapsodischen Gesängen kennen, die sie auf der Harfe *Kora* oder dem Xylofon *Balo* selbst begleiteten. Später entstand in Zusammenarbeit mit einem Malinké-Musiker, dem *Djembé*-Virtuosen *Famoudou Konaté*, das Buch *Rhythmen und Lieder aus Guinea*. Um die Begleit-CD aufzunehmen, wohnte ich damals sogar schon ein paar Wochen in Guineas Hauptstadt Conakry in Konatés Haus, nicht ahnend, wie intensiv ich diese Stadt noch einmal kennenlernen würde. Nun aber, als Berater des Bildungsprojekts, fand ich mich im Zentrum des Peulh-Gebiets wieder: in der Fouta Jallon-Hauptstadt Labé.

Der erste faux-pas

Als wir dort ankamen, wussten wir kaum etwas über die Peulh. In den ersten Kontakten erlebten wir die neuen Kolleginnen und Kollegen als ausgesprochen höflich und ein wenig reserviert – dies blieb so, auch bei näherem Kennenlernen. Sie sprachen ein exzellentes, auf afrikanische Art durchartikuliertes Französisch mit eindrucksvoll rollenden R's. Wenn sie sich in ihrer Sprache Poular unterhielten, erinnerte mich das Klangbild an mein vertrautes niedersächsisches Platt. Schon in den Begrüßungsansprachen zeigten sich einige von ihnen als gewandte Rhetoriker, mit denen ich schwer mithalten konnte (auch dies blieb so). Manche trugen das weiße Gewand des Mekka-Pilgers und den ehrenvollen Namenszusatz *ElHadj*. Ein kollegiales Vertrauensverhältnis entwickelte sich im Laufe der Zeit zu *ElHadj Alsény Baldé,* dem Fortbildner-Chef, der mir oft half, die komplizierte Gedanken- und Gefühlswelt seiner Landsleute zu verstehen.

An einem der ersten Tage im Projektbüro hörte ich von draußen ungewohnte, interessante Klänge. Die Kollegen wussten von meinem Musikinteresse und hatten als Begrüßungsgeste eines der landestypischen Ensembles ein-

geladen. Es waren acht Musiker, eher ärmlich aussehend, einige mit etwas skurrilen Filzhütchen, andere in einer Art buntem Harlekinsgewand oder im Festtagshabit, dem *Boubou*. Einer von ihnen war mit einem bunt bemalten und bebänderten Fahrrad chinesischer Bauart gekommen. Ihre Instrumente kannte ich so oder ähnlich schon von anderen Afrika-Besuchen, nicht aber in dieser Kombination. Da waren: die rundbäuchige, viersaitige Krummhals-Bassharfe, die fast überall *Bolon* genannt wird; die Fiedel mit nur einer Saite, aus einem Rosshaarstrang gedreht; die *Djembé*-Trommel, die hier – durch ihre andere Bauweise – nicht annähernd so strahlend klang wie bei den Malinké; das Rasselpaar aus getrockneten, in der Mitte gelochten Scheiben vom lang gewachsenen Kürbis, aufgereiht auf zwei leicht gebogenen Stöcken; die Halbkalebasse, vor dem Bauch gehalten und knatternd bespielt mit den metallberingten zehn Fingern. Dann aber: zwei Querflöten, natürlich klappenlos, deren parallel geführte melodische Linien sich variantenreich umspielten – im Wechsel mit dem sehr hohen, vibratolosen, zugleich weichen und durchdringenden Gesang eines Tenors. Ich war sofort fasziniert von dem durchsichtigen Klangbild, der rhythmischen Präzision, der Schönheit der Flötenklänge und des Gesangs. Im Vergleich zur Malinké-Musik wirkte das, was ich hier hörte, gemütlicher und weniger passioniert. Es gab sogar so etwas wie einen Dreivierteltakt. (Drei weitere Facetten der Kunst solcher Ensembles lernte ich erst später kennen: die kleine, zweistimmig und durchdringend näselnde Doppeloboe; clowneske Akrobatik mit Kopfstand, Salti, Grimassieren, komischen Gängen, Feuerschlucken oder auch Nadeln-durch-die-Haut-Stechen – und eine besondere, hochvirtuose Flötentechnik, die den Flötenton in oft witziger Weise mit Stimmklang untermischt oder rasend schnell mit Sprachlauten alternieren lässt[2] – was mich an die englische Rockgruppe Jethro Tull mit ihrem Flötisten Ian Anderson erinnerte).

Mir unterlief nun ein *faux-pas*, der die interkulturelle Anerkennungsbereitschaft der Projektkollegen auf die Probe stellte. Ich dankte den Musikern und erzählte ihnen (übersetzt von der Sekretärin, denn sie sprachen kein Französisch), dass ich auch Musiker sei. Sie sahen mich ungläubig und leicht amüsiert an, als wollten sie sagen: Wie bitte, was bist Du, ein Musiker …? Dann überschritt ich wohl eine rote Linie. Ich fragte den Trommler, ob ich mal seinen Part (ein Pattern, das ich kannte) übernehmen dürfte. Brav gab er mir

[2] Ein eindrucksvolles, leicht verfügbares Beispiel dieser Flötenkunst findet sich in einer Aufnahme des guineischen Jazz-Saxofonisten *Momo Wandel Soumah* mit dem Titel *Toko*. In dieser Aufnahme spielt der Peulh-Flötist Sadio Diallo ein längeres Solo. (*Rêves D'Oasis. Desert Blues 2*. Network Medien, Frankfurt 2002; Vertrieb: Buchversand 2001, CD 2, track 4).

die Trommel, und es ging ganz gut. Allerdings wirkten die Musiker ziemlich verwirrt, und die Projektkollegen traten indigniert von einem Fuß auf den anderen. Einige wandten sich ab oder gingen vor Ende der Darbietung zurück in ihre Büros. Deutlich spürte ich, dass etwas nicht stimmte. Später wurde mir klar, dass es nicht an meinem etwas unprofessionellen Djembé-Spiel lag. Vielmehr hatte ich die *feinen Unterschiede* in der Peulh-Kultur nicht respektiert, die manchen wichtig waren: Ein besserer Herr trommelt nicht – er musiziert nicht einmal, jedenfalls nicht so, dass er darüber ins Schwitzen kommen (oder gar die Kontrolle über seinen Körper verlieren) könnte.

Solche kleinen Katastrophen im Spiel der wechselseitigen Erwartungen gab es immer wieder, und ich sah sie mit der Zeit lockerer. Gab es nicht vielleicht auch in Labé Menschen, die Spaß an meinem Übergriff gehabt hätten? Es gab sie. Hätte ich in Gegenwart des deutschen Botschafters zur Trommel gegriffen? Wohl kaum. In deutlicher Erinnerung waren mir die hochgezogenen Brauen mancher Kollegen in der Hochschule der Künste Berlin, als ich dort zuerst mit einer Djembé unter dem Arm in der Cafeteria erschien. Und die Projekpartner und örtlichen Honoratioren in Guinea fanden sich mit meinem »Musikfimmel«, wie sie es nannten, bald ab und nahmen es freundlich spottend hin, wenn ich mich bei der einen oder anderen Gelegenheit mit den Musikern auf Augenhöhe unterhielt. Interkultureller Respekt ist, so lernte ich, keine Einbahnstraße.

Der Elefant und die Blinden

Mich interessierte, wer diese Musiker waren, in welchen Traditionen sie standen und welche Rolle sie in der Kultur und Gesellschaft der Peulh im Fouta Jallon spielten. Aber ich konnte diesen Fragen nicht systematisch nachgehen. Was mir an Erfahrungen und Informationen in den drei Jahren dort zuwuchs, ergibt weniger ein Bild als ein Puzzle mit vielen Leerstellen, auch Widersprüchen. Es ist wie in der (aus buddhistischen und sufischen Traditionen stammenden) Parabel von den Blinden, die herausfinden sollen, was ein Elefant ist. Jeder ertastet nur eine Körperpartie – der eine hält den Elefanten für eine Schlange, ein anderer für einen Baumstamm, der dritte für ein Schwert und so weiter. Ich denke immer an diese Geschichte, wenn beispielsweise in einer Talkshow über Schulprobleme diskutiert wird. Wenn man sich in einer anderen Weltgegend bewegt, muss man aufpassen, dass man das, was man zufällig gerade erlebt oder erfährt, nicht für das Ganze nimmt. Im Falle der Peulh in Guinea kommt erschwerend hinzu, dass es – meines Wissens jedenfalls – keine ethnografische Darstellung ihrer musikalischen Traditionen gibt. Unter

den vielen Publikationen zur Geschichte des Fouta Jallon und der Kultur der Peulh, aufgelistet auf der Webseite *webfuuta.net/bibliotheque*, findet sich – jedenfalls soweit es die Titel erkennen lassen – keine Untersuchung zur Musik.[3] So bin ich auf meine Erinnerungen angewiesen – an direkte Begegnungen mit den Musikern, an Situationen in Schulen, an Gespräche mit Nachbarn und Projektverantwortlichen und mit der deutschen Flötistin Katharina Lobeck, die damals in Labé Unterricht bei einem virtuosen Peulh-Musiker nahm und umfangreiches Wissen erwarb (das sie in einem längeren, im Internet abrufbaren Interview zusammenfasste). (Vgl. Lobeck o.J.) Informativ ist ferner der Text von Robert Botte im Beiheft zur (bis heute einzigen) CD-Produktion mit Aufnahmen von Musikgruppen des Fouta Jallon aus dem Jahre 1991. (Vgl. Botte 1992) Das Booklet enthält zudem eine Reihe von Fotos der Musiker und ihrer Instrumente. Außer auf meine Erinnerungen werde ich mich im Folgenden auch auf diese beiden Texte beziehen.

Abgrenzung, Distanzierung, Marginalisierung

Bemerkenswert war zunächst, wie man diese Musiker nannte: *Nyamakala* – ein mir schon vertrautes Wort. In anderen Gegenden Westafrikas, vor allem bei den Malinké, nennt man so die (erblichen) Handwerksberufe, die mit Metall, Holz, Ton, Leder, mit dem Wort oder mit Musik zu tun haben – im Gegensatz zu den sozial über ihnen stehenden, »freien« *Horonya*: den Bauern, Soldaten, Verwaltungs- und Regierungsangehörigen. (Vgl. Charry 2000: 48ff.) *Nyama* bezeichnet in der Sprache der Malinké die spirituelle Kraft, die man braucht, um mit den genannten Materialien zu arbeiten und ihren Widerstand zu überwinden. Im Gegensatz dazu verstehen die Peulh unter *Nyamakala* ausschließlich die Musiker. Wohl aufgrund von zufälligen Anklängen an bestimmte Wendungen in der Peulh-Sprache Poular übersetzte man mir das Wort *Nyamakala* mit »die, welche alles essen« oder »die, welche bei allen essen« – was eindeutig abwertend gemeint war. Man brauchte sie, wenn es etwas zu feiern gab, wollte aber darüber hinaus nichts mit ihnen zu tun haben und war froh, wenn man sie entlassen konnte – und wenn sie dann tatsächlich auch

[3] Musiker aus Peulh-Kulturen, die es zu weltweiter Berühmtheit gebracht haben, wie *Oumou Sangaré*, *Ali Farka Touré* oder *Baaba Maal*, stammen aus anderen Gegenden Westafrikas. Weitere berühmte Peulh/Fula sind der malische Philosoph Amadou Hampaté Bah (1901–1991), der in Paris geborene Schauspieler Oumar Sy – *Ziemlich beste Freunde* – und die aus Labé stammende Nafissatou Diallo, die 2011 in einem New Yorker Hotelzimmer eine folgenreiche Begegnung mit dem Präsidenten des Internationalen Währungsfonds hatte.

gingen. Wenn ich sage »man«, muss ich wohl vorsichtig sein: Ich spreche hier vor allem von der eher vornehmen Beamtenschaft in der Bezirkshauptstadt. Im Äußeren unterschieden sich die meisten Nyamakala aber auch deutlich von den einfacheren Menschen. Sie sahen ärmlicher aus, und ihr körperlicher Zustand war oft bemitleidenswert. Wo sie wohnten, wusste man nicht so richtig. Manche meinten, sie kämen »aus dem Wald«, andere, sie seien gar keine Peulh, da sie noch nicht einmal Poular sprächen. Mehrfach hörte ich auch, sie seien als Kinder oder Jugendliche ihren Familien entlaufen oder von ihnen verstoßen worden und hätten sich dann einer Nyamakala-Gruppe angeschlossen, um halbwegs regelmäßige Einkünfte zu haben. Auf jeden Fall hat ihr Berufsstand etwas Wildwüchsiges – anders als bei den Malinké und anderen afrikanischen Volksgruppen ist ihr Metier nicht familiengenealogisch organisiert. Auch Lobeck erwähnt, dass man aus freier Entscheidung Nyamakala wird. Man muss dann aber dazu stehen und musikalisch besonders motiviert sein, denn die Ausbildung ist sehr hart.

Die Vorbehalte meiner Gesprächspartner gegenüber den Nyamakala hatten aber auch mit Ängsten zu tun. Mehr oder weniger unverhohlen sprachen sie von *Maraboutage,* also der Anwendung von Zauberkraft, und zwar im schädlichen Sinne, und von Diffamierung und Verleumdung coram publico, in der Wirkung verstärkt durch die musikalisch-rhetorischen Mittel, die den Sängern zur Verfügung standen. Wer die Musiker nicht gut bezahlte, so hieß es, musste sich vor ihrer scharfen Zunge, in schlimmeren Fällen vor ihren magischen Machenschaften in Acht nehmen. Lobeck zitiert ein Sprichwort: *Alle haben Angst vor dem Chef und den Nyamakala – der Chef hat nur Angst vor den Nyamakala*. Etwas in dieser Richtung habe ich nur einmal erlebt. Bei der feierlichen Einweihung unseres Mädchen-Zentrums mussten die anwesenden Honoratioren und der Redner, ein Staatssekretär aus dem Bildungsministerium, die lautstarken Zwischenrufe eines offenbar ungebeten erschienenen Nyamakala-Ensembles über sich ergehen lassen. Niemand verzog eine Miene oder wandte sich den Störenfrieden zu. Schließlich begaben sich zwei hochgewachsene Herren diskret zu den Musikern und komplimentierten sie erfolgreich hinaus. Was die Nyamakala vorgebracht hatten, wollte mir später niemand erklären.

Begegnungen

Einmal lud man mich zu einer dörflichen Taufe ein. Die dritte Frau eines der Projekt-Fortbildner hatte ihr erstes Kind geboren, ein Mädchen. Die afrikanischen Kollegen des Projekts, allesamt männlich, und ich wurden in das Ver-

sammlungshaus der Dorfältesten, etwas außerhalb des Dorfes, geführt. Man trug die Feiertagskleidung, den Boubou, und saß in einem größeren Raum am Boden. Das Baby war nicht anwesend, auch nicht seine Eltern. Die Dorfältesten berieten, wie es ihres Amtes war, über den Namen des Kindes. Als Höflichkeitsgeste beschlossen sie, die Namensfindung uns, ihren Gästen, zu überlassen. Jemand kam auf die Idee, das Kind nach der Mutter unseres Kollegen Monsieur Diallo zu benennen, die vor einigen Tagen gestorben war. Monsieur Diallo weinte vor Rührung, die Dorfältesten dankten und nahmen den Vorschlag an. Auf dem Weg ins Dorf begleitete uns in einigem Abstand eine Gruppe von Nyamakala mit ihren Instrumenten. Jemand erklärte mir, sie warteten darauf, dass man ihnen – wie sonst wohl üblich – den Namen des Kindes sagte, damit sie ihn der Familie und den Dorfbewohnern in feierlich begleitetem, improvisiertem Gesang verkünden könnten. Man würde ihnen den Namen aber nicht sagen, denn bei einer so hochkarätigen Taufgesellschaft wolle man auf ihre Dienste verzichten. Hier hatte niemand Angst vor den Nyamakala – man ignorierte sie einfach. Die Musiker taten mir leid. Ich steckte ihnen heimlich Geld zu, und sie zogen, immer noch sichtlich enttäuscht, von dannen.

Wir Mitarbeiter der GTZ in Labé waren gute Kunden der Nyamakala. Wir luden sie zu privaten Feiern ein und schmückten uns mit ihnen, wenn »Staatsbesuch« kam – zum Beispiel unsere Vorgesetzten aus der Chefetage der GTZ oder aus dem Entwicklungsministerium, meist war auch der deutsche Botschafter dabei. Vorher übten wir mit den Sängern die Namen der Gäste ein, die sie dann – nach dem festlichen Abendessen im Hotel Tata – rhetorisch und musikalisch wirkungsvoll in ihre Lobgesänge einbauten. Ich hatte den Eindruck, dass unsere Wertschätzung der Nyamakala den oft etwas distanziert dabeisitzenden Notablen aus Labé oder Conakry auf die Dauer zu denken gab. Zu uns hatten die Nyamakala großes Vertrauen. An manchen Sonntagnachmittagen erschienen sie vor unserem Haus und machten sich musikalisch bemerkbar. Wir baten sie dann herein, und im Nu war der Hof voller Kinder aus der Nachbarschaft, die singend und tanzend ihren Spaß hatten. Bei diesen Gelegenheiten griff ich dann auch immer mal wieder selbst zur Trommel, ohne dass jemand Anstoß nahm.

Meister der verdeckten Botschaft

Wovon sangen die Nyamakala eigentlich, was waren ihre Botschaften? Anders als im Fall der Malinké-*Griots* (Vgl. Pfeiffer 1997; Camara 1992) liegen offenbar keine umfänglichen Textdokumentationen vor. Bei ihren Auftritten

versuchte ich manchmal, jemanden in meiner Nähe um eine Übersetzung zu bitten, erhielt dann aber eher verwirrende Auskünfte. Immerhin druckt das Beiheft zur CD-Produktion von Botte die 12 Gesangstexte im Original und in englischer und französischer Übersetzung ab. (Botte 1992) Es sind Moritaten von Betrug und verschmähter Liebe, praktische Hilfestellungen für das tägliche Leben (das Stück »Petit Mamadou« verrät en détail, wie man ein Mädchen verführt), Reflexionen über gesellschaftliche, politische und religiöse Werte und natürlich Lobgesänge auf Personen, von denen man sich eine Spende erhofft. Ein Beispiel:

Gepriesen sei Mariama
Gepriesen sei Fatoumata
Gepriesen sei Kadiatou
Wenn ihr mich fragt: Ich mag keine ungehorsamen Frauen
Wenn ihr mich fragt: Ich hasse Leute, die sich um Freundschaft nicht scheren
Lasst uns nach Labé gehen
Denn diese Stadt ist ein Paradies
Selbst Faulpelze finden dort ihren Lebensunterhalt

Dieser Text ist ein Meisterstück der indirekten Ansprache und des Durch-die-Blume-Redens, durchsetzt mit einer guten Portion Selbstironie. Insofern ist er typisch für den Kommunikationsstil vieler Peulh, so wie ich ihn auch bei meinen Projektpartnern kennengelernt habe, die meine hermeneutischen Fähigkeiten immer wieder auf harte Proben stellten. Gepriesen werden hier eigentlich nicht die drei Frauen, sondern ihr gemeinsamer Ehemann, der es angeblich versteht, ihr Verhalten in seinem Sinne zu steuern (oft drückt solches Lob eher den Wunsch als die Wirklichkeit aus). Es folgt ein Appell an den Gönner, die Regeln der Freundschaft einzuhalten (sprich: die Musiker gut zu entlohnen). Die letzten drei Zeilen sind eine verdeckte Drohung, andernfalls sofort zu gehen. Das Wort »Faulpelze« übernimmt ironisch die Perspektive derer, die nichts von den Nyamakala halten und ihnen deshalb nichts geben.

Historisches

Vielleicht hat die offenkundige Ausgrenzung und Diskriminierung der Nyamakala durch die tonangebenden Peulh-Schichten historische Ursachen. Botte schreibt, dass sie auf die räumliche und soziale Separierung der siegreichen Peulh und der unterworfenen Fouta-Jallon-Bewohner in der prä-kolonialen Ära zurückgeht und somit Jahrhunderte zurückreicht. Die beiden Gruppen – die

Herren und die Sklaven – wohnten in jeweils eigenen Ansiedlungen (wie man mir öfters erzählte: die Herren auf den Anhöhen, die Sklaven in den Tälern[4]). Ursprünglich wollten die Peulh, als djihadistisch gesinnte Fundamentalisten, den Besiegten jede musikalische Betätigung überhaupt verbieten (ähnlich wie es 2012 die islamistischen Eindringlinge in Nord-Mali taten). Es gelang ihnen aber nicht, und schließlich ließ man die Unterworfenen musikalisch gewähren.

Auf die Dauer kam es, so Botte, zu einer Differenzierung der musikalischen Bräuche. Beide Gruppen pflegten abendliche Zusammenkünfte, die man *fidyandaru* (= Spiel, ein Wort für Musik gab es nicht) nannte. In den Herren-Dörfern, wo man die Kontrolle über Körper und Seele behalten und keinesfalls ins Transpirieren geraten wollte, musizierte man im Sitzen. Die bevorzugten Instrumente waren der kaum (oder nur für den Spieler selbst) hörbare *Mundbogen* und ein weiteres Zupfinstrument, die *kewto*, eine kleine, schlanke, bootsförmige Gitarre mit vier Rosshaar-Saiten und einer Decke aus Schlangenhaut. Man musste eigentlich nur ein wenig die Finger bewegen, um diesen Instrumenten Töne zu entlocken. In den Sklaven-Dörfern dagegen musizierte man nicht im Sitzen, sondern stehend oder tanzend: Hier benutzte man die durchdringend klingenden, nur mit vollem Körpereinsatz spielbaren Schlag- und Blasinstrumente, also Trommeln, Rasseln, Kalebassen, Flöten[5] und Oboen.

[4] Manche Gesprächspartner meinten, man könne diese Berg- und Talverteilung der Bevölkerungsgruppen auch heute noch feststellen: Die Talbewohner seien von eher gedrungenem Körperbau, die Bewohner der Anhöhen seien, typisch für die Peulh, eher schlank und hochgewachsen. Auch gebe es in den Talansiedlungen im Gegensatz zu den Bergdörfern auffallend oft keine Moscheen, weil die Peulh mit der Zeit von der Missionierung der Unterworfenen mangels Erfolgsaussichten Abstand nahmen. (Der Leiter des deutschen Brunnenbauprojekts sagte mir einmal, es sei eine Ironie der Geschichte, dass nun vor allem die Talbewohner in den Genuss einer Wasserversorgung kämen, weil die Bohrungen in den unteren Dörfern wesentlich öfter erfolgreich seien als auf den Höhen). Auch in der Verteilung der beiden hauptsächlichen Gruppen von Familiennamen – *Diallo* auf der einen Seite, *Baldé, Bah* oder *Barry* auf der anderen Seite – spiegele sich, so erklärte man, diese Zweiteilung. Mir selbst gelang es in den drei Jahren dort nicht, diese Behauptungen mit meinen eigenen Erfahrungen abzugleichen. Zwar gibt es bei den Peulh auffallend viele große und sehr schlanke Personen. Aber ein Zusammenhang mit ihren Familiennamen oder gar Wohngegenden erschloss sich mir nicht. Immerhin habe ich erlebt, dass die *Baldé* meist sehr stolz auf ihren Namen waren und manchmal diejenigen verspotteten, die »bloß« *Diallo* hießen.

[5] Die Behauptung, dass die große Bedeutung der Flöten in der Musikkultur der Peulh etwas mit deren Tradition als Hirten- und Nomadenvolk zu tun hat, widerspricht eigentlich diesem Befund. Denn die Flöte wäre ihm zufolge ursprünglich ein Instrument der Sklaven.

Es fällt nicht schwer, in diesem Katalog das Instrumentarium der Nyamakala wiederzuerkennen, das im Lauf der Zeit, vielleicht durch migrationsbedingte Zugänge aus der Malinké-Kultur (*Djembé*, Bassharfe *Bolon*), angereichert wurde.[6] Was aber wurde aus der ganz anders gearteten Musikkultur der *upper class*? Ich selbst habe weder den Mundbogen noch die *Kewto*-Gitarre jemals zu Gesicht und zu Gehör bekommen. Lobeck allerdings berichtet, dass in vielen Dörfern sowohl die sitzende als auch die stehende bzw. tanzende Version der abendlichen Musik-Zusammenkünfte gebräuchlich ist, und vergleicht dieses Nebeneinander mit unserer Unterscheidung von E- und U-Musik.

Ländliches Radio

Die Sendezentrale des *Radio Rurale de Labé* mit ihrem hohen Mast befand sich ganz in der Nähe unseres Projektbüros. Es sendete, auf Kurzwelle, fast rund um die Uhr Nachrichten und Reportagen aus der Region, auf Französisch und vor allem auf Poular. Es diente (und dient wahrscheinlich bis heute) auch als Mitteilungsmedium, da weite Gebiete der Region Labé ohne Telefonnetz auskommen müssen. Wenn ich zum Beispiel den Schulrat in einer entfernten Präfektur aufsuchen wollte, ließ ich das – gegen eine Gebühr nach eigenem Ermessen – über den Sender mitteilen und wurde am nächsten Tag erwartet. Da Transistorradios weit verbreitet waren, konnte man davon ausgehen, dass irgendjemand die Nachricht hörte und den Gesprächspartner informierte.

Bemerkenswert war, dass das Musikprogramm des Radio Rurale fast ausschließlich aus Nyamakala-Aufnahmen bestand. Monsieur Dieng, der Chef

[6] Botte vermutet, dass die Transkulturalität des Instrumentariums auf den ersten Präsidenten Guineas, *Sékou Touré*, zurückgeht, der in den 1960er-Jahren so etwas wie eine einheitliche kulturelle Identität des Landes initiierte. (Botte 1992: 3ff.) Allerdings scheint sich Touré – als Malinké – nicht besonders um das Musikleben der Peulh bemüht zu haben (die er später auch grausam verfolgte und vielfach in die Emigration zwang). Die von ihm zu einem kulturellen Aushängeschild weiterentwickelten *Ballets Africains de Guinée,* die mit einer eindrucksvollen Bühnenshow jahrzehntelang um die Welt zogen und dort das (Klischee-)Bild der »afrikanischen Musik« entscheidend mitprägten, führten vor allem Musik- und Tanzstile der Susu und der Malinké vor. Das Programmheft eines Hamburger Konzerts aus dem Jahre 1962, das ich besitze, führt nur einen einzigen typischen Peulh-Namen auf. Immerhin bestanden die *Ballets* aus ca. 30 Künstlerinnen und Künstlern. Die allermeisten schienen Malinké und Susu zu sein.

des Senders, war ein großer Freund und Förderer der Nyamakala. Immer wenn einer seiner Reporter über Land fuhr, wurde er beauftragt, nebenher ein paar Aufnahmen örtlicher Ensembles zu machen. Im Lauf der Zeit war ein riesiges Archiv mit solchen Aufnahmen entstanden (das wahrscheinlich auch heute noch einer Bestandssicherung und Auswertung harrt). Freundlicherweise schenkte Monsieur Dieng mir immer mal wieder eine Kassette mit besonders bemerkenswerten Aufnahmen, die ich inzwischen auf CDs überspielt habe.

Es scheint, dass diese Programmfarbe nicht nur den Musikgeschmack des Senderchefs spiegelte, sondern auch die Beliebtheit der Nyamakala-Musik im ländlichen Raum und in der Stadt Labé. Jedenfalls begegnete ich oft Menschen, die sich ein Transistorradio ans Ohr hielten und Nyamakala-Klängen lauschten. Die Stadtjugend allerdings stand eher auf Afro-Pop aus den Nachbarländern und aus Guinea selbst, in vielen westafrikanischen Sprachen gesungen oder gerappt, auch auf Poular. Es gab ein reichhaltiges Angebot an Kassetten, inzwischen wohl eher CDs, in den kleinen Musikläden auf dem Markt und anderswo. Beliebt waren auch Disco-Abende in städtischen Hotels oder Restaurants, bei denen die Jugendlichen sich nicht viel anders bewegten als ihre Altersgenossen in Berlin oder London. Ich habe nie herausgefunden, welche Auswirkungen diese Präferenzen auf das Verhältnis der Jugendlichen zur traditionellen Musik ihres Landes hatten. Wie standen sie dazu – ähnlich wie, sagen wir, bayrische Hip-Hop-Fans zum Schuhplatteln und zur dörflichen Blasmusik? In Ländern wie Guinea sind Jugendkulturen kein Forschungsgegenstand. Natürlich gibt es auch keine Bildungsforschung, geschweige denn so etwas wie musikpädagogische Forschung.

Auf den Busch[7] geklopft

In den Schulen war der Musikunterricht, oder besser: das Singen, eine triste Angelegenheit. Hier schien die Kolonialzeit stehen geblieben zu sein: Man sang ohne einen Anflug von Begeisterung ausschließlich französische Schullieder. In solchen Situationen baten wir oft darum, uns doch mal ein Lied »auf Poular« vorzusingen. Kinder und Lehrer blickten dann ähnlich erschrocken wie die Nyamakala, als ich mittrommeln wollte. Aber fast immer stimmten die Lehrer zu, und die Kinder taten uns den Gefallen. Schnell kam Leben in die kleinen Körper, sie klatschten und tanzten, der Gesang wurde sicherer, und die Mienen hellten sich auf. Man spürte: Das war ihre musikalische Welt.

Das Singen lokaler Lieder in der Schule war aber ähnlich tabuiert wie die Muttersprache selbst. Vom ersten Schultag an sprach man strikt Französisch. Wer auch nur aus Versehen »guten Morgen« auf Poular sagte, bekam zur Strafe ein Ochsenhorn umgehängt. Die Ursachen für diesen Sprachfundamentalismus lagen in der Zeit Sékou Tourés, der die Entkolonialisierung zunächst mit einer Radikalität vorantrieb wie kaum eine andere afrikanische Regierung. Dazu gehörte, dass Französisch als Unterrichtssprache verboten und durch die jeweilige Landessprache ersetzt wurde. Das hatte enorme Vorteile für die Unterrichtskommunikation, aber auch entscheidende Nachteile: Auf die Dauer war die *lingua franca* – in einem Land mit mehr als 20 Muttersprachen – ebenso gefährdet wie die internationale Anschlussfähigkeit des Landes. Tourés Nachfolger, der Obrist und spätere General *Lansana Conté,* führte nach seiner Machtübernahme (1984) Französisch als einzig erlaubte Unterrichtssprache wieder ein – Teil eines Politikwechsels, der das Land aus der einseitigen Bindung an den Ostblock löste und wieder mehr auf den Westen orientierte. Wer seither zugunsten muttersprachlichen Unterrichts oder auch nur muttersprachlicher Elemente im Unterricht argumentierte, setzte sich dem Verdacht aus, die schlimmen Zeiten

7 Dieses Wort möchte ich hier im Sinne des deutschen Begriffs »Gebüsch« verstanden wissen und nicht so, wie man im Zusammenhang mit Afrika, politisch unkorrekt, angeblich oft über den »Busch« spricht: »[I]m Zusammenhang mit der Konstruktion von ›B.‹ als undurchdringlichem Gefahrenherd ist die Bedeutungsübertragung von Natur auf die Lebensform der Menschen bedeutsam. So wie ›B.‹ als nicht beherrscht und ungeordnet konzipiert wurde, so wird dies durch die Übertragung bis heute auch Gesellschaften in Afrika zugeschrieben. Durch eine unterstellte Verschmelzung mit der Natur wurden und werden den Gesellschaften, die als im ›B.‹ lebend konstruiert wurden, ›Kulturlosigkeit‹, ›Primitivität‹ und ›Animalität‹ zugeschrieben. Diese Stereotype sind Zeugnis gängiger ethnozentrisch-rassistischer Konstruktionen und Einstufungen.« (Göttel 2004: 100)

des Despoten Touré verklären oder gar wieder herbeiführen zu wollen. Auch Tourés Kulturpolitik der Förderung und Verbindung regionaler Stile zu einem nationalen Gesamtpanorama geriet nach 1984 unter Druck. Man ließ fortan lieber die Finger von der nationalen oder regionalen Kulturförderung.

Um einmal auf den Busch zu klopfen und zu sehen, was in den Schulen der Region möglich war, schlug ich Anfang 2001 einen Schulwettbewerb zum Thema »Musik, Tanz, Theater« vor. Die Partner stimmten zu, allerdings signalisierten mir meine Fühlhörner bei einigen von ihnen eine gewisse Reserviertheit. Die Beteiligung aber übertraf alle Erwartungen. Es meldeten sich so viele Schulen, dass eine zweite Jury nötig war, um sämtliche Darbietungen (zum Teil in weit entfernten Dörfern) bewerten zu können. Zwei bis drei Wochen lang waren alle Projektfahrzeuge für den Wettbewerb unterwegs. Wir erlebten eine Explosion von Kreativität, ohne Geldzuschüsse an die Schulen und ohne dass sie als Preis mehr erwarten konnten als eine gerahmte Urkunde. Schüler und Lehrer der erstplatzierten Schulen kamen schließlich nach Labé und präsentierten sich einen Vormittag lang vor geladenen Gästen. Wir erlebten kleine Nyamakala-Orchester mit einigen der üblichen Instrumente und witzigen Akrobatik-Shows, viele Tänze, Lieder, kleine Szenen und längere satirische Theaterstücke zu aktuellen Themen (Situation der Mädchen in den Schulen, Aids, Mehrehen etc.), wobei sich die Kinder, alle zwischen 8 und 14 Jahren, als begnadete Schauspieler zeigten, die ihre farbige und melodiöse Muttersprache virtuos und ausdrucksvoll einsetzten.

Der Ertrag dieses Wettbewerbs, das wurde deutlich, war nur möglich vor dem Hintergrund einer formenreichen und lebendigen Kulturtradition. Es bedürfte schon einiger kulturpolitischer und pädagogischer Anstrengungen, um das, was davon übrig ist, vor den nivellierenden Wellen der kulturellen Globalisierung zu schützen.

Lebensabend als Gebetsrufer

Gelegentlich war in Labé die Rede davon, dass sich die Sänger der Nyamalaka-Ensembles, wenn sie alterten und des Herumwanderns müde waren, in Dörfern und Städten niederließen, um das Amt des *Muezzins* zu übernehmen. Mit ihren strahlenden Tenorstimmen brachten sie gute Voraussetzungen mit, um dieses Amt auch der Tradition entsprechend (also auf dem Minarett und ohne Mikrofon, wenn wieder einmal der Strom wegblieb) auszuüben. Manche sagten auch, dass sie auf diese Weise – nach einem langen Leben als Nyamakala – noch einmal die Chance bekämen, Gott zu gefallen und sich einen Platz im Paradies zu sichern.

Die Nacht vor dem Geburtstag des Propheten Mohammed wurde in den Moscheen bis in den frühen Morgen hinein mit Gebeten und Koran-Rezitationen gefeiert. Zum Schluss, gegen vier Uhr am Morgen, bestiegen die Muezzine die Minarette und beendeten die Feier mit einem besonders langen und melodiösen Gesang. In der Nähe unseres Hauses in Labé befanden sich vier Moscheen. Zweimal während unseres Aufenthaltes hörten wir diesen Gesang – sozusagen in *dolby-surround* – simultan von den vier Muezzinen vorgetragen, deren Stimmen sich zu einem polyphonen und dissonanzenreichen Geflecht verbanden. Ich habe davon leider – oder zum Glück – keine Aufnahme, weil ich beide Male lieber zuhörte, statt im Dunkeln nach Kabeln und Mikrofon zu suchen. In meiner Erinnerung verschmelzen diese Klänge mit dem Beginn eines meiner Lieblingsstücke, nämlich des Concertos *Duo Seraphim clamabant alter ad alterum: Sanctus Dominus Deus Sabaoth*[8] aus der Marien-Vesper von Claudio Monteverdi, wo sich zwei, am Ende drei Tenöre einander die lang gezogenen a-Vokale des Wortes *clamabant* über eine große Distanz, wie es scheint, zusingen. Der Gesang des Muezzin-Quartetts war vielleicht mein stärkster musikalischer Eindruck während des Aufenthalts in Labé.

Literatur

Botte, Roger (1992): Les Nyamakala – Un Rappel Historique. In: Guinée: Les Nyamakala du Fouta Djallon. In: *Musique du Monde. Buda Musique 92530-2*, Paris.

Camara, Sory (1992): *gens de la parole. Essai sur la condition et le rôle des griots dans la société malinké*. Paris, Conacry (Karthala).

Charry, Eric (2000): *Mande Music. Traditional and Modern Music of the Maninka and Mandinka of Western Africa*. Chicago, London.

Göttel, Stefan (2004): »Busch«. In: Susan Arndt/Antje Hornscheidt (Hg.), *Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, Münster, S. 97–101.

Lobeck, Katharina (o.J.): The Nyamakala of Fouta-Djalon. An interview with Banning Eyre. Http://www.webfuuta.net/bibliotheque/inteviews/katharina-lobeck-banning-eyre.html (Zugriff am 6.9.2013).

Pfeiffer, Karin (Hg.) (1997): *Mandinka Spoken Art. Folk-tales, Griot Accounts and Songs*. Köln.

[8] »Zwei Seraphim riefen einander zu: Heilig ist Gott, der Herr Sabaoth.«

Gisela Probst-Effah

Sänger der »russischen Seele«

Zur Biografie des Don Kosaken Chors Serge Jaroff

Das Thema meiner folgenden Ausführungen ruft in mir – wie evtl. auch beim Jubilar – Erinnerungen an eine Zeit wach, die musikalisch sehr viel homogener war als unsere Gegenwart: an die 1950er-Jahre, als sich nach dem kulturellen Kahlschlag der Nazizeit in der Bundesrepublik Deutschland das Musikleben zu regenerieren begann. Damals waren es außer dem zuvor diffamierten Jazz und der Unterhaltungsmusik (afro)amerikanischer Provenienz u. a. Kosaken-Chöre, von denen eine starke exotische Ausstrahlung ausging. Obgleich sie sich aus russischen Emigranten rekrutierten, schienen sie die in jenen Jahren abgeschottete, teils bewunderte, teils gefürchtete Welt hinter dem Eisernen Vorhang und einen Kontrast zur westlichen Hemisphäre zu repräsentieren.

Ein Teil der Lieder, die sie sangen, war durch Konzerte des Don Kosaken Chors unter dem Dirigenten Serge Jaroff populär geworden, der seit den 1920er-Jahren weltweit gefeiert wurde, den jedoch im Zeitraum von 1939 bis 1954 die Kriegs- und Nachkriegsereignisse aus Deutschland verbannt hatten. Meine Darstellung konzentriert sich auf einige ausgewählte, sehr unterschiedliche Etappen in der Biografie dieses Chors.

Vom Internierungslager in den Konzertsaal

Serge Jaroff wurde 1896 geboren. Im Alter von elf Jahren wurde er in die Moskauer Synodalschule aufgenommen, wo er sich bis 1917 als Kirchenmusiker und Chorleiter qualifizierte. Danach absolvierte er eine Ausbildung an der Alexander-Militärschule in Moskau, erlangte den Rang eines Offiziers und schloss sich der russischen Armee an. Er nahm am Ersten Weltkrieg und nach dem Ausbruch der Russischen Revolution am Bürgerkrieg teil. In einer Kosakeneinheit der zaristischen Weißgardisten kämpfte er gegen die »Bolschewiki«.

Abb. 1: Serge Jaroff [2]

Nach dem Sieg der Roten Armee über die Don-Divisionen flüchtete Jaroff mit Tausenden seiner Kameraden. Zwischen dem 13. und 16. November 1920 verließen 126 Schiffe mit ca. 136.000 Menschen an Bord die Häfen der Krim und nahmen Kurs auf Konstantinopel. (Vgl. Kucher 2007: 58)[1] Die Evakuierten wurden in verschiedenen Lagern untergebracht, ein Teil der Don Kosaken im von Konstantinopel ca. 80 Kilometer entfernten Lager Tschilingir, das ein Augenzeuge als ein »armes, gottverlassenes, schmutziges kleines türkisches Dorf« charakterisiert. (Vgl. ebd.: 58) Die Monate, die er dort verbrachte, nennt Jaroff »die ärgsten [s]eines ganzen Lebens«. (Vgl. Klinsky 1933: 37) Als Unterkunft dienten ehemalige Schafställe, die hygienischen Bedingungen und die Versorgungslage waren katastrophal. (Vgl. ebd.: 38)

Um der drohenden Demoralisation entgegenzuwirken, bemühten sich die Lagerinsassen, »die triste Monotonie mit einem Hauch von kulturellem Leben zu durchbrechen«. (Kucher 2007: 58) Es gab Laientheatervorstellungen, Gesangsdarbietungen und an kirchlichen Feiertagen Gottesdienste. Im Dezember 1921 wurde aus den besten Sängern aller Regimentschöre ein Chor zusammengestellt, um einen Festgottesdienst musikalisch zu gestalten. Mit der Leitung wurde Jaroff beauftragt. (Vgl. Klinsky 1933: 43f.) Später erinnerte er sich: »In einer kleinen engen Erdhütte begann die Arbeit des Chores. Die Noten wurden mit der Hand auf billiges Papier geschrieben. Alles wurde aus dem Gedächtnis zusammengestellt. Ich versuchte mich in den ersten Tonsätzen.« (Ebd.: 45) Die Sänger waren größtenteils Offiziere, von denen viele noch in den 1930er-Jahren in Jaroffs Chor mitwirkten. »Die Arbeit nahm uns ganz in Anspruch. Regelrechte Proben wurden eingeführt. Unser Liederschatz wurde immer reichhaltiger.« (Ebd.: 45) So entstand »inmitten furchtbarer Ent-

[1] Laut dem Historiker Lars Karl wurden nach der Niederlage der Kosakenarmee Ende 1920 auf der Krim ca. 50.000 Kosaken evakuiert, die sich dann in verschiedenen Ländern niederließen. (Vgl. Karl 2009: 193)

[2] http://www.youtube.com/watch?v=volD6sbNHSM.

behrungen, in der Atmosphäre abgründiger Verzweiflung und hoffnungslosen Heimwehs« der Don Kosaken Chor. (Ebd.: 30)

Nachdem das Lager Tschilingir im März 1921 aufgelöst worden war, wurden die Truppen auf die griechische Mittelmeerinsel Limnos überführt. Hier wurde die Arbeit des Chors intensiviert, und Jaroff betrachtete sie mehr und mehr als seine Lebensaufgabe. (Vgl. ebd.: 48) Noch im selben Jahr konnte der Chor diesen trostlosen Ort verlassen und gelangte in die südbulgarische Stadt Burgas. (Vgl. ebd.: 47f.) Im Sommer 1922 trat der Chor in der Kathedrale von Sofia vor 5.000 Zuhörern auf.[3] »Während des Konzertes herrschte Totenstille. In der Kirche waren in der Mehrzahl Russen, die ihrer verlassenen Heimat nachtrauerten. Während des Gottesdienstes wurden viele Tränen vergossen.« (Ebd.: 52f.) Weitere erfolgreiche Darbietungen – u. a. in der spanischen, amerikanischen und französischen Gesandtschaft – schlossen sich an.

Dies ließ in Jaroff den Gedanken reifen, mit seinem Chor, der damals aus 32 Sängern bestand, nach Westeuropa zu reisen. Dem standen jedoch schwerwiegende Hindernisse entgegen: außer der prekären finanziellen Situation die Tatsache, dass die Chormitglieder seit der Flucht aus der Sowjetunion als staatenlos galten und keinerlei gültige Papiere besaßen. (Vgl. Kucher 2007: 54f.)

1923 erhielt Jaroff eine Einladung nach Frankreich, und der Chor brach Richtung Westen auf. Wegen Geldmangels endete seine Reise aber bereits in Wien, wo er mithilfe eines einflussreichen Repräsentanten des Völkerbundes die Chance erhielt, am 4. Juli in der Hofburg aufzutreten – mit so großem Erfolg, dass ihn ein Wiener Konzertbüro sofort für eine zweimonatige Tournee durch Österreich, die Tschechoslowakei und die Schweiz verpflichtete. (Vgl. Klinsky 1933: 60ff.) Auftritte in Frankreich und Italien und seit dem Mai 1924 in vielen Städten Deutschlands schlossen sich an. Im Berliner Sportpalast sang der Chor vor Tausenden von Zuhörern.[4] Jaroff berichtet: »Siebentausend Menschen schrieen und verlangten zahllose Wiederholungen. Wir machten zehn Zugaben. Die Theaterverwaltung mußte schließlich offiziell von der Bühne herab verkünden, daß das Konzert beendet sei. Wir hatten schon das Theater verlassen, dort aber tobte und schrie immer noch der beharrlichere Teil unserer Zuhörer.« (Ebd.: 78)

Zahlreiche Auftritte in verschiedenen europäischen Ländern folgten. Es

[3] In einer anderen Quelle heißt es, der Chor habe am 23. Juni 1923 in der Kathedrale von Sofia seinen künstlerischen Durchbruch erlebt. (Vgl. Cossack Web Museum 2004–2013)

[4] Die Angaben sind übernommen aus Kucher 2007, wo sich zahlreiche weitere biografische Details finden.

waren vor allem russische Emigranten, die die Konzerte frequentierten, denn für sie verkörperte der Chor »ein Stück ihrer verlorenen Heimat«. (Kucher 2007: 62) Nach Jahren der Not und des Mangels hatte die Weltkarriere des Don Kosaken Chors begonnen. 1924 wurde ein Vertrag mit einer Konzertdirektion abgeschlossen, und der Chor gab in den folgenden Jahren monatlich 26 bis 27 Konzerte. 1925 wurde die erste Schallplatte in Deutschland aufgenommen. (Vgl. ebd.: 97) 1926 reiste der Chor von Frankreich nach Australien und über Neuseeland zurück nach Europa. Auftritte in den USA und Kanada schlossen sich seit 1930 an. »Die meisten Konzertberichte in der Presse ähneln einander: Ausverkaufte Säle, euphorische Zuhörer, Menschenmassen vor den Konzertstätten, in der Hoffnung, noch eine Karte zu ergattern – offenbar mußte nicht selten Polizei aufgeboten werden, um die Menge in Zaum zu halten.« (Kucher 2007: 65)

Russische Lieder in der deutschen Jugendbewegung der 1920er- und 1930er-Jahre

In den 1930er-Jahren wurde Berlin Sitz des Chors. In Deutschland begeisterten sich seit den 1920er-Jahren u. a. Bünde der Jugendbewegung für russische Lieder, insbesondere diejenigen aus der Tradition der Kosaken, »die man sich in der Art eines Abenteuerromans als wilde, verschworene Reiter vorstellte, die mutig und verwegen für ihren Herren, den Zaren, stritten« (Jugend in Deutschland 1918–1945) und die während der nationalsozialistischen Ära ein Freiheitsideal zu verkörpern schienen, das zur totalitären Staatsdoktrin in unvereinbarem Gegensatz stand.

So fanden bei vielen bündischen Jugendlichen – unter ihnen vor allem dem von Eberhard Koebel alias tusk gegründeten dj.1.11[5] – die Konzerte des Don Kosaken Chors Serge Jaroff großen Anklang, der nach der erzwungenen »Gleichschaltung« der Jugendorganisationen durch die Nationalsozialisten nicht abebbte, sondern sich sogar steigerte.

Anfänglich förderte das NS-Regime den Chor. Es sah Gemeinsamkeiten zwischen sich und den russischen Exilanten, die ja die »Bolschewisten« bekämpft hatten. Zudem harmonierten manche Ideale des Kosakentums mit der nationalsozialistischen Vorstellungswelt: so z. B. der Forderung nach »Manneszucht« und Einordnung in Kollektive. Solche Ideale sah auch die dj.1.11 – trotz ihrer Gegnerschaft zum NS-Regime – durch den Don Kosaken Chor personifiziert,

[5] Abkürzung für *Deutsche Jungenschaft vom 1. November 1929*, dem Gründungsdatum.

wie das folgende Zitat aus ihrem Liederbuch *Lieder der Eisbrechermannschaft* verdeutlicht: »Jaroffs Chor ist das Bild verkörperter Disziplin. In seinem Chor kam keine eitle Entwicklung der individuellen Stimme auf. Alles ist vollendetes Zusammenwirken einer Gruppe.« (Lieder der Eisbrechermannschaft 1933: 37)

Die frenetische Begeisterung der Jugendlichen für den Don Kosaken Chor wurde dem Regime zunehmend suspekt, und es begann, sie als ein Sympathisieren mit dem Kommunismus bzw. »Bolschewismus« zu deuten. In Scharen strömten die Bündischen in die Konzerte des Chors, deren Besuch unter den Bedingungen der Illegalität nun ein demonstrativer, oppositioneller Charakter zukam. Zwischen 1935 und 1938 errang der Chor bei Konzerten in Wuppertal, Bonn und Köln sensationelle Erfolge, die das Regime wegen des großen Andrangs Jugendlicher, die ostentativ applaudierten, voller Argwohn beobachtete. (Vgl. Schepping 2005: 187)

Die Bündischen übernahmen Lieder aus dem Repertoire des Chors, teils im Original, teils in Übersetzung oder auch mit neuen Texten. Ein bevorzugtes Lied der Jugendlichen war das Kosakenlied *»Platoff«* (»Славим Платова-героя«). Es bezieht sich auf die Befreiungskriege gegen Napoleon (1813–1815), in denen der Ataman Matwei Iwanowitsch Platoff (1751–1818) sein Reiterheer bis nach Paris führte. Auch wenn dieses Lied im Konzertprogramm nicht vorgesehen war, wurde es von meist jugendlichen Zuhörern immer wieder lautstark als Zugabe verlangt und avancierte zum Symbol der oppositionellen Jugend. (Vgl. Jugend in Deutschland 1918–1945)

Der Heldenkult dieses patriotischen Preis- und Siegesliedes lässt an sich keine Gegnerschaft zum Nationalsozialismus erkennen. Seinen oppositionellen Charakter gewann es nicht durch seinen Wortlaut, sondern erst durch den Kontext, in dem es gesungen wurde. Es war offensichtlich, dass Sänger und Zuhörer in der NS-Zeit mit seinem Text einen anderen »Feind« als den ursprünglichen assoziierten: nämlich das nationalsozialistische Regime, dessen Vereinnahmungs- und Bekehrungsversuchen sie sich auf diese Weise widersetzten. (Vgl. Schepping 2005: 213)

Dass Lieder aus dem Kernrepertoire des Don Kosaken Chors in Nazi-Deutschland politisch brisant wirkten, beweisen zahlreiche Anklageschriften und Gerichtsakten aus NS-Prozessen gegen oppositionelle Jugendliche (vgl. z. B. Schepping 2004: 279ff.), deren Verhaftung und Verhöre sich oftmals an die Konzerte anschlossen. (Vgl. Schepping 2005: 215ff.) Einige Lieder aus dem Kernrepertoire des Chors finden sich daher auch in einer heimlich angefertigten Liederhandschrift aus dem Konzentrationslager Sachsenhausen. (Das Lagerlieder-Buch 1942/1980)

Platoff preisen wir den Helden / unsern Feind hat er
besiegt. Heil dem Sieger Preis und Ehr /
heil dem Donkosakenheer.

Wißt ihr wo der Don herfließt und womit er
geschmücket ist. Unser Don schmücket
Rußlands Ruhm / haben wirs nicht oft gezeigt.

Sucht mal einen Platoff unter den russischen
Kriegern. Ja wir wissen / wo er ist /
wo ein Platoff zu finden ist.

Treu sollt ihr dem Donstrom dienen / eure Väter
dienten ihm. Tapfer wollen kämpfen wir /
seines Ruhmes wert zu sein.

Abb. 2: Platoff-Lied. In: *Lieder der Eisbrechermannschaft* (1933), S. 38–40.[6]

[6] Das Lied kommt in mehreren Liederbüchern und in verschiedenen deutschsprachigen Fassungen vor. (Vgl. auch Mulmann 1928: 19)

1939 verließ der Don Kosakenn Chor Deutschland. Während einer USA-Tournee wurde er vom Ausbruch des Zweiten Weltkriegs überrascht und entschloss sich, nicht nach Berlin zurückzukehren. Die Mitglieder des Chors nahmen die US-amerikanische Staatsbürgerschaft an und ließen sich in New York nieder.

Der Chor in deutschen Unterhaltungsfilmen der Nachkriegszeit

Erst in den 1950er-Jahren konzertierte der Chor wieder in Deutschland bzw. der Bundesrepublik Deutschland. 1954 trat er im Berliner Sportpalast auf, wo alle vier Konzerte sofort ausverkauft waren. (Vgl. Kucher 2007: 67) Darüber hinaus wirkte er in mehreren Filmen mit, die z. T. dem in der Nachkriegszeit in der Bundesrepublik grassierenden Genre »Heimatfilm« angehörten. Nach dem Chaos des Nationalsozialismus, des Weltkriegs und angesichts gigantischer Migrationsbewegungen in den Nachkriegsjahren befriedigte es das Bedürfnis weiter Bevölkerungskreise nach problemloser Unterhaltung, Harmonie, einer klaren Trennung von Gut und Böse und stabilen Werten, die gern mit dem Begriff »Heimat« assoziiert wurden. Die bevorzugte Szenerie von Heimatfilmen sind alpine Bergbauerndörfer, deren idyllische Abgeschiedenheit und »dekorative Scheinrealität« (Bausinger 1971: 190) Sehnsüchte des Publikums jener Jahre befriedigten. Im Mittelpunkt der Handlung steht eine Liebesgeschichte, deren Erfüllung zunächst durch Intrigen oder unglückliche Umstände bedroht ist, die aber fast zwangsläufig in ein allgemein versöhnliches Happy End – nämlich in das »Eheglück«, verstanden als die Lösung aller Lebensprobleme, – mündet.

In dem 1955 gedrehten Heimatschwank *Ja, ja, die Liebe in Tirol*[7] tritt der Don Kosaken Chor nur in einer kurzen Nebenrolle auf: Um dem von Hans Moser dargestellten Wirt des Berghotels »Almrausch« – Hauptschauplatz des Films – aus seiner prekären finanziellen Situation zu helfen, wird ein vom Fernsehen übertragener »Bunter Nachmittag« mit Darbietungen verschiedener Solisten und Ensembles veranstaltet. Bei dieser Gelegenheit tritt auch der Don Kosaken Chor, der – wie es heißt – gerade »zufällig« in der Gegend Urlaub mache, auf. Erwähnenswert ist diese für die Filmhandlung eigentlich unerhebliche Episode wegen des Liedes, das der Chor, unterstützt von zwei Tänzern[8], vorträgt: Es ist das oben erwähnte Kosakenlied vom Ataman Platoff, das im

[7] Auf Videokassette im Vertrieb der Taurus-Film Video GmbH, Unterlöhring/München 1985.

[8] Mit dem Chor traten oftmals zwei bis vier Tänzer auf.

nationalsozialistischen Deutschland so sehr Furore gemacht hatte und sogar Menschen ins Gefängnis und Konzentrationslager gebracht hatte. Hier nun erscheint es in einem völlig anderen Kontext: in einer kulissenhaften Bergwelt und im Rahmen einer klamaukigen Filmhandlung, in der musikalisch der volkstümliche Schlager dominiert. Inmitten dieser Harmlosigkeit erinnert nichts mehr an die einstige politische Brisanz des *»Platoff«-Liedes*.

Abb. 3: Der Don Kosaken Chor in dem Spielfilm *Ja, ja, die Liebe in Tirol*.[9]

In dem 1956 entstandenen Film *Das Donkosakenlied*[10] wird – wie der Titel bereits signalisiert – der Don Kosaken Chor stärker ins Zentrum der Handlung gerückt. Der Vorspann enthält eine Hommage an ihn: »Heimatlos geworden, hat sich der Chor die Welt erobert. Ihm ist dieser Film gewidmet.« Zentrales Thema des Films ist der Verlust der Heimat: ein in den Nachkriegsjahren brennend aktuelles Sujet, das im Heimatfilm jedoch in simplifizierender und rührseliger Weise behandelt wird. Erzählt wird die Geschichte des Waisenjungen Peter, der nach dem frühen Tod seiner aus Russland stammenden Mutter in einer deutschen Familie lebt. Er liebt die Lieder des Don Kosaken Chors, weil sie ihn an seine verstorbene Mutter erinnern. Da Peter an einem schweren

[9] http://www.youtube.com/watch?v=hJTdyDiMcb4.
[10] Regisseur: Géza von Bolváry. Das Donkosakenlied 1956. URL: http://www.youtube.com/watch?v=AJxBd27wDc4.

Herzfehler leidet, hat der Arzt ihm verboten, diese Lieder zu hören, weil sie ihn zu sehr aufwühlen. Der »Zufall« will es jedoch, dass der Tourneebus des Don Kosaken Chors in der Nähe von Peters Haus mit Motorschaden liegen bleibt, sodass der Junge Gelegenheit hat, die Sänger und ihren Dirigenten persönlich kennenzulernen. Er singt ihnen bei dieser Gelegenheit ein russisches Lied (freilich mit eingedeutschtem Text) vor: »Der Abendstern erglüht uns zwein«, das Serge Jaroff so sehr gefällt, dass er es ins Repertoire des Chors aufnimmt. (Selbstverständlich handelt es sich um ein Lied, das entgegen der Filmhandlung unter dem Titel »Вечерний звон« bzw. »*Abendglocken*« längst zum Kernrepertoire des Don Kosaken Chors gehört.) Peter wird in das nächste Konzert eingeladen, das in München stattfindet. Entgegen dem ärztlichen Verbot reist er heimlich dorthin. Als »sein« Lied an die Reihe kommt, fällt er wie in Trance in den Gesang ein. Unter stürmischem Beifall holt Jaroff ihn auf die Bühne. Die Aufregung ist für das kranke Kind aber zu groß. Sein schwaches Herz versagt, und es stirbt. Während der Chor vor dem Krankenzimmer »Вечерний звон« singt, stirbt Peter in der Gewissheit, seine Mutter im Jenseits wiederzusehen und in die Heimat zurückzukehren, denn, so äußert er kurz vor seinem Tod gegenüber den Trauernden: »Man soll dort bleiben, wo man zu Hause ist.« Nach Peters Tod geht das Leben im Dorf seinen gewohnten Gang. Es finden die Paare zueinander, die getreu der Vorstellungswelt des Heimatfilms füreinander bestimmt sind. Dass Peter stirbt, ist – so suggeriert es der Film – als Folge seiner Heimatlosigkeit scheinbar unabwendbar und bedeutet Erlösung.

Das Schicksal des Waisenjungen Peter in diesem Film ist nicht zuletzt auch geprägt von im Westen populären Klischees von der slawischen bzw. russischen Seele. Dem russischen Volk wird eine starke Neigung zur Schwermut nachgesagt, ja sogar ein »Bedürfnis zu leiden« und die »Lust […] am Unglücklichsein« (Fridrich 2011) – eine Mentalität, die u.a. auf eine tausendjährige Geschichte fortwährender Unterdrückung zurückgeführt wird. (Vgl. ebd.: 3) Die russische Schwermut thematisierte etwa Fjodor Dostojewski in seinen Romanen, und Wladimir Majakowski, der sich im Alter von 36 Jahren das Leben nahm, bekannte, »zwar viel reichere und schönere Länder gesehen zu haben [als Russland – Anm. d. Verf.], niemals aber eines mit vergleichbarer Leidenskraft«. (Ebd.: 2) Auch westliche Autoren waren von der »rätselhaften Melancholie der Russen« stark fasziniert. So legte Rainer Maria Rilke aus Bewunderung für die »slawische Seele« zeitweilig russische Tracht an. (Vgl. ebd.: 2)

Mit Russland verbinden sich im Westen zahlreiche Stereotype. In vielen aktuellen Presseberichten über Auftritte des Don Kosaken Chors werden »Zauber und Melancholie der russischen Musik« beschworen. Sein Gesang vermittelt –

so heißt es in einem Artikel vom Januar 2013 – »das Läuten der Glocken aus den Zwiebelkuppeln der russischen Kirchen. Man spürt den Abendwind, die Nacht im Walde, die Nähe der Wolga, Schneegestöber und die russische Volksseele«. (Krüssmann 2013) Solche Bilder werden evoziert, obgleich anzunehmen ist, dass viele der heutigen Sänger Russland – und vor allem dieses vergangene Russland – niemals kennengelernt haben.

Selbstverständlich sind es auch die Chöre selbst, die solche Klischees und ein exotisches Flair kultivieren. In den Heimatfilmen wirken die Sänger des Don Kosaken Chors Serge Jaroff – gekleidet in Uniformen[11], die ihre ursprüngliche militärische Funktion längst eingebüßt haben und nun als Kostümierung dienen, – wie Wesen aus einer anderen Welt. Und da sie überwiegend nicht als Individuen, sondern als Chor, d.h. als Gruppe in Erscheinung treten, bleiben sie vom filmischen Handlungsverlauf weitgehend ausgeschlossen.

Der Spielfilm *Alle Tage ist kein Sonntag* aus dem Jahr 1959 möchte diese Trennung überwinden, indem er einen der Chorsänger – allerdings dargestellt von dem populären österreichischen Schauspieler Dietmar Schönherr – an der obligatorischen Liebesgeschichte, einer Dreiecksgeschichte, in der zwei Männer um eine Frau werben, teilhaben lässt. Bei der Wahl zwischen dem mittellosen russischen Sänger Mitja Burganoff, der einer Frau zuliebe den Chor verlässt, als Solist jedoch scheitert, und dem wohlhabenden deutschen Industriellen Karl Brandtstetter entscheidet sich die umworbene Klavierlehrerin Eva Kende erwartungsgemäß für Letzteren. Der Kosake und die deutsche Klavierlehrerin waren im Unterhaltungsfilm der 1950er-Jahre kaum als Leinwand-Traumpaar denkbar. Mitja darf das Glück der beiden bei ihrer Hochzeit nur noch als Sänger von der Kirchenempore aus musikalisch begleiten. Tränenüberströmt singt er mit dem Chor *»Ich bete an die Macht der Liebe«*, ein Lied, das die Liebe, der er entsagen musste, religiös sublimiert.[12]

Stärker um Annäherung bemüht sind die Filme im musikalischen Bereich –

[11] Zur Uniform gehören schwarze Hemden mit Gürtel sowie schwarze Hosen mit seitlichen roten Streifen, die in Reiterstiefeln stecken, oftmals auch schwarze, schräg aufgesetzte Fellkappen. Die Kleidung ist eine Reminiszenz an die militärische Tradition der Kosaken.

[12] Der Text dieses Liedes, das zum Standardrepertoire des Don Kosaken Chors gehört, das aber auch im Militärmusik-Ritual des Großen Zapfenstreiches der Bundeswehr begegnet, stammt von dem rheinischen Pietisten Gerhard Tersteegen (1697–1769), die Melodie von dem hauptsächlich in Russland wirkenden ukrainischen Komponisten Dimitri Bortniansky (1751–1825). Bis zur Oktoberrevolution 1917 erklang die Melodie täglich vom Carillon im Erlöser-Turm des Moskauer Kremls. Der Text von Tersteegen wurde ihr um 1824 unterlegt. (Vgl. Bortnjanski 2013)

nicht selten auf Kosten der adaptierten russischen Originale: Sie werden teilweise dem in den damaligen Unterhaltungsfilmen bevorzugten Stil volkstümlicher Musik angepasst, erscheinen teilweise eingebettet in gefällige Potpourris und erstickt im Einheits-Klangbrei des Schlager-Sounds.

Gelegentlich wurde der Don Kosaken Chor als ein Bollwerk gegen die zeitgenössische Unterhaltungsmusik gepriesen. In den frühen 1930er-Jahren äußerte Jaroff – und er folgte damit einem breiten Trend dieser Zeit – seine Abneigung gegenüber musikalischen Moden: Die musikalischen Importe aus den USA – etwa der Foxtrott – seien primitiv, oberflächlich und vergänglich – ganz im Gegensatz zum russischen Lied, »das so viele Jahrhunderte und Epochen überlebte, das in allen Ländern Europas so tiefen Eindruck hervorrief, es wird nicht so spurlos vergehen«. (Klinsky 1933: 104) Sein Biograf Klinsky spricht abfällig vom Geschmack der Menge, die »in die Rhythmen von Niggersongs und Niggertänzen verliebt ist«, und kontrastiert sie mit »den edlen und erhabenen Klängen russischer Kirchenchöre«. (Ebd.: 21)

Offensichtlich ließ die Berührungsangst des Chors mit trivialeren musikalischen Gefilden in späteren Jahren nach. Einer der Gründe mag gewesen sein, dass man, um im Musikbetrieb bestehen zu können, neue Publikumskreise erschließen musste, denn die Generation der russischen Emigranten, die einst die Konzerte frequentierten, um ihr Heimweh zu stillen, war im Schwinden begriffen, und die Jugendkultur huldigte längst anderen Idolen als dem »Helden Platoff« oder dem ungebärdigen Kosakenführer »Stenka Rasin«, der auf einem Wolgaschiff seine Hochzeitsfeier mit einer schönen Perserin genießt, die Fremde dann aber in den Strom wirft, um Zwietracht unter seinen Mannen abzuwenden …

Die musikalische Vereinigung des Don Kosaken Chors mit dem deutschen Schlager erscheint am vollkommensten in dem 1970 entstandenen Spielfilm *Heintje – mein bester Freund*[13], in der der damals populäre fünfzehnjährige Schlagersänger Heintje (bürgerlich: Hendrik Nikolaas Theodoor Simons) unter Beibehaltung seines in der Schlagerbranche prominenten Pseudonyms als Protagonist auftritt. Hauptanliegen des Films war es wohl, den Kinderstar an der für seine Sängerkarriere bedrohlichen Schwelle zu Pubertät und Stimmbruch nochmals zu exponieren. Um seine Lieder wird eine Handlung aus erprobten Versatzstücken drapiert. Andere prominente Darsteller werden in Nebenrollen abgedrängt, so etwa der international bekannte israelische Schauspieler Shmuel Rodensky. Im *Heintje*-Film stellt er Aljoscha, einen »abtrünnigen« Sänger des Don Kosaken Chors, dar, der erfolglos eine Karriere

[13] URL: http://www.youtube.com/watch?v=L5NcNQEq4u8.

als Solist anstrebt und sich dadurch mit dem Chordirigenten entzweit hat. Es wiederholt sich hier das aus dem Film *Alle Tage ist kein Sonntag* bekannte Motiv der »eigennützigen«, verhängnisvollen Trennung von der Gemeinschaft des Chors, die am Schluss jedoch überwunden wird. Auch hier gibt es trotz aller Konflikte das genreübliche Happy End: Das einst getrennte Elternpaar Heintjes findet wieder zueinander, und Aljoscha kehrt durch Heintjes Vermittlung in den »Schoß« des Chors zurück.

Im Film begegnen bekannte Kassenschlager des Don Kosaken Chors: u. a. »Вечерний звон« *(»Abendglocken«)*, in das Heintje mit dem deutschen Text »O Glockenton, o Abendklang« einstimmt, »Эй, ухнем*!*« (»Lied der Wolgaschlepper«) und »Однозвучно гремитъ колокольчикъ« *(»Eintönig klingt hell das Glöcklein«)*, von Heintje mit verändertem Text vorgetragen *(»Monoton klingt des Glöckleins Geläute«)*. In verschiedenen Versionen erklingt das anscheinend unvermeidliche »Калинка« *(»Kalinka«)*, ein Lied, das – wie Wladimir Kaminer schreibt, – in Russland so unbekannt ist wie Kosakenchöre überhaupt, darin vergleichbar mit den Bavarian-Biersängern, die in Russland als deutsche Folklore schlechthin gelten, die man in Deutschland aber kaum kennt. (Vgl. Kaminer 2007: 110)

Der Don Kosaken Chor nach dem Ende des Kalten Krieges

Im März 1979 gab Serge Jaroff in Paris mit dem Chor sein Abschiedskonzert, leitete ihn aber offiziell bis 1981 weiter. Er starb 1985 in den USA. Nach der Auflösung des Chors wurden mehrere Ensembles gegründet, die sich als seine legitimen Nachfolger betrachteten. (Vgl. Urig mit Fellmütze 1996) Doch kann nach einem Gerichtsurteil aus dem Jahre 2001 einzig der seit 1991 bestehende Chor von Wanja Hlibka für sich beanspruchen, das rechtmäßige Nachfolgeensemble zu sein. (Vgl. Kucher 2007: 68) Hlibka, gebürtig und wohnhaft in dem oberbayerischen Ort Petershausen und einst Solist in Jaroffs Chor, darf dessen Arrangements als Ausgangsbasis seiner künstlerischen Arbeit nutzen.[14]

Die Generation der russischen Emigranten war nach und nach ausgestorben. Bereits 1967 waren von Jaroffs Originalkosaken nur noch drei Sänger in dem mittlerweile 22 Mitglieder zählenden Chor übrig. (Vgl. ebd.: 68) Es galt nun, dessen »Authentizität« zu wahren und zu beweisen. So wird in vielen gegenwärtigen Presseberichten betont, alle Sänger seien »ausnahmslos Exilrussen oder Söhne russischer Emigranten, doch ist bereits ein Elternteil in vielen Fäl-

[14] URL: www.don-kosaken-solisten.de (Homepage des Don Kosaken Chores Serge Jaroff von Wanja Hlibka).

len nicht-russisch«. Eine Grundbedingung für die Aufnahme in den Chor ist neben sängerischen Qualitäten die Beherrschung der russischen Sprache. (Vgl. Jaroff 1985)

Schon in der Anfangszeit des Don Kosaken Chors Serge Jaroff gab es mehrere Konkurrenz-Ensembles. 1924 gründeten emigrierte Kosaken in Paris den »Ural Kosakenchor«, 1933 formierte sich der »Wolga Kosakenchor«, 1937 der »Schwarzmeer Kosakenchor«. (Vgl. Cossack Web Museum 2004–2013) Als eine Gemeinschaft Gleichgesinnter boten Kosakenchöre nach dem Verlust der Heimat eine gewisse Stabilität und Geborgenheit. In einer Untersuchung stellt der Historiker Lars Karl fest, dass es der überwiegenden Mehrheit der um 1920 emigrierten Kosaken überaus schwergefallen sei, sich den Gegebenheiten im Exil anzupassen. »Nur wenige hatten nach ihrer Emigration ein festes Ziel im Auge, die meisten kamen mittellos irgendwo an und waren so demoralisiert, dass sie sich in dem Land, welches ihnen Asyl gewährte und dessen Sprache sie in der Regel nicht beherrschten, in den seltensten Fällen einzuleben vermochten.« (Karl 2009: 193) Einige von ihnen fanden einen neuen Lebenssinn, indem sie in Chören aktiv wurden oder in Zirkusreitertruppen, die in der Zwischenkriegszeit in allen bedeutenden Städten Europas ihre Künste vorführten. (Vgl. ebd.: 193f.)

Der Zusammenbruch des Ostblocks um 1990 gab dem Entstehen von Kosakenchören neuen Auftrieb. »Nebenbuhler« des erfolgreichen Don Kosaken Chors nannten sich – um von der Nähe zum Original zu profitieren – »Don-Kosaken«, »Kosaken vom Don« oder »Don Kosaken Chor« und beriefen sich auf Jaroff. (Vgl. Urig mit Fellmütze: 117) Der Fall des Eisernen Vorhangs ermöglichte einen künstlerischen Austausch zwischen Ost und West. Zeitgenössischen Presseberichten zufolge kommen viele Sänger des Ensembles Wanja Hlibka aus großen osteuropäischen Opernhäusern. In Russland selbst wurden inzwischen Kosakenchöre gegründet, so etwa 1992 der »Don Kosaken Chor Victor Kuleschow« in Moskau. (Vgl. Cossack Web Museum 2004–2013) Seit der politischen Wende möchte die russische Regierung vom weltweiten Prestige der Chöre profitieren. *Spiegel Online* vom 13. Juli 2007 berichtet von der international renommierten Modenschau »Fashion Week« in Berlin, in deren Rahmen in der Russischen Botschaft eine Party veranstaltet wurde. Außer DJs trat dabei »der Don-Kosaken-Chor«[15] auf, und es wurden russische Delikatessen, Wodka und Champagner serviert und eine »beeindruckende Licht-Schau« veranstaltet. (Fashion Week 2007)

Bei Neugründungen von Kosakenchören in Russland nach der politischen

[15] Es bleibt unklar, welcher Chor gemeint ist.

Wende kann man sich evtl. weniger an einheimischen als an ausländischen Vorbildern orientieren. Denn mit der Russischen Revolution hatte in der Sowjetunion eine rigoros betriebene »Entkosakisierung« eingesetzt. Kosaken wurden physisch ausgerottet, umgesiedelt, enteignet und vertrieben, ihre traditionelle Lebensweise zerstört. (Vgl. Karl 2009: 194f.) Als um 1990 nach dem Zerfall der Sowjetunion eine Rückbesinnung auf verschiedene regionale und nationale Traditionen einsetzte, formierten sich u. a. Vereinigungen, deren Anliegen die »Wiedergeburt« des Kosakentums ist. (Vgl. ebd.: 187) Sie möchten sich aber nicht darauf beschränken, als malerisch kostümierte Folkloregruppen in Erscheinung zu treten, sondern verfolgen darüber hinaus politische und wirtschaftliche Zielsetzungen, so etwa die Wiedereinführung der kosakischen Selbstverwaltung in den traditionell von Kosaken bzw. deren Nachfahren bewohnten Gebieten und auch die militärische Reorganisation. (Vgl. ebd.: 188) Der Versuch, an überholte Traditionslinien einer bäuerlichen, patriarchalisch geprägten Lebensweise anzuknüpfen, ist jedoch anachronistisch und vermutlich nicht vereinbar mit einem modernen, demokratisch geprägten System (Vgl. ebd.: 205) und einer Bevölkerung, die nach der forcierten Urbanisierung und Industrialisierung der Sowjetzeit großenteils in Städten lebt und der Welt ihrer Vorfahren, die überwiegend Krieger und Viehzüchter waren, entfremdet ist. (Vgl. ebd.: 206)

Selbst dem bescheideneren Ziel, als Folklore- oder Gesanggruppe zu einer kulturellen »Wiedergeburt« des Kosakentums beizutragen, scheinen Grenzen gesetzt. Nach den jahrzehntelangen Bemühungen des sowjetischen Regimes, eigenständige Traditionen im Interesse einer allgemeinen »Gleichschaltung« zurückzudrängen, mangelt es bei solchen Bemühungen evtl. an einer soliden Basis.

Eine Anknüpfung an die in der Emigration gepflegte Tradition scheint sich anzubieten, jedoch unter Vorbehalten: Über die Beziehung seines Gesangsrepertoires zur russischen Überlieferung äußerte sich Jaroff bereits zu Beginn der 1930er-Jahre: Als er im türkischen Lager Tschilingir seine Chorarbeit begann, musste er sich auf sein Gedächtnis berufen, denn schriftlich Fixiertes stand ihm dort nicht zur Verfügung. (Vgl. Klinsky 1933: 45) Auch in späteren Jahren passte sich die in die Fremde exportierte Kultur den Gegebenheiten, Bedürfnissen und wechselnden Moden der Exilländer an.

Schon in den Anfängen betonte Jaroff die Eigenständigkeit seines Gesangsstils und seiner Arrangements, für die es in der originalen Musik der Kosaken keine Vorbilder gebe. Aus Russland kannte er hauptsächlich gemischte Chöre. Das Auftreten als Männerchor resultierte wohl nicht zuletzt aus der Situation im Internierungslager, wo weibliche Gesangsstimmen fehlten. Um sich dem Klang eines gemischten Chors anzunähern, führte Jaroff hohe Falsettstimmen

ein, mit denen er extrem tiefe Bassstimmen kontrastierte. (Vgl. ebd.: 65) Aus dieser Kombination – die anscheinend einem Mangel entsprang – ergab sich ein wesentliches Stilmerkmal seines Chors und dessen spezieller klanglicher Charakter. Als eine weitere Neuerung nennt Jaroff die »Imitation von Streichmusik«, bei der er die eine Hälfte des Chors mit geschlossenem, die andere mit offenem Munde singen ließ. Sie erwies sich bei Auftritten als besonders effektvoll, entspreche jedoch – so räumt der Dirigent ein – keineswegs der russischen Tradition. (Vgl. ebd.: 64)

Ob es unter solchen komplizierten Voraussetzungen jemals zu der von einigen Kreisen erhofften »Wiedergeburt« vorrevolutionärer kosakischer Kultur kommen kann, erscheint zweifelhaft. Anzunehmen ist hingegen, dass sich aus verschiedenen Traditionssträngen und Relikten, die in der Gegenwart Anknüpfungspunkte bieten, auf der Basis des musikalischen Erbes etwas Neuartiges entwickelt. Mit solchen etwas unbefriedigenden und unwissenschaftlichen Spekulationen muss ich diesen Aufsatz abschließen, denn eine eingehendere Erörterung der Gegenwart und Zukunft von Kosakenchören würde den Rahmen meines Themas sprengen. Es bleibt zu hoffen, dass sowohl russische als auch deutsche Wissenschaftler sich diesem sicherlich lohnenden Untersuchungsbereich zuwenden.

Literatur

Bausinger, Hermann (1971): *Volkskunde. Von der Altertumsforschung zur Kulturanalyse*. Darmstadt.

Bortnjanski, Dmitri Stepanowitsch (2013) URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Dmitri_Stepanowitsch_Bortnjanski (Zugriff am 8.7.2013).

Cossack Web Museum (2004–2013). URL: http://home.kpn.nl/kosaken/kosakenchoere.htm (Zugriff am 23.4.2013).

Don Kosaken Chor Serge Jaroff (2013). URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Don_Kosaken_Chor_Serge_Jarof (Zugriff am 10.4.2013).

Collien, Kurt (1958): *Kurt Collien präsentiert: Don Kosaken Chor Serge Jaroff: Der weltberühmte Original-Chor*. Hamburg.

Fashion Week (2007). Berlin betritt das Tor zur Mode-Welt. In: *Spiegel Online*. URL: http://www.spiegel.de/panorama/fashion-week-berlin-betritt-das-tor-zur-mode-welt-a-494251.html (Zugriff am 21.2.2013).

Fridrich, Michaela (2011): Die russische Seele und die Lust am Leiden. Hintergründe einer Mentalität. URL: http://www.dradio.de/dlf/sendungen/essayunddiskurs/1514646/ (Zugriff am 12.3.2013.

Jaroff, Serge (1985). In: *Munzinger Online/Personen – Internationales Biographisches Archiv*. URL: http://www.munzinger.de/document/00000012039 (Zugriff am 10.1.2013).

Jugend in Deutschland 1918–1945. Projekt des NS-Dokumentationszentrums der Stadt Köln. URL: http://www.jugend1918-1945.de/ (Zugriff am 26.4.2013).

Kaminer, Wladimir (2007): *Karaoke*. München.

Karl, Lars (2009): Bauernkrieger unter dem Doppeladler: Die Wiedergeburt des russischen Kosakentums. In: Lars Karl/ Igor J. Polianski (Hg.), *Geschichtspolitik und Erinnerungskultur im neuen Russland (= Formen der Erinnerung 40)*, Göttingen, S. 187–213.

Klinsky, Emilian (1933): *Vierzig Donkosaken erobern die Welt. Serge Jaroff und sein Donkosakenchor.* Leipzig. [Deutsche Übersetzung der russischsprachigen Ausgabe von 1931].

König, Helmut (2006): Der »Zupfgeigenhansl« und seine Nachfolger. Drei Phasen der Jugendbewegung im Spiegel repräsentativer Liederbücher. In: Ulrich Herrmann (Hg.), *»Mit uns zieht die neue Zeit«. Der Wandervogel in der deutschen Jugendbewegung*, Weinheim, München, S. 232–275.

Krüssmann, Dieter (2013): Von Klosterballaden bis zu »Kalinka«. In: *RP. Online, 22.01.2013*. URL: http://www.rp-online.de/niederrhein-nord/dinslaken/nachrichten/von-klosterballaden-bis-zu-kalinka-1.3143050 (Zugriff am 8.7.2013).

Kucher, Katharina (2007): Vom Flüchtlingslager in die Konzertsäle der Welt. Die Geschichte des Don Kosaken Chores. In: *Der Osten im Westen. Importe der Populärkultur. Zs. Osteuropa 57 (5)*, Berlin, S. 57–68.

Das Lagerlieder-Buch (1942/ 1980). Lieder, gesungen, gesammelt und geschrieben im Konzentrationslager Sachsenhausen bei Berlin 1942. Faksimile-Ausgabe hg. v. Sachsenhausen-Komitee für die Bundesrepublik Deutschland, Dortmund.

Lexikon des Internationalen Films (2002). 4 Bde. Hg. v. Katholischen Institut für Medieninformation (KIM) und der Katholischen Filmkommission für Deutschland. Frankfurt am Main.

Lieder der Eisbrechermannschaft (1933). Hg. von tusk. Grafik: Fritz Stelzer, Plauen. Neuauflage im Faksimile Heidenheim a. d. Brenz 1970, S. 3–50.

Mulmann, J. J. (Hg.) (1928): *Don-Kosaken-Chor. Textbuch der vom Donkosaken Chor unter Leitung des Dirigenten Serge Jaroff vorgetragenen Gesänge und Lieder.* Dresden.

Pleitgen, Fritz (2008): *Väterchen Don. Der Fluss der Kosaken*. Köln.

Schepping, Wilhelm (2005): Deutsche Jugendbünde in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts als Sammler und Vermittler russisch-slawischen Liedgutes im politischen Kontext der NS-Epoche. In: Heike Müns (Hg.), *Musik und Migration in Ostmitteleuropa*, München, S. 183–241.

Schepping, Wilhelm (2004): Zur Bedeutung des vogtländischen Günther-Wolff-Verlages für Lied und Singen der Bündischen Jugend in den 30er und 40er Jahren des 20. Jahrhunderts. In: Marianne Bröcker (Hg.), *Das 20. Jahrhundert im Spiegel seiner Lieder*, Bamberg, S. 259–285.

Ural Kosakenchor (2012). URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Ural_Kosakenchor (Zugriff am 21.2.2013).

Urig mit Fellmütze. In: *Der Spiegel 45/1996*, S. 117–120.

Astrid Reimers

Vom Offenen Singen zum Rudelsingen[1]

The woods would be very silent
if no birds sang there except those that sang best.
(Henry van Dyke)

Wie haben sich die Zeiten geändert – der Betriebsausflug der Universität Köln führte die Kolleginnen und Kollegen im September 2013 zu einem Offenen Singen. Die Ankündigung eines gemeinsamen Singens schreckte offensichtlich nicht ab, »der Betriebsausflug ist beliebt wie nie: mehr als 450 Anmeldungen liegen uns vor«. (Personalrat 2013: 4) – In Nordrhein-Westfalen und darüber hinaus hat seit einigen Jahren eine Singform Kultstatus bekommen, die von Musikpädagogen und anderen Fachleuten als Relikt vergangener Tage oder zumindest als aussterbende Musizierpraxis[2] angesehen wurde: Hunderte von Menschen besuchen eine Veranstaltung, bei der sie weder proben noch nur rezipieren, sondern gemeinsam singen.

Das gegenwärtige Offene Singen, seit den Tagen der Jugendmusikbewegung auch bekannt als »Offener Singabend«, heute z. T. auch »Mitsing-Konzert« oder »public singing« genannt, begann, vielleicht kein Zufall[3], in Köln 2008 in zwei neuen, voneinander unabhängigen Veranstaltungsreihen. Von Köln aus verbreitete sich die neue Form des Offenen Singens in andere, umliegende Städte. Um die Größenordnung einmal darzustellen: In den zwei Monaten April und Mai des Jahres 2013 wurde ein Offenes Singen von Katrin Höpker 13-mal durchgeführt (in Bochum, Köln, Bonn, Wipperfürth, Leverkusen,

1 Der von David Rauterberg für sein Offenes Singen verwendete Begriff »Rudelsingen« wird von Katrin Höpker in Bezug auf ihre Veranstaltung aus Qualitätsgründen abgelehnt.

2 Vgl. z. B. Holland-Moritz 2010: 122.

3 Das spontane und öffentliche gemeinsame Singen ist den Kölnerinnen und Kölnern durch den Karneval vertraut. Die Mitsing-Reihe »Loss mer singe« findet seit 2002 statt und diente ursprünglich dazu, das Publikum mit kölschen Karnevalsliedern vertraut zu machen. Auch in früheren Jahren fanden in Köln Mitsingabende für kölsches Liedgut statt, etwa die Veranstaltungen »Meer singe kölsch« und »Loss m'r ens op kölsch singe«, beide unter der Leitung von Gerold Kürten, durch im Institut für europäische Musikethnologie bewahrte Texthefte belegt für die Jahre zwischen 1977 und 1989.

Frechen, Brilon und Brühl) sowie von David Rauterberg 22-mal (in Witten, Oldenburg, Hameln, Dortmund, Münster, Osnabrück, Bielefeld, Emsdetten, Recklinghausen, Herne, Schüttorf, Wuppertal und Drensteinfurt) veranstaltet.[4] Dazu kamen in Köln zur selben Zeit die sonntäglichen Singabende im »Weißen Holunder«, die Veranstaltungsreihe »Loss mer singe«, mehrere Offene Singeabende in der Thomaskirche Köln usw. Die Besucherzahlen umfassen nicht selten mehrere Hundert Personen.

Zwar erinnert das Offene Singen in seiner Popularität an die Singform Karaoke, hat es doch wie jenes das öffentliche, amateurhafte Singen zur Grundlage, aber während Karaoke den Einzelkämpfer unter uns anspricht, singt man hier gemeinsam. Etwaige Blamagen gehören deshalb nicht zum erwarteten Vergnügen des Events. Auch zum Chorwesen grenzt sich das Offene Singen ab: Zwar kann es einem künstlerischen Anspruch unterliegen wie das Chorsingen, doch anders als beim Chor wird nicht (oder wenig) geprobt, eine regelmäßige Anwesenheit ist nicht erforderlich, Notenkenntnisse und geübte Stimme keine Voraussetzung. Sofortiger Erfolg und Unverbindlichkeit kommen den Sängern und Sängerinnen des Offenen Singens entgegen. Das Offene Singen ist ein niedrigschwelliges Angebot.

Im organisatorischen Ablauf kann man zwischen vier Arten Offenen Singens unterscheiden: eine Veranstaltung in einem vorher bestimmten Raum oder Platz, die von den Mitsingenden gezielt aufgesucht wird; eine Veranstaltung, die auf öffentlichen Plätzen stattfindet und für Passanten, also für ein zufälliges Mitsingen, konzipiert ist; das durch Rundfunk und Fernsehen vermittelte Singen und schließlich ein Offenes Singen im Rahmen einer anderen Veranstaltung, etwa einer Tagung. Bei letzterer Form wird allerdings ein wichtiges Merkmal des Offenen Singens, die Freiwilligkeit, berührt. Wenn sich Menschen dem Singen nicht entziehen können, etwa unter totalitären Regimen, kann man nicht von einem Offenen Singen sprechen.

Von weiteren Singpraktiken, etwa dem funktionellen Singen von Arbeitsliedern, im Fußballstadion, auf Parteitagen, oder einem ungeplanten öffentlichen Singen, etwa am Tag des Mauerfalls, grenzt sich das Offene Singen ab, da die außermusikalische Tätigkeit, die durch das Singen begleitet bzw. unterstützt wird, im Mittelpunkt steht und nicht das Singen selbst. Hier beginnt aber eine definitorische Grauzone. Denn auch im Fußballstadion kann das gemeinsame Singen um des Singens willen gepflegt und das Offene Singen kann für außermusikalische Zwecke instrumentalisiert werden.

Kennzeichnend für Offenes Singen sind zudem eine Singeleitung, eine instru-

[4] Quelle: Homepages von Höpker und Rauterberg.

mentale Begleitung und ein Ansingechor. Bei den gegenwärtigen Offenen Singen ist dies z. T. auf die selbst ansingende Singeleitung reduziert. Der/die Singeleiter/in muss, mehr als ein Chorleiter, über Charisma oder zumindest eine Art von (Bühnen-)Präsenz verfügen, um die Anwesenden zu gemeinsamem Singen motivieren zu können. Dies wird in gleicher Weise vom ersten Singeleiter, Fritz Jöde, berichtet als auch von Nachfolgern wie Gottfried Wolters und Willi Gohl oder gegenwärtig von Katrin Höpker. Die Texte der gesungenen Lieder werden zur Verfügung gestellt. Wurden bei früheren Offenen Singabenden Liedblätter (mit Noten) verteilt, bedient man sich heute auch neuerer Technik: Die Liedtexte werden (ohne Noten) mit dem Beamer an die Wand geworfen. Typisch für das Offene Singen ist außerdem, dass neben einem bekannten Bestand an Liedern auch neue Lieder kennengelernt werden.

Ein Blick in die Geschichte des Offenen Singens soll das Offene Singen heute zwar nicht als Fortsetzung älterer Singpraktiken, aber doch als eine neue Erscheinungsform derselben musikhistorisch verorten. Die erste »Offene Singstunde« in Deutschland wurde von Fritz Jöde, einem der Hauptvertreter der Jugendmusikbewegung, am 11. Juni 1926 in der Volksmusikschule der Musikantengilde Berlin[5] geleitet. Eigentlich hätte man erwarten können, dass diese Art von Veranstaltung schon früher entwickelt worden sei, passte sie doch zu den Idealen und kulturellen Vorstellungen der in Bünden wandernden und singenden Jugend, zu der auch Jöde seit 1908 gehörte. Man wandte sich gegen den damaligen herkömmlichen Musik- und Konzertbetrieb, verdammte die aktuelle städtische Musikkultur und das Virtuosen- und Spezialistentum samt seinem Publikum als seelenlos, oberflächlich und konsumistisch und verlangte nach einer neuen Verbindung der Musik mit dem Menschen und seinem Leben in Gemeinschaft[6]. Diese Ideale der Wandervögel teilte Jöde, wie beispielsweise aus seinem Buch *Musik und Erziehung* (1919) hervorgeht. Im Wandervogel hatte sich für ihn Musik mit dem Menschen, seinem Leben und Erleben in der Gemeinschaft verbunden.

In der eigenen Musizierpraxis aber stand bei Jöde zunächst nicht das Singen von allen, das Offene Singen, an erster Stelle, sondern nur das Singen von einigen, das gebundene Singen im Chor. Chöre sollten als qualitätsvoll identifizierte Kompositionen mit gehörigem Eifer und Ernst einstudieren.[7]

[5] In der Aula der Königin-Luise-Schule, Danckelmannstr. 26/28.

[6] Zur Deutung und Kritik des von der Jugendmusik verwendeten Gemeinschaftsbegriffs siehe Kolland 1978: 25ff.

[7] In einem Aufruf von Th. H. Reichenbach, den Jöde 1918 in der *Laute* veröffentlichte und der als der Beginn der Jödeschen Musikantengilden gilt, wird dies besonders deutlich.

Jöde kam ursprünglich aus dem »Zugvogel«, einem Hamburger Jugendwanderbund, der der Freien Schulgemeinde Wickersdorf mit Gustav Wyneken und August Halm nahestand (vgl. Kind 1938: 377), die einen höheren musikalischen Anspruch vertraten. Einfach mal auf Wanderungen zu singen gab es mit Wyneken nicht, mit Andacht hatten sich die Schüler der Musik zu nähern! Nach »wüstem Fahrtengeklampfe« (Jöde 1919: 15) im singenden Wandervogel war es der Erbin, der sich nun institutionalisierenden und musikpädagogisch angelegten Jugendmusikbewegung, zunächst darum zu tun, die Qualität der Lieder und des Singens und Musizierens zu erhöhen und zu sichern. Ein eindrucksvolles Zeugnis des Ringens um Qualität geben die Aufsätze verschiedener Autoren in dem von Fritz Jöde 1918 herausgegebenen und den Beginn der Jugendmusikbewegung markierenden Sammelband *Musikalische Jugendkultur*, in dessen Vorwort Jöde aufforderte: »Stellt Singchöre zusammen und zwingt sie durch eigenes Vorbild zu höchstem künstlerischen Gewissen.« (Ebd.: 6) Später wurde Jöde jedoch klar, dass auf diese Weise »die Urform des Chorgesanges, das Offene Singen« (Jöde 1954: 16) und die Wandervogel-Ideale, die im gemeinsamen Singen lagen, verloren gingen. Aus diesem Spannungsfeld heraus entstand Jödes Idee der »Offenen Singstunde«.

Als Initialzündung für die Entwicklung der Veranstaltungsform des Offenen Singens überlieferte Jöde ein Erlebnis mit einer Mutter, die ihm gegenüber klagte, sie habe aufgrund ihrer schlechten Stimme und fehlender Notenkenntnis keine Gelegenheit zum gemeinschaftlichen Singen, habe aber Lust zum Singen:

> »Das Wort hat mich nicht wieder verlassen. […] Es ist zum Ausgangpunkt für die seitdem überall und immer öfter von mir abgehaltenen Offenen Singstunden geworden […]. In den Singstunden aber, in denen ich vielfach gerade Kreise erfaßte, die sonst nicht zum Singen kommen, denen aber das Herz voll war zu singen, habe ich gemerkt, was Singen überhaupt für den Menschen bedeuten kann, wie es ihn schön macht und ihm etwas gibt, was seiner ganzen Lebenshaltung zugute kommt […].« (Jöde 1929, zit. nach Archiv der Jugendmusikbewegung 1980: 479)

Das Offene Singen erwies sich in der Folge als die geeignete Methode, eine größere Gruppe von Menschen zu erreichen und ihnen das Singen als Gemeinschaftserlebnis zu ermöglichen, was Jöde ein besonderes Anliegen war. Schon bald kamen bei den größten Veranstaltungen in Berlin und Hamburg mehrere Tausend Menschen zusammen. (Vgl. Urban 1996: XI) Fünf Jahre nach seinem ersten Offenen Singen notierte Jöde:

> »Diese offenen Singstunden werden jetzt schon ständig in großer Zahl in Deutschland gehalten und führen überall, gestützt auf die singende Jugend, Scharen von Menschen aus den verschiedensten Lebenskreisen zusammen. Durch sie ist es möglich geworden, das gesellige Lied aller ohne Unterschied des Alters, Standes und Berufs in Stadt und Land wieder zu erwecken zu helfen, wo es entschlummert war, und zu fördern, wo es noch erklang.« (Jöde 1932: Vorwort)

In diesem Vorwort wird deutlich, dass es für Jöde in seinen Offenen Singabenden noch ein zweites zentrales Motiv gab: die Vermittlung eines bestimmten Liedguts. Die bedeutende Rolle des Liedes, speziell des Volksliedes in Abgrenzung zu beispielsweise den Liedern, die von Studenten als Kommerslieder gesungen wurden, prägte bereits die Wandervogelzeit. Durch das Offene Singen übertrug Jöde das, was der Wandervogel geleistet hatte, eine in den Augen der Jugendbewegten erreichte Wiederbelebung des Volksliedes, auf das gesamte Volk – so fasste er in seiner Rückschau aus dem Jahr 1954 das Ziel der ersten Offenen Singstunde zusammen: »von der Jugendmusikbewegung aus die Wiedererweckung des deutschen Volksliedes durch die aktive Teilnahme des ganzen Volkes am Volksgesang über die damals allein wirkenden geschlossenen Chorvereinigungen hinaus zu fördern.« (Jöde 1954: 57)

Nicht nur für die Veranstaltung selbst, auch zur weiteren Verbreitung der in der Offenen Singstunde vorgestellten Lieder über den Abend hinaus, gab Jöde den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Liedblätter zur Hand, ab 1928 zunächst monatlich als vierseitiges Liedblatt mit dem Titel *Die Singstunde. Lieder für alle*, dann als Liederheft jahrgangsweise, 1932 in einer Ausgabe mit Klaviersatz und schließlich 1937 als über 400-seitiges Liederbuch mit gleichem Titel und einem Volumen von hundert, nach verschiedenen Themen wie Jahreszeiten, Berufen, Dichtern oder Komponisten geordnete Singstunden, »zusammengestellt in der Hoffnung, daß die Lieder auch so erneut ihren Weg ins Volk suchen und finden«. (Jöde 1929: 2) Um ein anspruchsvolleres, mehrstimmiges Singen zu verwirklichen, wurden die Lieder in der *Singstunde* teilweise mit einer zweiten Stimme versehen.

Das Offene Singen verbreitete sich dank Jödes Engagement in ganz Deutschland, neben seinen eigenen Veranstaltungen durch seine Fortbildungsveranstaltungen (Vgl. Schütte 2008: 78) und durch seine Schüler, wie etwa Heinrich Schumann, der Jöde in Berlin erlebt hatte und Offene Singstunden ab Herbst 1927 in Hamburg institutionalisierte. Bis 1931 veranstaltete Schumann dort rund 75 Offene Singstunden, zum Teil auch für ein bestimmtes Publikum, wie beispielsweise eine »offene Choralsingstunde« in einer Kirche oder für die

Jugend des Bekleidungsarbeiterverbandes im Gewerkschaftshaus. (Vgl. Schumann 1931: 61ff.) Der Erfolg und die Verbreitung der Offenen Singstunden war so groß, dass Fritz Reusch, einer der Kollegen von Jöde, 1929 in ihnen bereits eine erstarrte Tradition sah – zwei Jahre nach ihrer Einführung.[8]

Ein Zeugnis über die Wirkung von Jödes Offenen Singstunden kann einem Presseartikel des Berliner Tagblatts von 1932 entnommen werden: Der Verfasser gibt an, über ein Plakat von der Veranstaltung erfahren zu haben und ohne Kenntnis, was Offenes Singen sei, teilgenommen zu haben. Er beobachtete: »Alles sind schlichte Menschen in einfacher Straßenkleidung, denen die Freude am gemeinsamen Gesang aus den Augen leuchtet. Und wirklich, es ist eine ganz besondere Stimmung unter den Sängern: sie fühlen sich – und ich mit ihnen – wir fühlen uns alle innerlich verbunden, wie eine große Familie, die der gemeinsame Gesang zusammenfügt.« (Archiv der Jugendmusikbewegung 1980: 492)

Im Laufe der 1930er-Jahre scheint für Jöde der Sinn des Offenen Singens nicht mehr in erster Linie in der Verbreitung von Volksliedern, sondern in eben diesem Gemeinschaftsgefühl und schließlich in der Bildung einer »neuen Volksgemeinschaft« gelegen zu haben. Zumindest geht dies aus den Veränderungen seiner Vorworte zur *Singstunde* hervor. Wünschte er 1929 nur, »daß die Lieder auch so erneut ihren Weg ins Volk suchen und finden«, schrieb er 1937: »So mag denn diese Liedersammlung ihren Weg suchen, mitzuhelfen am Neuaufbau unseres Volkes und der Verbindungen von ihm zu anderen Völkern«. Noch schärfer formulierte Jöde dies in einem Aufsatz in der *Zeitschrift für Schulmusik* 1931: »Dabei zeigt sich überall – und das ist vielleicht das wichtigste, was in die Erscheinung getreten ist – daß dieses neue erwachte allgemeine offene Singen seine wesentlichste Aufgabe nicht eben in der Verbreitung unserer Volkslieder, sondern durch sie in der Erweckung wichtigster gemeinschaftsbildender Kräfte hat, die allein gewiß die allerbeste Gewähr für einen inneren Neuaufbau unseres Volkslebens im Sinne einer neuen Volksgemeinschaft bieten«. (Ebd.: 478f.) Man könnte mutmaßen, diese Formulierung sei von Jöde deshalb gewählt worden, da das Singen in der Jugendmusikbewegung zunehmend nicht auf das Gemeinschaftliche, sondern auf die Musik und das Musizieren ausgerichtet war – eine ungewollte Konsequenz der jugendmusikalischen Qualitätsoffensive. Oder träumte Jöde tatsächlich wie viele seiner Zeitgenossen von einer vereinheitlichten »Volksgemeinschaft« unter dem Eindruck der gesellschaftlichen Spannungen der Weimarer Zeit?

Was Jöde auch immer vorgeschwebt haben mochte – den Nationalsozialisten diente Singen und gerade auch das Offene Singen sowohl aufgrund der psycholo-

[8] Vgl. Archiv der Jugendbewegung 1980: 978.

gischen Wirkung als auch hinsichtlich der Verbreitung von Liedern mit nationalsozialistischen Inhalten hervorragend zur Gleichschaltung in Richtung auf Führer, Unterordnung und Krieg. Der Nationalsozialismus war eine »Singediktatur«.[9] Das, was in der Jugendmusikbewegung erdacht worden war, war nun prädestiniert dazu, den völkischen Gedanken durchzusetzen. Die Jugendmusikbewegung ging inhaltlich, personell sowie strukturell im Nationalsozialismus auf. Viele der Jugendmusik-»Führer« wurden zu willigen Nationalsozialisten.[10] Der Kallmeyer-Verlag, der aus der Jugendmusikbewegung hervorgegangen war, druckte jetzt die nationalsozialistischen Veröffentlichungen für das Offene Singen.

Reinhold Heyden, der ehemalige Wandervogel, Leiter von Singkreisen, Liedbearbeiter, Autor und nun HJ-Musikreferent des Gebiets 15/Mittelland[11] hob in seinem Aufsatz die psychologische Wirkung des Offenen Singens gegenüber dem Chorsingen hervor: »Beim Offenen Singen jedoch geht es über die Beteiligung Aller am Singen, um die seelische Aufschließung, um die innere Erfassung und Bindung jedes Einzelnen durch die Kräfte des Liedes an die Gemeinschaft.« (Heyden 1937: 35) Hieran wird deutlich, dass führende Nationalsozialisten das Offene Singen als eine wirksame Methode der Vereinnahmung erkannt hatten und (be)nutzten. Das Offene Singen erhielt seine gleichberechtigte und sogar notwendige Existenz neben dem Chorsingen und wurde auf eine umfassende Basis gestellt, daran erkennbar, welche Gruppierungen mit der Durchführung Offener Singen betraut wurden: »Hitlerjugend und BDM, Werkscharen und Frauenwerkgruppen, Sing- und Musiziergemeinschaften der NS-Gemeinschaft ›Kraft durch Freude‹ erfüllen diese Aufgaben vor allem dadurch, daß sie die Kerntruppen bilden, welche die großen ›Offenen Liedersingen‹ tragen.« (Schmidt 1937a: 34)[12]

Die Programme für die Offenen Singen wurden sorgfältig strukturiert: erst locker einfangen, und wenn der Vogel im Netz ist, dann mit Ideologie zuschnüren: »Die Auswahl sollte nicht willkürlich sein. An Orten, an denen in gewissen Abständen laufend offene Singabende durchgeführt werden (– was dieser Arbeit erst ihren Sinn gibt), beginnt man am ersten Abend mit Liedern weniger verpflichtenden, bekenntnishaften Inhalts.« (Heyden 1937: 37) In dem für das Offene Singen zusammengestellten Repertoire stehen bekannte Volkslieder

[9] Den Begriff prägte Carola Stern aus ihrer eigenen Erfahrung heraus. Zit. nach Brode 1999: 150.
[10] Näheres dazu z. B. Phleps 1995.
[11] Vgl. Archiv der Jugendmusikbewegung 1980: 1013 sowie Phleps 1995: 72.
[12] Otto Schmidt war der Leiter der Abteilung Volkstum/Brauchtum des »Amtes Feierabend der NS-Gemeinschaft Kraft durch Freude«.

neben Liedern von nationalsozialistischen Dichtern und Komponisten – Blut- und Bodenlyrik, Kampflieder, Lieder, die ein Bekenntnis zu Führer, Volk und Vaterland forderten und Todesbereitschaft förderten, sowie Ostlandlieder, die die Eroberungen legitimieren sollten, und Fahnenlieder, die die Singenden auf die Fahne einschworen.[13] Das Offene Singen wurde nicht nur politisch-ideologischen, sondern auch rassistischen Parametern unterworfen und der Blut- und Bodenideologie nutzbar gemacht, beispielsweise von Wolfgang Hirschfeld in seinem Aufsatz über das »Singen im Dorf« (Hirschfeld 1937: 47ff.).

Das Offene Singen wurde gar als Waffe gegen vermeintliche Grenzen und Volk bedrohende Feinde verstanden: »Wer einmal Grenzkampf im unmittelbaren geopolitischen Sinne, wer einmal den geistigen Grenzkampf auf weltanschaulicher Ebene wirklich geführt hat, der weiß, daß es sich bei der Volkstumsarbeit um eine entscheidende politische Realität handelt. […] Zu den stärksten Kräften unseres Volkstums gehört sein Lied! Ein Mittel, die Kräfte des Volksliedes zu wecken und zu stärken sind unsere ›Offenen Singen‹.« (Schmidt [1937b]: 3) Dieser »Grenzkampf« mittels Lied und Singen wurde von einem Jugendmusikbewegten vorbereitet, dem Direktor des 1927 gegründeten Musikheims Frankfurt/Oder Georg Götsch, »dessen Aufgabe sowohl Lehreraus- wie Fortbildung war, der zugleich jedoch auf das ›Deutschtum‹ jenseits der Oder stärkend einwirken sollte«. (Kolland 1998: 5) Ein Beispiel eines solchen »Grenzkampfs« gibt der Nationalsozialist Wolf Böbel in seinem Aufsatz »Offenes Singen an der Grenze«. (Böbel 1937: 33ff.)

Offenes Singen nach 1945 in der BRD

Volk und Gemeinschaft in Verbindung zum Offenen Singen zu bringen war nach 1945 weder im West- noch im Ostteil des Landes opportun. Dennoch verlief die Geschichte des Offenen Singens in der BRD und der DDR unterschiedlich. Im Westen rettete Jöde, der sich während des Nationalsozialismus vom Berufsverbot zum Parteigenossen und Musikbeauftragten der NSDAP für das HJ-Gebiet Salzburg hocharbeitete (vgl. Phleps 1995: 74) seine Idee des Offenen Singens in die Nachkriegszeit, unkritisch gegenüber der Tatsache, in welches Verderben sie verwickelt war. Seiner Ansicht nach fand ein nahtloses Weitergeben der Ideale der Jugendmusikbewegung von Jugend zu Jugend statt, es habe nur eine äußerliche Vereinnahmung durch den Nationalsozialismus gegeben. (Vgl. Jöde 1954: 50) Allerdings richtete sich die verbindende Kraft

[13] Vgl. Amt Feierabend [1937]: S. 50f.

der Musik nun nicht mehr auf die nationalsozialistische »Volksgemeinschaft«, sondern auf die »Menschengemeinschaft«. (Ebd.: 51) Das Singen sollte nun der Völkerverständigung dienen: »Unser Weg führt uns […] nicht allein in unser Volk, sondern fängt an, über einzelne und persönliche Schritte hinaus klingende Brücken von Volk zu Volk zu schlagen«. (Ebd.: 51) Im Frühjahr 1950 veranstaltete er gemeinsam mit Willi Träder die erste Offene Singstunde nach dem Krieg in Berlin.[14] Anfang der 1950er-Jahre fanden in verschiedenen größeren Städten – etwa in Berlin, Hannover, Hamburg – wieder Offene Singen statt und erfreuten sich einer großen Popularität. Geleitet wurden diese Offenen Singen von späten Vertretern der Jugendmusikbewegung und der Jöde-Schule, u. a. Wolters und Träder. Beide gehörten zu den wichtigsten Singeleitern für Offenes Singen in der Nachkriegszeit.

Willi Träder veranstaltete im April 1949 in Hannover ein erstes Offenes Singen mit 200 Mitsingenden. In seiner Begründung dieses ersten Offenen Singens nach dem Krieg spiegeln sich das politische Klima nach dem Zweiten Weltkrieg, aber auch ältere, jugendmusikbewegte Ideen wider: »Das Offene Singen soll politisch Trennendes überbrücken und Gemeinsames betonen – Singen als Ausdruck der Lebensfreude, Absage an falsche Sentimentalität.« (Träder 1969: 288) Bis zu seinem Tod 1981 führte Träder mit seinem »Niedersächsischen Singkreis« 359 Offene Singen in Hannover durch (Vgl. Auerbach 1982: 62), in den ersten zwanzig Jahren besucht von jeweils 400 bis 800 Menschen.

Gottfried Wolters gründete im selben Jahr, 1949, den »Norddeutschen Singkreis«, der ihm rund zwanzig Jahre lang neben seiner Konzerttätigkeit als Ansingechor in über dreihundert Offenen Singstunden und Rundfunkaufzeichnungen diente. (Vgl. Dümling 2010: 3) Er entwickelte das Offene Singen zum Offenen Chorsingen weiter, einer musikalisch raffinierteren mehrstimmigen Form. Auf seine Anregung hin wurde das Offene Singen Bestandteil von »Europa cantat«, einem von der in Genf gegründeten »Europäischen Föderation Junger Chöre« veranstalteten Festival: »Anders als in den Jahren von 1933 bis 1945 war hier diese Form des Musizierens nun ›offen‹ für Musikbegeisterte aller Nationen.« (Ebd.: 3). Wolters setzte sich zunehmend mit dem europäischen Liedgut auseinander und begriff dies – auch wenn der Titel einer seiner Aufsätze »Das Eindringen ausländischer Lieder« (1959) anderes vermuten lässt – als Chance für das Singen in Deutschland: »Geschwundene Liedgruppen der eben vergangenen Zeit hinterlassen ein Vakuum, von dem ein Sog ausgeht. Die Idee Europa bietet sich als Leitbild an.« (Wolters 1959: 39)

[14] Vgl. Der Senator für Jugend und Sport Berlin: Hundertstes Offenes Singen in Berlin. o. J. [S. 3].

In den Repertoires der Offenen Singen der 1950er- und mehr noch der 1960er-Jahre wurden – wie in Ansätzen auch schon in der älteren Jugendmusikbewegung – zunehmend Lieder aus anderen, vornehmlich europäischen Ländern aufgenommen, meist in deutscher Übersetzung. Nicht nur um der Sache der Völkerverständigung willen, sondern auch um jüngere Menschen anzusprechen, wurde europäisches und außereuropäisches Liedmaterial verwendet, so beispielsweise von Karl Lorenz, dem Jöde-Schüler und ersten Leiter der Jugendmusikschule Remscheid: »Unsere Offenen Singstunden werden immer mehr vom Atem Europas zu spüren bekommen. Diese Entwicklung ist nicht mehr aufzuhalten. Vor allem unsere Jugend ist nicht geneigt, ein Liedgut zu pflegen, das unseren Großeltern noch gut im Ohr klang.« (Programmblatt zur 128. Offenen Singstunde am 12.9.1964, zit. nach Lorenz 1984: 309) Lorenz veranstaltete im Mai 1953 das erste Offene Singen im Auftrag des Kulturamts der Stadt Remscheid und führte dies sowie auch Offene Tanzstunden durch, bis er 1978 in Ruhestand ging.

Die Tatsache, dass in den 1950er-Jahren in Westdeutschland das Singen jugendmusikalischer Genese und auch das Offene Singen nahezu unreflektiert fortgesetzt wurden und dass der nationalsozialistische Missbrauch durch eben dieses Singen nur wenig thematisiert wurde[15], sowie die allmähliche Vergegenwärtigung dieses Missbrauchs führte zu einer wachsenden bis heftigen Ablehnung des Singens. In den Curricula des Musikunterrichts spielte das Singen höchstens noch in den unteren Jahrgangsstufen eine Rolle. Das öffentliche Singen von Volksliedern, speziell deutschen Volksliedern, wurde eine verpönte und peinliche Angelegenheit, besonders bei den damaligen Jugendlichen, deren Musik inzwischen die Rock- und Popmusik geworden war.[16] Eine Veranstaltungsform wie das Offene Singen kam in den Ruf des Gestrigen.

Praktischen Widerstand gegen die musikpädagogische Vernachlässigung des Singens durch Offene Singen leisteten u. a. Herbert Langhans (aus der Schule von Jöde und Wolters) oder auch der Musikpädagoge und spätere Leiter des Instituts für Musikalische Volkskunde Günther Noll mit seiner Veranstaltungsreihe »Sing a Song«.[17] Erste Erfahrungen mit Offenem Singen sammelte Noll, als er 1949 (in der späteren DDR) in den Schuldienst trat und an seiner Schule das Offene Singen einführte. Eine Fortsetzung fanden die Offenen Singen ab 1967, als Noll Musikdozent an der Pädagogischen Hochschu-

[15] Noch 1967 stellten Helmut Segler und Lars Abraham in damals aktuellen Musiklehrwerken nationalsozialistische Inhalte und Komponisten fest.

[16] Es gab natürlich Ausnahmen, beispielsweise Singen auf Demonstrationen.

[17] Eine Dokumentation und Tonaufzeichnungen der »Sing a Song«-Veranstaltungen befinden sich im Archiv des Instituts für Europäische Musikethnologie Köln.

le Rheinland, Abteilung Bonn, wurde. In einem Interview schildert er, welch spannende Angelegenheit das erste Offene Singen damals war: »Als dann die Diskussion in der Musikpädagogik in der Bundesrepublik so heftig wurde, dass man sagte: Singen ist etwas, was die Jugend überhaupt nicht mehr mag, was ihrem Wesen und ihrer Zeit völlig widerspricht, waren meine Erfahrungen völlig entgegengesetzt. Und daraufhin habe ich gedacht, ich mach einen Test [und] habe […] eine Veranstaltung vorbereitet, wo wir gemeinsam singen […]. Die Studenten anderer Fachrichtungen haben gesagt: ›Was Ihr macht, ist Wahnsinn, die zerreißen Euch in der Luft!‹ Das war 1967, also in den kritischen Jahren! Ich bin dann aber doch tapfer geblieben und habe gesagt: Wir wagen es! […] Kurzum, wir haben es gemacht, es war ein Riesenerfolg! Wir mussten es in derselben Woche noch einmal wiederholen, und das hat sich zwanzig Semester fortgesetzt.« (Interview Noll 2013)

Noll ging einen ähnlichen Weg wie Lorenz: Das Repertoire der »Sing a Song«-Veranstaltungen zeichnete sich durch Internationalität aus. Auch seine Offenen Singen, die sich dem Karneval oder Weihnachten widmeten, enthielten Lieder entsprechender Thematik aus anderen Ländern: »Es war das Bedürfnis, ein internationales Material verfügbar zu machen, auch um die kulturelle Bedeutung dieser andersartigen Musikkulturen deutlich zu machen. […] Immer war es mein Bemühen, neben dem Singen, also dem Spaß an der Sache, auch ein Stückchen Kultur zu vermitteln.« (Interview Noll) Der musikalische Umbruch in den 1960er-Jahren wurde in diesem Repertoire allerdings noch nicht aufgegriffen, wenn auch in dem häufigen Vorkommen von Spirituals die neue Vorliebe für rhythmisches, »swingendes« Liedgut zu erkennen ist. Die Reihe »Sing a Song« endete 1976, als Noll die Bonner Universität verließ. Später veranstaltete er auch an der Kölner Universität, deren musikpädagogisches Institut er ab 1985 leitete, Offene Singen, wenn auch unregelmäßig, bis zu seiner Emeritierung 1992, und außerhalb der Universität beispielsweise 2002 im Westfälischen Heimatmuseum Hagen zum Thema »Das Handwerk im Lied« oder 2010 ein »Offenes Adventssingen«.

Offenes Singen in der DDR

Oberflächlich betrachtet passte das Offene Singen als Musizierform hervorragend in die offizielle Musikpolitik der Deutschen Demokratischen Republik, geeignet zur Verbreitung der neu entstehenden Lieder und des ideologischen Konzepts zur Staatsbildung: »Sing mit, Pionier!« Das eigene Musizieren und vor allem das Singen besaßen in der DDR einen großen Stellenwert. In An-

knüpfung an die Arbeitermusikbewegung sollte die musikalische Betätigung in gleicher Weise eine Aneignung des musikalischen Erbes, die Formung des sozialistischen Menschen ebenso wie den Aufbau des neuen Staates befördern – als ein Beispiel für viele stehe hier der Aufsatz von Willi Derksen aus dem Jahr 1953: *»Die Arbeiterklasse – Erbin und Trägerin der Kultur«*. Die Indoktrination durch das Singen sollte sogar auf das Gefühlsleben jedes Einzelnen abzielen. So schrieb der wichtigste Verfechter Offenen Singens (und des Massensingens) in der DDR, der Musikpädagoge Siegfried Bimberg, 1954: *»Im Massensingen jedoch kommen die eigentlichen Gefühle eines einheitlichen Willens, die Gefühle eines Kampfes oder einer Überzeugung am ursprünglichsten zum Ausdruck*. Daraus geht hervor, dass das Massensingen eine stärkere Ausdruckskraft [als das Chorsingen, die Verf.] besitzt, dass darin die Menschen noch mehr von einer das Singen tragenden Idee erfasst werden können.« (Bimberg 1954: 35, kursiv vom Autoren)

In Veröffentlichungen der DDR wurden – in Anknüpfung an die Arbeiterbewegung – wesentlich häufiger die Begriffe Massenlied, Massensingen, Massengesang verwendet, zum Teil synonym mit dem Begriff des Offenen Singens (z. B. bei Bimberg), zum Teil aber auch nebeneinander (z. B. in der Musikgeschichte der DDR von Brockhaus Band V, 1979: 88). Massensingen und Offenes Singen berühren sich eng – in beiden Formen singen viele Menschen gemeinsam, aber nicht in der gebundenen Form eines Chors. Im Unterschied zum Offenen Singen allerdings wurden im Massensingen mehrere Chöre zusammengefasst, während das Publikum zuhörte und nur nach Aufforderung durch den Dirigenten bei ausgewählten Liedern mitsang. Das Massensingen bezog sich inhaltlich zudem auf das Massenlied, das politisch ausgerichtete Lied, während beim Offenen Singen, das ist beispielsweise der Liedblattreihe *Offenes Singen* des VEB Hofmeister zu entnehmen[18], Massenlieder – in zum Teil pompöser Besetzung mit Fanfaren –, Volkslieder, Lieder mit politischer Intention und ideologisch weniger offensichtliche Lieder nebeneinanderstehen. Allerdings gilt es dabei zu berücksichtigen, dass auch das Volkslied in der DDR ideologisch vereinnahmt wurde: als künstlerischer Ausdruck der geknechteten Massen.[19]

In der musikalischen Praxis der SBZ und DDR scheint das Offene Singen jedoch eine weit geringere Rolle gespielt zu haben als in der BRD. Den Klagen, dass das Offene Singen zu wenig Beachtung findet – z. B. Siegfried Bimberg: »Unsere Musiklehrer und Kulturfunktionäre haben aber bisher eine entschei-

[18] Die Reihe erschien von 1956 bis in die 1970er-Jahre hinein.
[19] Vgl. z. B. Siegmund-Schultze 1973: 80.

dende Aufgabe nicht gelöst: die Durchführung von Offenen Singen!« (Bimberg 1956: 7), – stehen nur verstreut Funde in Primär- und Sekundärquellen gegenüber, dass Offenes Singen praktiziert worden ist. Auch das Massensingen hatte keinen so großen Stellenwert wie von offizieller Seite gewünscht. Eine Ursache mag darin liegen, dass die zunehmende Qualitäts- und Leistungsorientierung des Singens und Musizierens in der DDR eine stärkere Trennung von Ausführenden und Zuhörenden nach sich zog.[20]

Das Phänomen wiederholte sich in der Singebewegung der DDR. Fast wäre es zu einer Popularität des gemeinschaftlichen Singens von Volksliedern gekommen. Den Anstoß zu der Entstehung der zahlreichen Singeklubs gab der in der DDR lebende Kanadier Perry Friedman, der Anfang 1960 nach amerikanischem Vorbild eine erste Hootenanny veranstaltete – ein Konzert mit spontanem Charakter, das auch gemeinsames Singen vorsah. Er machte die Erfahrung, dass gern mitgesungen wurde. (Vgl. Friedman 1982: 89f.) Die offizielle Musikgeschichtsschreibung notierte begeistert: »Die von der FDJ veranstalteten Liederabende sind als hervorragende kulturpolitische Ereignisse zu werten. Hier gab es keine Trennung zwischen Sängern und Zuhörern, die lange vergessen geglaubte Form des offenen, spontanen Singens und Mitsingens erwachte zu neuem Leben.« (Hoffmann 1969: 298) Am Konzept des Massenlieds und Massengesangs wurde bis zum Ende der DDR festgehalten, wie Olaf Schäfer anhand offizieller Verlautbarungen nachwies (vgl. Schäfer 1998: 241), und es wurde versucht, auch innerhalb der Singebewegung den gemeinschaftlichen Gesang des Massenlieds zu installieren – dies aber ohne Erfolg. In einer Verlautbarung des Zentralrats wurde ernüchtert festgestellt: »Wir haben noch all zu oft die Erscheinung, dass sich die Masse der Jugend gern von den Singeklubs etwas bieten lässt, wobei dann auch stimmungsvoll mitgeklatscht wird, doch meistens als Ersatz dafür, dass man Melodie und Text zum Mitsingen nicht beherrscht.« (BArch DY 30 IV 2/1/457 Bl. 139, zitiert nach Mühl-Benninghaus 2012: 261) Das musikalische Tun in der Singebewegung entwickelte sich nicht zur Mitmach-, sondern zur Vortragskunst. Der Grund waren Qualitätsansprüche bei Vortragenden wie Zuhörenden, aber auch Skeptizismus gegenüber dem gemeinschaftlichen Singen, wie Lutz Kirchenwitz in seiner Veröffentlichung *Folk, Chanson und Liedermacher in der DDR* darlegte. (Vgl. Kirchenwitz 1993: 54f.) Die Singebewegung ist kein bemerkenswertes Kapitel in der Geschichte des Offenen Singens.

[20] Die Liedblatt-Reihe »Offenes Singen« versuchte, dem zu entsprechen, indem für einige der hier veröffentlichten Lieder Mehrstimmigkeit vorgesehen wurde.

Offenes Singen in den Medien

Offenes Singen in virtueller Gemeinschaft wurde bis vor einigen Jahren durch Rundfunk und Fernsehen organisiert. Nachdem die erste deutsche Rundfunkgesellschaft 1923 startete, entwickelte sich der Rundfunk in den folgenden Jahren rasant zu einem Massenmedium, 1928 standen bereits in mehr als zweieinhalb Millionen Haushalten Rundfunkempfänger. (Vgl. Schütte 2008: 98) Neben der Ablehnung des Rundfunks durch die Jugendmusikbewegung, vor allem durch die Finkensteiner, weil der Rundfunk einem Gemeinschaftsgefühl durch Musik abträglich sei und zur Passivität erziehe (vgl. Kolland 1979: 75f.), gab es auch solche Stimmen, die dem Rundfunk zuschrieben, »ein Verständigungsmittel ganz wunderbarer Art [zu sein]; fähig, Menschen über trennende Räume hinweg zu verbinden und ihnen so in elementarer Weise das Gefühl der Zusammenhörigkeit zum Bewußtsein zu bringen.« (Eppinger 1925: 68)

Jöde, der zunächst eine skeptische Haltung einnahm (vgl. Kolland 1979: 76), erkannte auch die Chancen, die der Rundfunk für sein Anliegen des Offenen Singens bot, und nutzte sie. Ab 1926 wurde er als freier Mitarbeiter für den Bereich Musik bei dem Norddeutschen Rundfunk (NORAG) in Hamburg geführt, der seit 1924 auf Sendung war. Ab Juni 1928 strahlte der Norddeutsche Rundfunk vierzehntägig Offene Rundfunksingstunden von Jöde aus.[21] Seine Idee war es, durch die Rundfunksingstunden den befürchteten negativen Effekt des Mediums zu überwinden und die Hörer zu eigenem Singen anzuregen (und zwar von aus seiner Sicht wertvollen Volksliedern): »Die Absicht des Unternehmens ist also nicht, dem selbst untätigen Hörer Volkslieder konzertmäßig vorzusingen, sondern ihn zu aktivieren und Volkslieder auf eine so einfache Weise mit ihm einzuüben, daß er sie weitersingen kann.« (Jöde 1929: 22) Seine Vorgehensweise für den Rundfunk entsprach der des sonst üblichen Offenen Singens. Er vermittelte die Lieder mit Unterstützung eines Ansingechors und eines Instrumentalensembles.

Da die Resonanz der Mitsingenden für den Singeleiter Jöde nicht unmittelbar zu erfahren war, wertete er Hörerbriefe aus: »Es zeigt sich, daß ich mit meinen Singstunden überall im Lande Kreise erfasse, die gar nichts Programmatisches mit dem Liedersingen verbinden, sondern die einfach singen wollen. […] Außerdem merke ich dadurch, wie sehr ich mit diesen Stunden gerade die-

[21] Das Datum der ersten Rundfunksingstunde ist derzeit anhand der Quellenlage nicht eindeutig zu bestimmen. Jöde gibt Februar 1927 an. (Vgl. Jöde 1933: 39) Andere Quellen sprechen von Februar 1928, was logischer wäre.

jenigen Kreise zum Singen bringe, die sonst nicht die geringste Beziehung zum Musizieren haben. Gerade sie bezeigen in ihren Briefen eine große Dankbarkeit […].« (Ebd.: 22f.) Durch den Erfolg der Jödeschen Singstunde im Rundfunk sah sich der ebenfalls der Jugendmusikbewegung zugehörige Herbert Just ermutigt, ab 1931 mit einem Sendeformat namens *Musizieren mit unsichtbaren Partnern* die Rundfunkhörer auch im Instrumentalbereich zu aktivieren.

Über die Rolle des Offenen Singens im nationalsozialistischen Rundfunk ist noch recht wenig bekannt. Im Kölner Rundfunk gab es ab 1937 eine Sendereihe *Wir singen und sammeln*, an der neben dem Chorleiter Hermann Josef Dahmen und dem Mundartdichter Franz Peter Kürten auch Ernst Klusen, Gründer des Instituts für Musikalische Volkskunde Köln, beteiligt war. (Vgl. Dahmen 1984: 163) Es ist allerdings nicht klar, inwieweit *Wir singen und sammeln* als Offene Singstunde angelegt war, aber Dahmen erinnert sich: »Nicht zuletzt lag uns aber auch daran, […] die Hörer dieser Bezirke direkt anzusprechen und sie selbst wieder zum Singen und eben auch zum Sammeln anzuregen, was wohl auch in recht beachtlichem Umfange gelungen ist.« (Ebd.: 164f.)[22]

Offene Singstunden blieben in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ein bei den Zuhörern beliebtes Format im Rundfunk, wenn auch weiterhin von Misstrauen gegen die mediale Vermittlung begleitet, wie Ernst Klusen noch 1976 feststellte. (Vgl. Klusen 1976: 97) Klusen war allerdings der Überzeugung, dass die Medien – neben Schallplatte und Fernsehen im Besonderen die Rundfunksingstunden – das Singen anregen können, und untersuchte seine These ab 1975 auf der Grundlage einer Analyse von Zuschriften und mit den Liedblättern verschickten Fragebögen zu Sendungen mit Offenen Singen. Das Ergebnis hinsichtlich der WDR-Sendung *Haben Sie Lust zu singen?* ist eindeutig: »Von fast allen Hörern wird die Sendung als eine Möglichkeit des geselligen Singens mit anderen angesehen«. (Klusen 1980: 61)

In der Anfangszeit wurden die Sendungen im Rundfunk von Singeleitern aus der Jugendmusikbewegung durchgeführt. Den Beginn der Sendungen im Rundfunk machte Gottfried Wolters im NWDR 1951, ihm folgten später im NDR Herbert Rühl, Herbert Preisenhammer im Süddeutschen Rundfunk, Hellmuth Seidler im Bayerischen Rundfunk und Hans Langhans im WDR. Der NDR übertrug auch die Offenen Singen von Willi Träder aus Hannover. Eine Umfrage, die Ernst Klusen später, Mitte der 1970er-Jahre, bei 14 Rundfunk- und Fernsehsendern in Deutschland, Österreich und der Schweiz durchführte, ergab, dass die Hälfte der Sender ein Offenes Singen, bei denen Hörer

[22] Die von Klusen für den Rundfunk vorgesehenen Lieder werden im Archiv des Instituts aufbewahrt.

zum Mitsingen animiert wurden, veranstalteten, die andere Hälfte nicht (darunter inzwischen der NDR). Ein Sender (RIAS) plante die Einführung. (Vgl. Klusen 1976: 99)

Das singende Jahr – die Sendereihe des NDWR, die Gottfried Wolters leitete – wurde regelmäßig von 1951 bis 1954 gesendet. Im Auftrag des Musik-Schulfunks von Radio Bremen gestaltete Wolters in den Jahren 1952 bis 1963 eine weitere Sendereihe mit Singstunden, die Lieder speziell an Jugendliche vermitteln sollte. Zu jeder halbstündigen Sendung des »*Singenden Jahres*« (die mehrfach wiederholt wurde) entstand ein dekorativ mit einem Holzschnitt auf dem Titel verziertes Liedblatt. Nach Beendigung der Sendereihe veröffentlichte Wolters weitere Nummern des inzwischen sehr populär gewordenen Liedblatts. Es erschienen Liederbücher, die die Liedblätter zusammenfassten, und ein »Satzarchiv«, das die instrumentale Begleitung enthielt. Über den Erfolg der Reihe *Das singende Jahr* notierte der Rundfunkredakteur Klaus L. Neumann: »Nicht, daß es gar keine Vorbilder gegeben hätte, aber die Einheit von Lied und Interpretation, dazu mit den Mitteln des Rundfunks, war so unverwechselbar, daß der Stil dieses neuen Singens sich in kürzester Zeit über ganz Deutschland und in die Nachbarländer hinein ausbreiten konnte. Zu dieser Verbreitung trugen neben den Liedblättern auch die zu jeder Rundfunksendung in Hamburg (und später in vielen anderen Städten) stattfindenden Offenen Singen bei […]«. (Neumann 1980: 48)

Offene Singen wurden vor allem durch den Rundfunk übertragen – Singstunden im Fernsehen blieben eher die Ausnahme: Das österreichische Fernsehen (ORF) sendete von 1974 bis Ende 1983 unter dem Titel *Sing mit* einen Volksliedkurs mit eingeladenem Publikum, Ansingechor und Instrumentalgruppe. Wie für die Rundfunksendungen wurden auch für die Fernsehsendung Liedblätter verschickt, vom ORF pro Sendung 1.000 bis 5.000 Exemplare. Der Volksmusikforscher Walter Deutsch, der die Sendung wissenschaftlich betreute, charakterisierte ihr Ende zur Jahreswende 1983/84 als »plötzlich verfügte Absetzung«. – Die ZDF-Fernsehsendung *Sing mit den Fischer-Chören* war als Offenes Singen konzipiert und wurde auch als »Gelegenheit zum Mitsingen« genutzt, ergab Klusens Befragung bei rund 600 Zuschauern. (Vgl. Klusen 1980: 62ff.) Diese Sendung stand allerdings nur kurze Zeit, von 1977 bis 1978, auf dem Programm.[23] In der DDR wurde die Fernsehsendung *Alles singt* ab 1976 bis – über das Ende der DDR hinaus – 1991 ausgestrahlt und

[23] Das Erstsendedatum ist einem Spiegel-Artikel vom 22.11.1976 entnommen. Anderen Quellen zufolge wurde diese Sendung bereits 1975 ausgestrahlt, z. B. www.gotthilf-fischer.de/vita, vielleicht als Pilot?

sollte auch dem Offenen Singen dienen, wie aus dem Untertitel »Zum Mitsingen, Nachsingen und Mitsummen« hervorgeht und auch von einem der Moderatoren, Hans-Georg Ponesky, geäußert wurde: »›Alles singt‹ […] regt über den Bildschirm millionenfach zum Mitsingen an und verbreitet gute Laune«. (Zit. nach Fauser (2006): 126)

Zwei im Institut für Europäische Musikethnologie bewahrte, nicht datierte Liedblätter für Offenes Singen mit dem Titel *Singt mit uns* belegen, dass bereits der NWDR Köln vor 1955 diese Sendeform pflegte. Der Titel dieser Sendungen *Singt mit uns* wurde auch für die Offenen Singen beibehalten, die der WDR ab 1956 bis 2005 übertrug.[24] Bis 1966, als das 100. Offene Singen des WDR gefeiert wurde, waren bereits 3 Millionen Liedblätter verschickt worden. Die Zahl der jährlichen Veranstaltungen reduzierte sich über die 1960er- und 1970er-Jahre hinweg ein wenig, 1976 wurde die bis zuletzt gültige Abfolge gefunden: viermal im Mai, viermal im Dezember. Die zugehörigen Liederblätter wuchsen zu dem Zeitpunkt zu Liederheften mit 30 bis 40 Liedern Umfang heran. Die Folgen wurden im Laufe der Jahre von verschiedenen Wellen des WDR ausgestrahlt, im Mai 1984 schließlich von dem neu entstandenen Unterhaltungsmusiksender WDR 4 (Schlager, Operette, Volksmusik) – den Anspruch, der Jugend Lieder zu vermitteln, hatten die Programmmacher nicht.

Als erster Sender stellte der NDR seine Offenen Singen ein, 1968. Willi Träder machte veränderte Freizeitgewohnheiten und einen Wandel des Musikgeschmacks dafür verantwortlich. (Vgl. Träder: 1969: 288) Der Süddeutsche Rundfunk zog wenige Jahre später nach – hier ließen anscheinend fehlende Hörerbriefe an dem Format zweifeln, während »beim Pop-Shop die Zuschriften zentnerweise [kommen]«. (Schwäbischer Sängerbund1975: 95) Beim WDR allerdings schien in denselben Jahren das Interesse der Zuhörer nicht nachzulassen, wie eine vom Sender in Auftrag gegebene Untersuchung erwies.[25] Die Zahl der von Zuhörern angeforderten Liedblätter stieg kontinuierlich, 1968 auf 50.000. (Vgl. Bühl 1968: 502) Die Nachfrage nach den Liedblättern zeigte noch 2003 die Beliebtheit der Sendung. Werner Wittersheim, der Leiter der Programmgruppe Musik im WDR 3 seit 2002, notierte: »Eine Problematisierung der Frage, ob das Offene Singen noch zeitgemäß ist, erübrigt sich dank der intensiven Nutzung des Angebots. […] Das Interessante – zumindest aus Sicht des Mediums Radio – ist dabei freilich die Tatsache, dass das offene, live vor den Ohren der Rundfunkhörer geprobte und praktizierte Singen erstaun-

[24] 1975–1977: *Haben Sie Lust zu singen?*

[25] Die Untersuchung von Infratest ist im Institut für Europäische Musikethnologie archiviert.

lich gut über den Sender kommt und viele Hörer findet.« (Wittersheim 2003: 235f.) So kam das Ende des Offenen Singens im WDR im Jahr 2005 nach fünfzig Jahren auf Sendung etwas überraschend und ausgerechnet während des Beginns einer neuen Popularität des Offenen Singens.

In der neuesten Zeit entwickelte der Rundfunksender SWR2 in Zusammenarbeit mit dem Carus-Verlag einen neuen Ansatz des Offenen Singens. Nach einem Wiegenlied-Projekt 2009 wurden in gleicher Form in den darauf folgenden Jahren Volkslieder und Kinderlieder vorgestellt und damit das erstarkende Interesse am Singen in den Medien aufgegriffen. Wöchentlich wurde ein Lied in einer 10-minütigen Sendung vorgestellt. Die Sendung als Podcast, Text und Noten, eine Lied-Aufnahme (anstelle eines Ansinge-Chors) und eine Instrumentalversion zum Mitsingen standen jeweils eine Woche lang online. Ein animierender Singeleiter entfällt allerdings in dieser Form des Offenen Singens im Internet.[26]

Offenes Singen heute

In dem Film *Sounds of Heimat* (2012), einer Momentaufnahme der Volksmusik und des Volkslieds in Deutschland, fand ein Kölner Offenes Singen besondere Beachtung. Die von den Veranstaltern als »Mitsingkonzerte« bezeichnete Veranstaltungsreihe *Singender Holunder* begann 2008 in der Kölner Gaststätte »Weißer Holunder« und knüpfte in gewisser Hinsicht an das bündische Singen an. Der Initiator Jan Krauthäuser setzt sich seit Jahren dafür ein, die Erinnerung an die Kölner und die Ehrenfelder Edelweißpiraten, zwei Jugendgruppen mit Wurzeln in der bündischen Jugend, die gegen den Nationalsozialismus opponierten, lebendig zu halten. Als Verlebendigung des bündischen Singens organisierte er gemeinsame Singen mit den noch lebenden Edelweißpiraten: »Ich hatte damals auch gemerkt, dass wir den Edelweißpiraten den größten Gefallen tun, wenn wir mit ihnen singen. Es geht nicht nur darum, dass sie immer irgendwelche rührenden Reden halten – was auch wichtig ist, dass sie also ihre Erlebnisse schildern – sondern dass es für sie quasi Erlösung ist, wenn man nach dem harten Stoff auch gemeinsam singt.« (Sound of Heimat – Das Hootenanny 2013)

Aus diesen inoffiziellen Singrunden ging im Frühjahr 2008 die sonntäglich stattfindende Veranstaltung *Singender Holunder. Mitsingkonzerte – kölsch, bündisch, international* hervor. Für die bis 150 Mitsingenden werden Texthefte verteilt. Das Liedrepertoire variiert mit den auftretenden verschie-

[26] Siehe www.swr.de/swr2/programm/sendungen/volkslieder.

denen, überwiegend kölnischen Musikgruppen: Es wird ein weiter Bogen geschlagen von kölschen Adventsliedern über jiddische Lieder, Protestsongs, Shanties, Gypsy-Balladen und irischen Folk, Lieder des Kalker Damenkegelclubs »Die Pudelbande« und der Pfadfinder aus St. Augustin bis hin zu einem »Griechischen Abend«, brasilianischem Forró und slavischer Folklore mit den Rheinrussen.[27] Die Mischung des Repertoires ist attraktiv für die Mitsingenden, entspricht aber auch dem Anliegen des Veranstalters Jan Krauthäuser, »das regionale, kulturelle Biotop zu revitalisieren, da es sowohl unmittelbar die individuelle und gemeinschaftliche Lebensqualität steigert als auch die Basis der kulturellen Kreativität vor Ort stärkt.« (Mail an die Verf. vom 19.9.2013)

Abb. 1: 2008: »un die Hängkcher jingken esu…« – Das Kölner Lied »Mer sin de Stroß erav jejange« wird von der Wirtin des *Weißen Holunder,* Margot Schiesberg, (im Foto links) vorgetragen: »Ich kann nicht gut singen, und ich hab mich am Anfang auch gar nicht getraut zu singen. Nur: wenn man gemeinsam singt, ist das egal.« (Booklet *Sound of Heimat* 2013: 12) (Foto Krauthäuser)

[27] Dies sind Beispiele von Herbst 2012 bis Herbst 2013.

Im selben Jahr 2008 rief auch Katrin Höpker ihr Offenes Singen *Frau Höpker bittet zum Gesang* ins Leben. Der Test einer solchen Veranstaltung in einer Ehrenfelder Gaststätte fand so viel Zuspruch, dass Höpker seit 2008 monatlich Offene Singen in Köln und weitere in den umliegenden Städten veranstaltet. Zudem wird sie für Gruppen engagiert, wie etwa im Juli 2013 für den Weltkongress der »Soroptimistinnen« in Berlin, wo sie an zwei Tagen jeweils eine Viertelstunde mit 1.800 Frauen sang, oder, wie anfangs erwähnt, für den Betriebsausflug der Kölner Universitätsmitarbeiter im September 2013. Den Anstoß zu diesem Offenen Singen gab das vertraute Problem: Singlust, gepaart mit Textunsicherheit: »Die Idee ist mir durch meine Berufstätigkeit als Musikerin, als Pianistin und Sängerin gekommen. Da wird man im Laufe des Abends schon mal gefragt: Ach, können Sie nicht mal das spielen? Und ich sage: Dann singen Sie doch mal. Und dann fehlten immer die Texte. Da habe ich gedacht: So! Jetzt! Wir haben so viele Lieder, die wir nie singen, oder die wir in unserer Biografie mit uns tragen, und die bringe ich jetzt mal zusammen und mache eine Veranstaltung daraus.« (Höpker, Lokalzeit Köln, 2012)

In ihrem Veranstaltungsrepertoire kennt Katrin Höpker keine Genre-Grenzen, hat keine Berührungsängste[28] und knüpft stattdessen an die musikalischen Erfahrungen der Mitsingenden an, an ihr Gedächtnis und ihr Erleben in Verbindung mit Musik. Die auf diese Weise zustande kommende, abwechslungsreiche Mischung von Popmusiktiteln, Schlagern, Evergreens und Volksliedern ist ein zentrales Moment der Veranstaltungsreihe und ein wichtiger Faktor des Erfolgs. Anders als das bei früheren Offenen Singen der Fall war, soll kein Liedgut gerettet werden noch ist ein pädagogischer Hintersinn im Spiel, sondern die Menschen sollen Spaß haben zu singen und darüber hinaus ein besonderes Gemeinschaftserlebnis erfahren, nach dem sie sich sehnen: »Wenn ich die Leute dazu bringe, zu singen, kommen sie auf einmal wieder mit sich selbst in Kontakt, jeder Einzelne, und dann mit der Gruppe. Dementsprechend hat […] dieses gemeinsame Musikmachen eine gesellschaftliche Dimension.« (Höpker, Aachener Zeitung vom 29.10.2012)

Ihre monatlich wechselnden Programme enthalten rund 30 bereits gesungene und neue Lieder, basierend auf einem Pool von derzeit 1.200 Musiktiteln. Die Zusammensetzung des jeweiligen Publikums hat Einfluss auf das Repertoire. Die Computer- und Beamer-Technik, mit der die Liedtexte an der Wand wiedergegeben werden, erlaubt – im Gegensatz zu früheren Offenen Singen

[28] Politische und kirchliche Lieder sowie Lieder aus ideologischen Zusammenhängen finden allerdings keine Berücksichtigung.

mit ihren gedruckten Liedblättern – Flexibilität. Höpker kann auf die Zusammensetzung des Publikums als auch die Stimmung sofort reagieren und die Titel entsprechend auswählen. Die Musiktitel, die u.a. von den Mitsingenden anhand ausliegender »Wunschlisten« vorgeschlagen werden können, müssen allerdings auf dem E-Piano »darstellbar« sein – Höpker benutzt kein Playback und wird nicht von einer Instrumentalgruppe begleitet, sondern spielt live auf einem Digital-Piano.

Die ca. 450 bis 600 Mitsingenden haben sich einzeln oder mit maximal einer Begleitperson für die Veranstaltung angemeldet, die Anmeldung als Gruppe ist nicht erlaubt. Der organisatorische Ablauf des Abends soll gewährleisten, dass sich die BesucherInnen als Gäste fühlen und »auch wirklich eine gute Zeit haben können. […] Ich möchte nicht, dass ich da zwanzig Gruppen habe, die ihre Eigendynamik haben und mir den ganzen Abend sprengen, und die Leute, die wirklich singen wollen, keine Ruhe finden.« (Interview) Der größere Teil der Mitsingenden sind Frauen mittleren Alters. Aber auch jüngere und alte Menschen besuchen das Singen, Mütter werden von ihren erwachsenen oder jugendlichen Kindern begleitet. Die Männer, so erklärt Höpker ihre geringere Teilnehmerzahl, seien vielfach im Musikunterricht durch die Erfahrung, im Stimmbruch zu sein und trotzdem vor der ganzen Klasse allein vorsingen zu müssen, traumatisiert worden. Sie zögen es vor, unter der Dusche oder im Auto allein zu singen.[29] Viele der in Höpkers Offenem Singen anwesenden Männer werden von ihren Frauen mitgebracht und erleben hier ein niedrigschwelliges Angebot, das sie trotz anfänglicher Bedenken gern annehmen.

In der Nachfolge von *Frau Höpker bittet zum Gesang* und dem *»Singenden Holunder«* haben sich Veranstaltungen etabliert, die ein vergleichbares Repertoire-Profil aufweisen. Der »Rudelsänger« David Rauterberg etwa bietet seine Offenen Singen ausgehend von Münster nunmehr, seit 2011, im ganzen Ruhrgebiet an. In Köln wird beispielsweise innerhalb des »Köln Sommer«-Programms der *Singende Biergarten* veranstaltet, zunächst 2010 siebenmal nach einer Theatervorstellung als »After Show«, bei der »es aus allen Nähten platzte« und dann in den darauf folgenden Jahren als eigene Veranstaltung, die 2013 an fünf Abenden stattfand. (Telefonat mit der Veranstalterin Priska Höflich, 24.9.2013)

[29] Das ist auch das Ergebnis einer Online-Umfrage vom Dezember 2005, vgl. www.presseportal.de/pm/13984/765164/autoscout24-umfrage-zeigt-singen-liegt-im-trend-im-auto-sind-wir-alle-superstars (Zugriff am 9.11.2012).

Das Fazit eines Besuchers des neuen Offenen Singens:

> »Es ist einfach unbeschreiblich. Nach einem harten Arbeitstag kann man so richtig abschalten und fühlt sich manchmal in seine Kindheit, Jugend zurückversetzt. Und es ist wirklich was fürs Herz.«[30]

Literatur / Quellen

Archiv der Jugendmusikbewegung (Hg.) (1980): *Die deutsche Jugendmusikbewegung in Dokumenten ihrer Zeit von den Anfängen bis 1933*. Wolfenbüttel.

Auerbach, Lore (1982): Zum Gedächtnis Willi Träders. In: *Musica 36 (1)*, S. 62.

Bimberg, Siegfried (1954): Wie kommen wir zum Massensingen? In: *Volkskunst 3 (7)*, S. 35f.

Bimberg, Siegfried (1956): *Wie leite ich ein Offenes Singen? (= Wir fangen an 1)*. Leipzig.

Böbel, Wolf [1937]: Singen an der Grenze. In: Amt Feierabend Abteilung Volkstum-Brauchtum der NS-Gemeinschaft Kraft durch Freude/Reichsjugendführung (Hg.), *Offenes Singen. Erweiterte Sonderausgabe im Anschluss an das Heft 2/1937 der Zeitschrift Musik in Jugend und Volk*, S. 33–35.

Brade, Anna-Christine (1999): BDM-Identität zwischen Kampflied und Wiegenlied. In: Gottfried Niedhart/George Broderick (Hg.), *Lieder in Politik und Alltag des Nationalsozialismus*, Frankfurt a. M., S. 140–165.

Brockhaus, Heinz Alfred/Niemann, Konrad (1979): *Musikgeschichte der Deutschen Demokratischen Republik 1945–1976 (= Sammelbände zur Musikgeschichte der Deutschen Demokratischen Republik V)*. Berlin.

Bühl, Fritz (1968): Volksmusik. In: Baum/Haußwald/Schwinger (Hg.), *Musica 22 (6)*, 502f.

Dahmen, Hermann Josef (1984): Volksmusik im Rundfunk. In: Günther Noll/Marianne Bröcker (Hg.), *Musikalische Volkskunde Aktuell*, S. 163–171.

Der Senator für Jugend und Sport Berlin (o. J.): Hundertstes Offenes Singen in Berlin.

Derksen, Willi (1953): Die Arbeiterklasse – Erbin und Trägerin der Kultur. In: *Volkskunst 2 (5)*, S. 2–3.

Deutsch, Walter (1984): Sing mit. Beitrag zur Geschichte der vokalen Animation in den elektronischen Medien am Beispiel des ORF (Österreichischer Rundfunk). In: Günther Noll/Marianne Bröcker (Hg.), *Musikalische Volkskunde Aktuell*, S. 173–184.

Dümling, Albrecht (2010): Der Sing-Anstifter: Gottfried Wolters zum 100. Geburtstag. In: *nmz neue musikzeitung 59 (4)*, S. 3.

Eppinger, Heino (1925): Für und wider den Rundfunk. In: *Die Singgemeinde 1 (4)*, S. 68–73.

Fauser, Peter (2006): »Alles singt – Vom Volkslied-Flimmern im DDR-Fernsehen«.

[30] Äußerung eines Besuchers der Veranstaltung »Frau Höpker bittet zum Gesang«, WDR Lokalzeit Köln vom 4.9.2012

In: Gisela Probst-Effah (Hg.), *Musikalische Volkskultur und elektronische Medien. Tagungsbericht Köln 2004 der Kommission zur Erforschung musikalischer Volkskulturen*, Osnabrück, S. 125–136.
Friedman, Perry (1982): Hootenanny ausverkauft. Gespräch mit Perry Friedman. In: Lutz Kirchwitz (Hg.), *Lieder und Leute. Die Singebewegung der FDJ*, Berlin, S. 89–92.
Heyden, Reinhold (1937): Von den technisch-organisatorischen Voraussetzungen Offener Singstunden. In: *Musik in Jugend und Volk 1 (2)*, S. 35–39.
Hischfeld, Wolfgang [1937]: Singen im Dorf. In: Amt Feierabend Abteilung Volkstum-Brauchtum der NS-Gemeinschaft Kraft durch Freude/Reichsjugendführung (Hg.), *Offenes Singen. Erweiterte Sonderausgabe im Anschluss an das Heft 2/1937 der Zeitschrift Musik in Jugend und Volk,* S. 25–32.
Hoffmann, Winfried (1969): Untersuchungen zur Singebewegung. In: Heinz Alfred Brockhaus/Konrad Niemann (Hg.), *Sammelbände zur Musikgeschichte der Deutschen Demokratischen Republik 1*, Berlin, S. 295–324.
Holland-Moritz, Thomas (2010): Singanimation – generationenübergreifend. In: Michael Fuchs (Hg.), *Wechselwirkungen zwischen Erwachsenen- und Kinderstimmen*, Berlin, S. 121ff.
Jöde, Fritz (1918): Durch Arbeit! (Ein Geleitwort). In: Ders. (Hg.), *Musikalische Jugendkultur*, S. 5f.
Jöde, Fritz (1919): *Musik und Erziehung*. Wolfenbüttel.
Jöde, Fritz (1929): *Die Singstunde. Lieder für alle. 1. Jahreskreis*. Wolfenbüttel.
Jöde, Fritz (1929): Volks- und Jugendmusikpflege durch den Rundfunk. In: *Die Musikantengilde 7 (1)*, S. 22f.
Jöde, Fritz (1933): Volksliedsingen im Rundfunk. In: *Der Kreis 11 (4),* S. 49–52.
Jöde, Fritz (1937): *Die Singstunde. Lieder für alle. Blatt 1-100*. Wolfenbüttel, Berlin.
Jöde, Fritz (1954): *Vom Wesen und Werden der Jugendmusik*. Mainz.
Jöde, Fritz [1932]: *Die Singstunde. Lieder für alle. Klavier-Ausgabe*. Kopenhagen, Leipzig.
Kindt, Werner (Hg.) (1968): *Die Wandervogelzeit. Quellenschriften zur deutschen Jugendbewegung 1896–1919*. Köln.
Kirchenwitz, Lutz (1993): *Folk, Chanson und Liedermacher in der DDR*. Berlin.
Klusen, Ernst (1976): Einflüsse von Funk und Fernsehen auf lebendiges Singen. In: Hermann Bausinger/Elfriede Moser-Rath (Hg.), *Direkte Kommunikation und Massenkommunikation. Referate und Diskussionsprotokolle des 20. Deutschen Volkskunde-Kongresses in Weingarten*, Tübingen, S. 97–102.
Klusen, Ernst (1980): *Elektronische Medien und musikalische Laienaktivität*. Köln.
Kolland, Dorotha (1998): *Musik der Musikanten. Die Jugendmusikbewegung*. http://www.kultur-neukoelln.de/client/media/46/2_musik_der_musikanten_1998.pdf (Zugriff am 26.9.2013).
Kolland, Dorothea (1979): *Die Jugendmusikbewegung*. Stuttgart.
Krolle, Stefan (2005): Die Liedtradierung innerhalb der Deutschen Jugendbewegung im Zeitraum von 1922 bis 1964: die Lieder der Burg Waldeck. In: *ad marginem 77*, S. 3–11.
Lorenz, Karl (1984): Offene Singstunden in Remscheid. Ein Rückblick auf die Jahre

1953–1975. In: Günther Noll/Marianne Bröcker (Hg.), *Musikalische Volkskunde Aktuell*, S. 303–311.
Mühl-Benninghaus, Wolfgang (2012): *Unterhaltung als Eigensinn. Eine ostdeutsche Mediengeschichte*. Frankfurt a. M.
Neumann, Klaus L. (1980): Das Singende Jahr und viele andere Musik – Gottfried Wolters mit dem Norddeutschen Singkreis im Rundfunk. In: Arbeitskreis für Musik in der Jugend (Hg.), *Gottfried Wolters. Freundesgabe zu seinem vollendeten siebzigsten Lebensjahr,* Wolfenbüttel, S. 47–56.
Noll, Günther/Bröcker, Marianne (Hg.) (1984): *Musikalische Volkskunde aktuell. Festschrift für Ernst Klusen zum 75. Geburtstag.* Bonn.
Phleps, Thomas (1995): »Es geht eine helle Flöte…«. Einiges zur Aufarbeitung der Vergangenheit in der Musikpädagogik heute. In: *Musik & Bildung 27 (6)*, S. 64–74.
Schäfer, Olaf (1998): *Pädagogische Untersuchungen zur Musikkultur der FDJ*. Berlin.
Schmidt, Otto (1937a): Neues Werden. In: *Musik in Jugend und Volk 1 (2)*, S. 33–35.
Schmidt, Otto (1937b): [Vorwort]. In: Amt Feierabend Abteilung Volkstum-Brauchtum der NS-Gemeinschaft Kraft durch Freude/Reichsjugendführung (Hg.), *Offenes Singen. Erweiterte Sonderausgabe im Anschluss an das Heft 2/1937 der Zeitschrift Musik in Jugend und Volk*, S. 3.
Schumann, Heinrich (1931): Die »offenen Singstunden« in unserer Musikarbeit. In: *Der Kreis 9 (6)*, S. 61–67.
Schütte, Rika Tjaeka (2008): *Fritz Jödes Wirken in der Jugendmusikbewegung.* Saarbrücken.
Schwäbischer Sängerbund 1849 e.V. (1975): Informationen. In: *Schwäbische Sängerzeitung 24 (4),* S. 95.
Siegmund-Schultze, Walther (1969): *Ziele und Aufgaben der sozialistischen Musikerziehung (= Handbuch der Musikerziehung 1)*. Leipzig.
Sound of Heimat (2013). Booklet DVD Realfiction good movies 2013, S.12
Träder, Willi (1969): Zwanzig Jahre Offenes Singen in Hannover. In: *Musik und Bildung 1 (6)*, S. 288.
Universität zu Köln (2013): *Der Personalrat informiert, Ausgabe Nr. 6*.
Urban, Uve (1997): Offenes Singen im Wandel. In*: nmz neue musikzeitung 46 (4)*, S. XI.
Wittersheim, Werner (2003): Auf der Suche nach Volkes Musik-Stimme. In: Gisela Probst-Effah/Astrid Reimers (Hg.), *Laienmusizieren in Nordrhein-Westfalen*, Münster, S. 233–239.
Wolters, Gottfried (1959): Das Eindringen ausländischer Lieder. In: Walter Wiora, *Das Volkslied heute (= Musikalische Zeitfragen VII)*, Kassel, Basel, S. 35–40.

Audioquellen:

»Sound of Heimat: Das Hootenanny zum Film«, eine Sendung von Antje Hollunder in WDR 3 vom 12.02.2013
Zwischen Schlagern und Balladen – Frau Höpker bittet zum Gesang – Sendung Lokalzeit aus Köln im WDR vom 4.9.2012
Interview mit Günther Noll, 8.5.2013
Interview mit Katrin Höpker, 8.8.2013
Telefonat mit Priska Höflich, 24.9.2013

Stefanie Rogg

Aufgaben im Musikunterricht: zwischen Instruktion und Konstruktion

Man muss es inzwischen kaum mehr eigens begründen, dass man sich in der Didaktik im Allgemeinen und in der Musikdidaktik im Besonderen mit dem Thema »Aufgaben« befasst.[1] Seit einigen Jahren[2] sind vor allem Lernaufgaben in den Fokus bildungswissenschaftlicher Überlegungen gerückt und werden unter anderem daraufhin untersucht, ob sie geeignet sind, selbsttätige Lernprozesse anzustoßen und in Gang zu halten. (Vgl. Müller 2010: 84f.) Und auch die nach PISA neu formulierten Kernlehrpläne und die damit verbundene Umstellung von Input- auf Output-Steuerung machen ein Umdenken in puncto Aufgabenformulierung erforderlich. (Vgl. Matthes 2011a: 11)

In seinem Katalog der unter Umständen an das Schulbuch zu delegierenden »Lehrfunktionen« ordnet Hacker (1980) die Aufgabenstellung der von ihm so benannten »Steuerungsfunktion« zu. Er schreibt: »Wer Unterricht plant, stellt Überlegungen über die Abfolge des Geschehens an. Er erstellt einen bestimmten Ablauf mit mehr oder weniger offenen Einzelschritten. Darüber hinaus überlegt er sich für den tatsächlichen Verlauf eine Reihe von Steuerungsmöglichkeiten: Impulse, Fragen, Aufforderungen, Arbeitsanweisungen bis hin zu Maßnahmen und Situationen, die geeignet sind, den Fortgang des Unterrichts zu garantieren«. (Hacker 1980: 20f.)

Der Begriff der Steuerung und seine verschiedenen Synonyme sind in der Bildungsdebatte omnipräsent und werden in teilweise recht unterschiedlichen Zusammenhängen verwendet. Da ist zunächst einmal das Bestreben der Politik, »steuernd auf Bildungsprozesse, Lehrer und Schüler einzuwirken« (Hiller 2012: 185); diese Steuerung vollzieht sich u. a. über die Schulgesetzgebung, die Lehrerausbildungsverordnungen und die Kern- bzw. Bildungslehrpläne der jeweiligen Bundesländer. Die Umsetzung der Lehrpläne findet in den schulinternen

[1] Noch im Jahr 2006 mutmaßte Reinhard Schneider in seinem Festschrift-Beitrag *Aufgaben im Musikunterricht*, dass »das Thema dieser Zeilen befremdlich wirken« könnte. (Schneider 2006: 427)

[2] Allerdings hat Martinus J. Langeveld bereits 1960 die »Erziehung zur Aufgabe« ins Zentrum des schulischen Auftrags gestellt. (Vgl. Matthes 2011: 9)

Curricula und nicht zuletzt auch in den Schulbüchern statt, die ihrerseits, so zumindest fordern es einige Autoren, als *Leitmedium* fungieren sollen: zwar nicht mehr unbedingt im Hinblick auf einen etablierten oder zu etablierenden Bildungskanon, wohl aber im Hinblick auf den kaum mehr kontrollierbaren Informations- und Materialiendschungel des Internets. Auch hier geschieht also im Grunde eine Art der Steuerung, die allerdings anders bezeichnet wird; so ist je nach Autor von »Koordinierung« (Scheller 2010: 83), von »Orientierung« (Matthes 2011b: 2; Hiller 2012: 344) oder von einer »Lotsenfunktion« (Bamberger 1998: 14) des Schulbuchs die Rede. Ebenfalls vor allem im Schulbuch oder in vergleichbaren Materialien ist eine Form der Steuerung verortet, die in der gängigen Literatur als »Strukturierung« (Hacker 1980: 15ff.; Dotzauer 1980: 166ff.; Bamberger 1998: 12f.)[3], »Systematisierung« (Sujew 1986: 67f.) oder auch als »Organisation« (Ballstaedt 1997: 47) bezeichnet wird. Sie besteht auf einer nur scheinbar vordergründigen Ebene zunächst in der optischen Gliederung des Schulbuchs und »entspricht gewissen, meist ungeschriebenen Regeln, die das Lesen leiten, und – ohne daß sich der Benutzer dessen wirklich bewußt ist – die Bedingungen der Benutzung vorschreiben«. (Choppin 1992: 140) Allein durch den Aufbau und das Layout wird bereits »Wissen gegliedert, kategorisiert und hierarchisiert – ohne dass sich dies verbal explizit manifestiert«. (Markova 2010: 81) Neben diese formale Kategorisierung tritt die inhaltliche Segmentierung und Sequenzierung: Sie »steuert den sukzessiven Aufbau einer Wissensstruktur im Kopf der Lernenden«. (Ballstaedt 1997: 47) Alledem liegt implizit oder explizit hinterfragt oder unhinterfragt die Intention zugrunde, »Interpretationsmuster zum Verstehen eines Faches« (Hacker 1980: 15) oder sogar der »Welt« (Höhne 2005: 86) zu liefern und das Denken und Lernen auf diese Weise zu kanalisieren: »Strukturierungen können sowohl der Steuerung des Unterrichts als auch der Lenkung des individuellen Lernprozesses dienen«. (Scheller 2010: 81)

Vor diesem Hintergrund einer multidimensionalen Steuerung, Lenkung, Leitung oder Orientierung wird heute die Diskussion um eine Aufgabenkultur und um Aufgabenstellungen geführt, die ein selbstständigeres und kompetenzorientiertes Lernen begünstigen sollen. Hierbei geht es im Wesentlichen darum, Aufgabensettings so zu gestalten, dass für die Lernenden »eine Lücke in der Welt und in den eigenen Kompetenzen erfahrbar« wird und »sich mit der Wahrnehmung der Lücke die berechtigte Erwartung verbindet, die Lücke schließen zu können«. (Girmes 2004: 19) Was das für den Musikunterricht bedeutet, ist nach wie vor erst in Ansätzen erforscht, und die meisten neueren

[3] Scheller allerdings fasst die Strukturierungs- und die Steuerungsfunktion unter der »Anforderung VII« zusammen. (Scheller 2010: 81)

Publikationen stimmen darin überein, dass sie zunächst einmal ein »Defizit« diagnostizieren. Dennoch ist, seit sich der Jubilar 2006 ebenfalls in einer Festschrift mit dieser Thematik befasst hat, einiges in Bewegung geraten, und es gibt – namentlich auf dem Gebiet der dort verstärkt eingeforderten »empirischen Unterrichtsforschung« (Schneider 2006: 427) – neue Entwicklungen und Ergebnisse zu verzeichnen, von denen im Folgenden einige vorgestellt und im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion verortet werden sollen.

Reinhard Schneider hat sich in seinem Beitrag *Aufgaben im Musikunterricht* vor dem Hintergrund der von Girmes (2004: 46) formulierten Forderung insbesondere mit den musikdidaktischen Entwürfen von Heinz Lemmermann (1977) und Werner Jank (2005) auseinandergesetzt. Lemmermann spricht zwar noch nicht explizit von Aufgabenstellung, benennt aber vier Arbeitsstufen im Musikunterricht, nämlich die Problem-, die Lösungs-, die Übungs- und die Übertragungsstufe (vgl. Schneider 2006: 432), die er anhand einer exemplarischen Unterrichtssequenz veranschaulicht. Dieses Unterrichtsbeispiel enthält auch einige wenige Aufgabenstellungen, die im Rahmen der Lemmermannschen Didaktik jedoch in erster Linie als »methodische Hilfsmittel« (ebd.: 433) dienen. Eine solche funktionelle Verwendung von Aufgaben kennzeichnet, so Schneider, einen Großteil der zwischen 1977 und 2006 erschienenen Publikationen zur unterrichtlichen Praxis.

Fast dreißig Jahre nach Lemmermann hat Werner Jank unter dem Stichwort »Aufbauender Musikunterricht« Überlegungen zu musikdidaktischen »Teilaspekten« (Jank 2005: 7) vorgelegt, die »erfreulicherweise« (Schneider 2006: 434) auch die Aufgabenstellung in den Blick nehmen. Jank entwirft ein Strukturmodell, das aus den fünf Grundkategorien Ziel-, Inhalts-, Sozial-, Handlungs- und Prozessstruktur besteht. Diesen sind fünf Konkretisierungen zugeordnet, nämlich Aufgabenstellung, Themenstellung, soziale Architektur, Handlungsplanung und Verlaufsplanung. Die Aufgabenstellung ist also die Konkretisierung der Zielstruktur. In der von Jank beispielhaft angeführten Unterrichtseinheit formuliert der Lehrer eine Gestaltungsaufgabe um »einen Bezug zum eigenen Erleben und Handeln der Schüler herzustellen«. (Jank 2005: 129) Die Schülerinnen und Schüler sollen »in Gruppen klangliche Gestaltungen zum Thema ›Stille‹ erarbeiten«. (Ebd.: 113) Was die Selbstständigkeit der Schüler betrifft, so Schneider, erfüllt die Aufgabe hier gegenüber der Lemmermann-Didaktik eine zwar »erweiterte« (Schneider 2006: 435), aber noch immer untergeordnete Funktion, weil die Gestaltungsaufgabe lediglich der Hinführung auf die eigentlich angestrebte Diskussion dient. Fünf Jahre später zieht Andreas Lehmann-Wermser in seinem Beitrag *Aufgaben in Schulbüchern für den Musikunterricht – und was die Gegenwart mit der Geschich-*

te zu tun hat eine ähnlich ernüchternde Bilanz und bemängelt unter anderem, dass sich, was die Aufgabenkultur und »den Geist des Problemlösens« betrifft, in der Musikdidaktik noch keine Tradition etabliert habe. (Lehmann-Wermser 2011: 337, mit Verweis auf Reusser/Oelkers 2008: 408f.) Dieses Urteil macht er an zwei didaktischen Modellen fest, die sich seiner Ansicht nach »in den vergangenen 20 Jahren als besonders erfolgreich erwiesen« haben, nämlich dem bereits erwähnten »Aufbauenden Musikunterricht« und der »Didaktischen Interpretation«. Bei letzterer handelt es sich wie schon bei der von Schneider thematisierten Lemmermann-Didaktik um einen Ansatz aus den 1970er-Jahren. Dieser zunächst von Ehrenforth (1971) und dann auch von Richter (1976) vertretene Entwurf basiert auf der Begegnung zwischen Subjekt und Objekt – sprich: dem Lernenden und dem Musikwerk –, bei der es zu einer Verschmelzung der Horizonte kommen soll, und wurde in den 1990er-Jahren von Ehrenforth zur *Toposdidaktik* weiterentwickelt, die diese Begegnung im Sinne des Lebensweltbezugs an allgemein menschliche Erfahrungen knüpft. (Vgl. Jank 2005: 44f.) Damit rückt das individuelle Musik-Erleben ins Zentrum. Wenn man aber die Auswirkungen von Aufgabenstellungen auf den Lernprozess nachvollziehen und eine empirisch fundierte Aufgabenkultur entwickeln wolle, dann müsse man sich, so Lehmann-Wermser, an der »Formulierung von Bildungsstandards« und messbaren Kompetenzen orientieren. (Lehmann-Wermser 2011: 336) Der Frage, welche Bedeutung der Aufgabenstellung im »Aufbauenden Musikunterricht« zukommt, geht Lehmann-Wermser anhand des Schulbuchs *music step by step* (2011) nach, das der herausgebende Verlag als »das erste umfassende Lehrwerk zum Thema Aufbauender Musikunterricht« anpreist.[4] Das zugrunde liegende Modell ist ausdrücklich kompetenzorientiert, die Vorgehensweise allerdings von sehr überschaubaren Arbeitsaufträgen bestimmt und damit so kleinschrittig, dass von »einer entwickelten Aufgabenkultur« kaum die Rede sein kann, zumal es sich bei den Aufgaben selbst um »geschlossene Übungsaufgaben« handelt. (Ebd.: 337)

Versucht man die von Schneider und von Lehmann-Wermser mit einem zeitlichen Abstand von fünf Jahren formulierten Kritikpunkte auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen, lässt sich Folgendes festhalten: Aufgaben dienen in den meisten Fällen offenbar noch immer als Mittel zum Zweck, als Zwischenschritte oder als Hinführungen zum Eigentlichen: einem »Vermittlungsprozess, der […] letzten Endes bestimmt wird durch eine durchgreifende Instruktionsidee«. (Schneider 2006: 433) Anders ausgedrückt: Statt das selbstständige Problemlösen zu begünstigen, sind Aufgaben, soweit sich dies an den unter-

[4] Helbling Verlag 2011.

suchten Beispielen repräsentativ festmachen lässt, Instrumente einer eher instruktional[5] geprägten Engführung. Es fehlt nach wie vor an einer Aufgabenkultur, die »den Eigenwert von Aufgaben zum Ausgangs- und Mittelpunkt der didaktischen Planung« macht. (Ebd.) Und ebenso fehlt es an einem gesicherten, d. h. empirisch überprüfbaren Wissen darüber, wie Aufgaben beschaffen sein müssen, um die Entwicklung von Kompetenzen optimal zu fördern – und welche Kompetenzen dies im Einzelnen überhaupt sein sollen.

Chronologisch zwischen diesen beiden Bestandsaufnahmen angesiedelt ist ein Beitrag, den Lehmann-Wermser 2009 gemeinsam mit Jens Knigge verfasst hat. Auch dort wird der »Aufbauende Musikunterricht« thematisiert, der offenbar als einziger der neueren didaktischen Entwürfe explizit auf den »Erwerb von musikspezifischen Kompetenzen« abzielt. Ob er diesem Anspruch gerecht wird, lasse sich derzeit noch nicht sagen, da es an den entsprechenden empirischen Testverfahren fehle. Die Autoren plädieren daher »noch vor der Entwicklung von didaktischen Konzeptionen, zuallererst für die Entwicklung von Kompetenzmodellen und darauf bezogenen Testinstrumenten« und verweisen in diesem Zusammenhang auf das KoMus-Projekt, das 2007 u. a. unter Leitung von Lehmann-Wermser an der Universität Bremen ins Leben gerufen wurde. (Vgl. Knigge/Lehmann-Wermser 2009: 7 mit Anm. 42) Im Rahmen dieser Studie wurden »in Auseinandersetzung mit internationalen Standards und mit den Formulierungen der Richtlinien und Lehrpläne« (Niessen et al. 2008: 10) zunächst drei sehr umfassende Kompetenzbereiche festgelegt, nämlich erstens die verschiedenen Arten, Musik zu machen und gestaltend mit Musik umzugehen; zweitens die verschiedenen Arten, sich Musik auf dem Wege der Wahrnehmung sinnzuweisend zu nähern; und drittens »musikbezogene Praxen« in einem pluralen kulturellen Kontext. (Vgl. ebd.: 13f.) Sodann wurde aus dem zweiten Bereich der zentrale Aspekt »Musik wahrnehmen und kontextualisieren« ausgewählt, auf dieser Grundlage ein Kompetenzmodell entworfen und in verschiedene Kompetenzniveaus aufgeteilt, um es anschließend für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 6 zu operationalisieren. Mittelfristig sollten Expertenteams, so die damalige Planung[6], einen ent-

[5] Instruktion wird hier im ›landläufigen‹ Sinne verstanden, den Gabi Reinmann treffend zusammenfasst: »Diese Begriffe werden schließlich auch als Kürzel für verschiedene *Lehr-* oder *Unterrichtsstile* verwendet: *Instruktion* steht dann für einen lehrerorientierten, anleitenden Stil. Der aber – so die landläufige Meinung – fördert beim Lernenden genau *keine* aktiven Konstruktionsprozesse. Dazu brauche man einen lernerorientierten, ermöglichenden Stil, der das Label *Konstruktion* erhält«. (Reinmann 2011: 2)

[6] Die vierte und letzte Phase des Projekts wurde 2009 abgeschlossen. (Vgl.: http://

sprechenden Pool von Testaufgaben[7] entwickeln, anhand derer nach weiteren Phasen der Erprobung und Optimierung die tatsächlichen musikspezifischen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der sechsten Klasse zu ermitteln und daraufhin zu überprüfen seien, ob sie »das ganze Leistungsspektrum erfassen, ob die beschreibbaren Kompetenzniveaus aufeinander aufbauen und in welchem Verhältnis die Dimensionen des Modells zueinander stehen«. (Knigge/Lehmann-Wermser 2009: 5)

Da jedoch, so Knigge und Lehmann-Wermser, »der real stattfindende Unterricht […] nicht auf die Ergebnisse der Forschung warten« könne (ebd.: 7), werfen die beiden Autoren die Frage auf, wie ein kompetenzorientierter (Musik-) Unterricht aussehen könnte, und kommen zu dem Schluss, dass Aufgabenstellungen dabei eine zentrale Rolle spielen. Während Schulbücher häufig mit »geschlossenen und kurzschrittigen [sic] Aufgaben« arbeiten, führe ein optimaler Aufbau von Kompetenzen – im Sinne eines beweglichen, vielseitig anwendbaren Wissens, metakognitiver Strategien und vernetzender Ansätze – über eher offene und komplexe Aufgaben, die eine gewisse Verarbeitungstiefe ermöglichen oder erfordern. (Ebd.: 9)[8]

Mit der Frage nach der Effizienz mehr oder weniger offener Aufgabenstellungen befasst sich auch Markus Büring in seiner Dissertation *Lernumgebungen im Musikunterricht* (2010). Ausgehend vom Postulat einer stärkeren Subjektorientierung, die die individuelle Verantwortung und Selbstständigkeit der Lernenden begünstigen und den Lehrenden eher eine Beraterrolle zuweisen soll, legt Büring seiner empirischen Untersuchung das Konzept des »Problembasierten Lernens« zugrunde, das er in Anlehnung an Barrows in vier Phasen unterteilt, nämlich Problemstellung und Motivation, Wissensaktivierung und -anwendung, Förderung selbstständigen Lernens und Dekontextualisierung. Damit gelangt Büring, wenn auch auf einem etwas anderen Weg, dennoch zu derselben Schlussfolgerung wie Knigge/Lehmann-Wermser: der Forderung nach komplexen Aufgaben »in offenen Lernarrangements«. (Büring 2010b: 2) Die Wirksamkeit solcher Settings im Musikunterricht überprüft der Autor an einer Kleingruppe bestehend aus 13- bis 15-jährigen Schülerinnen und Schü-

www.musik.uni-bremen.de/de/forschung/musikpaedagogische-forschungsprojekte/komus-kompetenzmodell-im-fach-musik/projektphasen.html. (Zugriff am 2.9.2013, und Jordan et al. 2010).

7 Zur Entwicklung und Analyse solcher Testaufgaben vgl. Knigge 2010.

8 Wie bereits Reinhard Schneider (2006: 433 u. 436) weisen auch Knigge/Lehmann-Wermser (2009: 9) darauf hin, dass derartige unterrichtspraktische Aussagen nicht verabsolutiert werden sollten: »[…] vielmehr haben unterschiedliche Formate je nach Kontext ihre Berechtigung.«

lern, der zwecks »Entdeckung des Variationsprinzips« (ebd.) eine Melodieerfindungsaufgabe nebst ergänzenden Materialien vorgelegt wird. Diese Aufgabe wird nach dem Vorbild der »Anchored Instruction« in eine »Ankergeschichte« eingebettet, die darauf abzielt, »Lernende mental an konkrete Situationen und lernerrelevante Probleme zu binden«. (Ebd.: 8)

Was Bürings Ansatz unter der hier thematisierten Fragestellung so besonders interessant macht, ist die Tatsache, dass er »dem beliebten Schwarz-Weiß-Denken« (Schneider 2006: 431) abzuschwören und die Dichotomie von Instruktion und Konstruktion[9] ein Stück weit aufzubrechen scheint. Dies deutet sich zunächst auf sprachlicher Ebene an, wenn er in der Einleitung darauf hinweist, dass er den im deutschen Sprachraum oft negativ konnotierten Begriff der Instruktion »wertneutral verwendet und […] vom angloamerikanischen Wort ›instruction‹ als ›Anleitung‹« abgeleitet wissen wolle. (Büring 2010a: 15) Im weiteren Verlauf verweist er in Anlehnung an Hilbert Meyer ([2]2005: 8) auf den Unterschied zwischen »direct instruction« (»Frontalunterricht«) und »open education« (»offenem Unterricht«), den er sodann auf das Begriffspaar »offene Instruktion« und »direkte Instruktion« verkürzt, um schließlich die Frage aufzuwerfen, »welche Wirksamkeit variierte Instruktionen […] auf das Musiklernen haben werden«. (Büring 2010a: 16) Mit anderen Worten: Büring arbeitet in seinen Aufgabensettings mit mehr oder weniger direkten Anleitungen, d. h. mit einer »Kombination aus Aufgabeninstruktion und versteckten Lernhilfen« (Büring 2010b: 2), und nutzt diese als ein Mittel der Binnendifferenzierung.

In seiner Ergebniszusammenfassung zieht Büring das Fazit, »die Steuerung des Lernprozesses durch direkte Instruktionen« habe sich als »wirksamer« erwiesen: »Bei der Bearbeitung von Aufgaben mit offenen Instruktionen entstehen zwar originellere Kompositionen, die im Sinne der in der Aufgabe präsentierten Problemsituation aber nicht nachhaltig generierend wirken«. (Ebd.: 2) Angesichts einer Problemsituation, bei der es letztlich darum ging, ein gegebenes Prinzip zu entdecken, stellt sich allerdings die Frage, ob »originellere Kompositionen« überhaupt gewollt waren. Was wiederum den Verdacht nahelegt, dass auch dieses Aufgabensetting »letzten Endes bestimmt wird durch eine durchgreifende Instruktionsidee«. (Schneider 2006: 433) Gerade das aber müsste – wenn es gelänge, das Verhältnis von Instruktion und Konstruktion nicht als ein dichotomisches, sondern als ein antinomisches zu denken[10] – nicht

[9] Vgl. Reinmann 2011.

[10] In einem antinomischen Verhältnis können »zwei Kräfte […] gleichzeitig wirken«. (Reinmann 2011: 3)

unbedingt ein Dilemma sein. Gewiss wird es immer wieder vorkommen, dass Schüler, wenn sie ihre Problemlösekompetenz trainieren, neue, originelle und vielleicht sogar »nachhaltige« Lösungswege entdecken; darauf sollten Lehrer offen und flexibel reagieren. Doch in den allermeisten Fällen ist eine problemorientierte Lernumgebung[11] ein im Vorfeld sehr genau durchgeplantes, auf alle möglichen Variationen hin durchdachtes und, wenn nicht von direkter, ›frontaler‹, so aber doch mindestens von indirekter Konstruktion geprägtes Szenario – das, so paradox dies auch klingen mag, auf seiten der Schüler eine möglichst große Selbstständigkeit und aktive Konstruktionsprozesse fördern soll. Instruktion und Konstruktion schließen einander nicht aus, und deshalb ist es an der Zeit, die Debatte zu entideologisieren, wie Gabi Reinmann unter der Überschrift »Mut zur Lehre« nahelegt: »Gegenüberstellungen wie Instruktion versus Konstruktion […] sind deswegen wenig brauchbar, weil sie mitunter dazu führen, dass man bestimmte Lehrstile aus einer diffusen Angst heraus ablehnt, man würde damit Lernprozesse verhindern statt fördern. Nicht Ideologien und Trends, sondern lernpsychologisches und didaktisches Wissen sowie methodisches Können und situatives Gespür müssen die Entscheidung von Lehrenden lenken.« (Reinmann 2011: 10)

Literatur

Ballstaedt, Steffen-Peter (1997): *Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial*. Weinheim.

Bamberger, Richard/Boyer, Ludwig/Sretenovic, Karl/Strietzel, Horst (Hg.) (1998): *Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern. Mit besonderer Berücksichtigung der elektronischen Medien und der neuen Lernkultur, 1. Aufl.* Wien.

Büring, Markus (2010a): *Lernumgebungen im Musikunterricht. Hochschule für Musik, Theater und Medien, Hannover.* Hannover.

Büring, Markus (2010b): Melodien erfinden mit authentischen Aufgaben – Der Einfluss von Aufgabeninstruktionen auf Gruppenkompositionen. In: *Beiträge empirischer Musikpädagogik 1 (11)*, S. 1–28 (Zugriff am 29.8.2013).

[11] Für die Büring durchaus konstruktive (und instruktive) Vorschläge macht: »Ein Lied zum Trost eines traurigen Menschen [zu] schreiben, Musikstücke zur Gestaltung eines Benefizkonzerts zusammenzustellen, einen bildenden Künstler zu beraten, ob seine Ausstellung eine musikalische Atmosphäre verträgt[,] oder zu diskutieren, ob ein Lebensmittelhersteller einen Sound-Designer anstellen sollte«. (Büring 2010a: 172)

Choppin, Alain (1992): Aspekte der Illustration und Konzeption von Schulbüchern. In: K. Peter Fritzsche (Hg.), *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung 75)*, Frankfurt a. M., S. 137–150.

Dotzauer, Wilfried (1980): Das Musikbuch. In: Hartmut Hacker (Hg.), *Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht. (= Studientexte zur Grundschuldidaktik)*, Bad Heilbrunn, S. 160–176.

Girmes, Renate (2004): *(Sich) Aufgaben stellen, 1. Aufl.* Seelze (Velber).

Helbling Verlag (2011): *Produktbeschreibung. Music Step by Step, Lehrerhandbuch.* http://www.helbling-verlag.de/?pagename=product&product=S6580, (Zugriff am 26.8.2013).

Hiller, Andreas (2012): *Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik. Konsequenzen für das Schulbuch als Leitmedium und die Rolle des Staates in der Schulbildung.* Marburg. http://www.gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=896104 (Zugriff am 27.8.2013).

Höhne, Thomas (2005): Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs. In: Eva Matthes/Carsten Heinze (Hg.), *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung)* [Jahrestagung der Internationalen Gesellschaft für Historische und Systematische Schulbuchforschung 2004], Bad Heilbrunn/Obb., S. 65–93.

Jank, Werner (2005a): Didaktische Interpretation. In: Siegmund Helms/Reinhard Schneider/Rudolf Weber (Hg.), *Lexikon der Musikpädagogik*. Kassel, S. 43–48.

Jank, Werner (Hg.) (2005b): *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 1. Aufl.* Berlin.

Jordan, Anne-Katrin/Knigge, Jens/Lehmann, Andreas C./Niessen, Anne/Lehmann-Wermser, Andreas (2012): Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik – Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik. In: *Zeitschrift für Pädagogik 58 (4),* S. 500–521.

Knigge, Jens (2010): *Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz »Musik wahrnehmen und kontextualisieren«*. Universität Bremen, Bremen. Online verfügbar unter http://elib.suub.uni-bremen.de/diss/docs/00012006.pdf (Zugriff am 3.8.2013).

Knigge, Jens/Lehmann-Wermser, Andreas (2009): Kompetenzorientierung im Musikunterricht. Ungekürzte Langfassung des Aufsatzes als Beigabe des Heftes auf CD-Rom. In: *Musik und Unterricht 94,* S. 1–12.

Lehmann-Wermser, Andreas (2011): Aufgaben in Schulbüchern für den Musikunterricht – und was die Gegenwart mit der Geschichte zu tun hat. In: Eva Matthes/Sylvia Schütze (Hg.) (2011), S. 331–339.

Lehmann-Wermser, Andreas: *KoMus – Kompetenzmodell im Fach Musik*. Unter Mitarbeit von Anne-Katrin Jordan, Jens Knigge, Andreas C. Lehmann und Anne Niessen. Hg. v. Universität Bremen. Online verfügbar unter http://www.musik.uni-bremen.de/de/forschung/musikpaedagogische-forschungsprojekte/komus-kompetenzmodell-im-fach-musik/projektphasen.html (Zugriff am 3.9.2013).

Lemmermann, Heinz (1977): *Musikunterricht. Hinweise Bemerkungen Erfahrungen Anregungen*. Bad Heilbrunn/Obb.

Markova, Ina (2010): *Geschichtsklitterungen – Zäsuren – Neuverhandlungen. Visuelle und sprachliche Strategien der Repräsentation der österreichischen Vergangenheit 1934 – 1938 – 1945*. Wien. Online verfügbar unter http://othes.univie.ac.at/12740/1/2010-12-15_0405281.pdf (Zugriff am 2.9.2013).

Matthes, Eva (2011): Lehrmittel und Lehrmittelforschung in Europa. In: *Bildung und Erziehung 64 (1)*, S. 1–5.

Matthes, Eva/Schütze, Sylvia (Hg.) (2011): *Aufgaben im Schulbuch. (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung)*. Bad Heilbrunn.

Matthes, Eva/Schütze, Sylvia (2011): Aufgaben im Schulbuch. Einleitung. In: Dies. (Hg.), *Aufgaben im Schulbuch. (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung)*, S. 9–15.

Meyer, Hilbert (²2005): *Was ist guter Unterricht?* Berlin.

Müller, Hans-Joachim (2010): Lernaufgaben und der Aufbau des Wissens. In: Hanna Kiper/Waltraud Meints-Stender/Sebastian Peters/Stephanie Schlump/Stefan Schmit (Hg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*, Stuttgart, S. 84–100.

Niessen, Anne/Lehmann-Wermser, Andreas/Knigge, Jens/Lehmann, Andreas C. (2008): Entwurf eines Kompetenzmodells ›Musik wahrnehmen und kontextualisieren‹. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 1–32.

Reinmann, Gabi (2011): Das schwierige Verhältnis zwischen Lehren und Lernen: Ein hausgemachtes Problem? Preprint. Erschienen im *Jahresband 2011 der GDSU*, *Band 22*, Bad Heilbrunn, S. 25-36. http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/10/Artikel_Instruktion-versus-Konstruktion_preprint.pdf (Zugriff am 2.9.2013).

Scheller, Petra (2010): *Verständlichkeit im Physikschulbuch*. Bad Heilbrunn.

Schneider, Reinhard (2006): Aufgaben im Musikunterricht. In: Günther Noll/Gisela Probst-Effah/Reinhard Schneider (Hg.), *Musik als Kunst, Wissenschaft, Lehre. Festschrift für Wilhelm Schepping zum 75. Geburtstag*. Unter Mitarbeit von Wilhelm Schepping, Münster, S. 427–437.

Sujew, Dmitri (1986): *Das Schullehrbuch*. Berlin.

Wilhelm Schepping

»Wehr und Waffen«

Lieder im evangelischen »Kirchenkampf« der frühen NS-Ära

Bereits seit Beginn der Arbeit des 1964 in Neuss durch Prof. Dr. Ernst Klusen gegründeten und – nach Prof. Dr. Günther Noll und dem Verf. als ersten Nachfolgern – seit 14 Jahren von Prof. Dr. Reinhard Schneider als Direktor geleiteten »Instituts für Musikalische Volkskunde«, das durch dessen Initiative die aus der Ausweitung des Forschungsspektrums erwachsene Umbenennung in »Institut für Europäische Musikethnologie« erfuhr, lag ein besonderer Schwerpunkt des zentralen Sektors Lied- und Singforschung konstant auf der Erforschung des oppositionellen Liedes gegen das Hitler-Regime. Denn im Institut hatte man früh – teils auch aufgrund eigenen Erlebens – erkannt, wie deutlich sich damals auch in regimekritischen Gesängen oppositionelle politische Gesinnung widerspiegelte und aus ihnen erschlossen werden kann. Daraus erwuchs auch die Einsicht, wie bedeutsam Liederbücher als Geschichtszeugnisse eben auch der NS-Epoche sein können, zumal obstruktives Singen im Dritten Reich häufig Reaktionen des Regimes wie Bespitzelungen, Verhaftungen und teils harte Strafmaßnahmen auslöste. Und dies prägte sich nicht allein der Erinnerung Betroffener unauslöschlich ein, sondern ist auch in zahlreichen Prozessakten jener Epoche dokumentiert und objektiviert und macht sie damit zu sehr aussagefähigen, teils durch Beilagen von Liedbelegen als Corpora Delicti (Vgl. Schepping 1977) auch materialreichen Zeugnissen von Einzel- und Gruppenschicksalen in jener Epoche.

So bildeten jene zwei Datenquellen die wichtigste Basis unserer Forschungen in diesem Sektor, deren Ergebnisse kontinuierlich u. a. auch in Publikationen aufgewiesen wurden:[1] Zum einen waren dies Erinnerungen Betroffener, vonseiten des Instituts neben möglichst systematischen Literaturrecherchen vor allem erschlossen durch eine von Ernst Klusen initiierte, ab 1969 vom Verf. durchgeführte bundesweite Umfrage unter zahlreichen Angehörigen von zwischen 1933 und 1945 durch Hitlers Regime verbotenen, trotzdem aber im

[1] Siehe im Literaturverzeichnis Schepping und Probst-Effah.

Dritten Reich weiterhin aktiven und daher verfolgten Jugendorganisationen und diversen anderen Gruppierungen sowie bei Einzelpersonen bis hin zu ehemaligen Häftlingen in Gefängnissen und Konzentrationslagern, die dem Institut auch zahlreiche Belegmaterialien – darunter u. a. diverse, meist handschriftliche oder hektografierte Liederhefte und -blätter – überließen; zum anderen waren es Akten der Geheimen Staatspolizei und Prozessakten der NS-Unrechtsjustiz, um deren Sichtung und Auswertung sich insbesondere Dr. Gisela Probst-Effah als Wissenschaftliche Mitarbeiterin des Instituts verdient machte. Dazu kamen schließlich noch – vom Verf. ausgewertet – die ursprünglich hoch geheimen internen Berichte des Sicherheitsdienstes der SS und der Geheimen Staatspolizei über Kirche und Kirchenvolk in Deutschland 1934 bis 1944 (Vgl. Boberach 1971), die – als ursprünglich nur wenigen ausgesuchten hohen Funktionären des Regimes zugänglich – u. a. auch die Auseinandersetzungen zwischen Staat und Kirchen detailreich, dabei ggf. auch schonungslos eigene Misserfolge des Regimes enthüllend, analysierten.

Unsere Recherchen bestätigten – teils auch noch eigene – Erfahrungen, wie stark u. a. kirchlich gebundene Kreise und Gruppierungen der christlichen Konfessionen und ihr Liedrepertoire in solches regimekritisches Singen einbezogen waren, wie hart und konstant das Regime aber auch solche Aktivitäten bekämpfte und wie hartnäckig man dennoch trotz Strafverfolgung auch in diesen Konflikten zwischen dem NS-Regime und beiden Konfessionen Lieder als effektives Medium der Äußerung und Verbreitung unangepasster und oppositioneller Gesinnung und Kritik zu nutzen wagte.

Der hier vorgelegte, vom Verf. seinem Amtsnachfolger Reinhard Schneider anlässlich seiner Emeritierung gewidmete Beitrag wendet sich einem speziellen Feld solch subversiver Lied- und Singpraxis zu: regimekritischen Liedern in der evangelischen Kirche, und zwar speziell am Beispiel von drei in mehreren Auflagen noch bis ins vierte Jahr 1936 des Hitler-Regimes erschienenen – und weit darüber hinaus benutzten – Liederbuch-Editionen, die als Kommunikationsmedien im »Kirchenkampf« (Biermann 2011; Bedürftig 1997) sowohl zwischen Kirche und NS-Regime als auch innerkirchlich zwischen regimekritischen Anhängern der »Bekennenden Kirche« und den regimetreuen Parteigängern der »Deutschen Christen« eine bedeutsame Rolle spielten. Schon seit Anfang der 1930er-Jahre nämlich hatte lt. Impressum eine gemeinsame »Kommission für den Reichsverband der evangelischen Jungmännerbünde und den Evangelischen Reichsverband weiblicher Jugend« die Konzeption für »Ein Liederbuch für die deutsche evangelische Jugend« erarbeitet, das dann ab 1932 in zwei sich zunächst nur im Titel unterscheidenden Versionen erschien: die erste, tituliert *Ein neues Lied*, im rosa-hellbraunen Leinenumschlag (s. Abb. 1), ediert vom »Evangelischen Reichs-

verband weiblicher Jugend« im eigenen Burckhardthaus-Verlag Berlin-Dahlem; die zweite, unter dem Titel *Der helle Ton* in lichtem blauem Leineneinband (s. Abb. 2) »vom Reichsverband der evangelischen Jungmännerbünde und verwandter Bestrebungen e. V.« ediert, eine fast identische Parallelausgabe für die männliche Jugend im Eichenkreuz-Verlag Wuppertal-Barmen. Hinzu kam 1935 ein wieder im Burckhardthaus-Verlag erschienenes broschiertes Heft mit 51 Liedern unter dem Titel *Wehr und Waffen. Lieder der kämpfenden Kirche* (s. Abb. 3), das im Mittelpunkt nachfolgender Untersuchungen stehen soll.

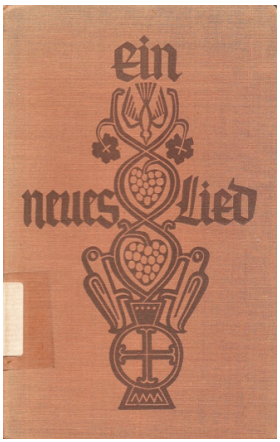


Abb. 1

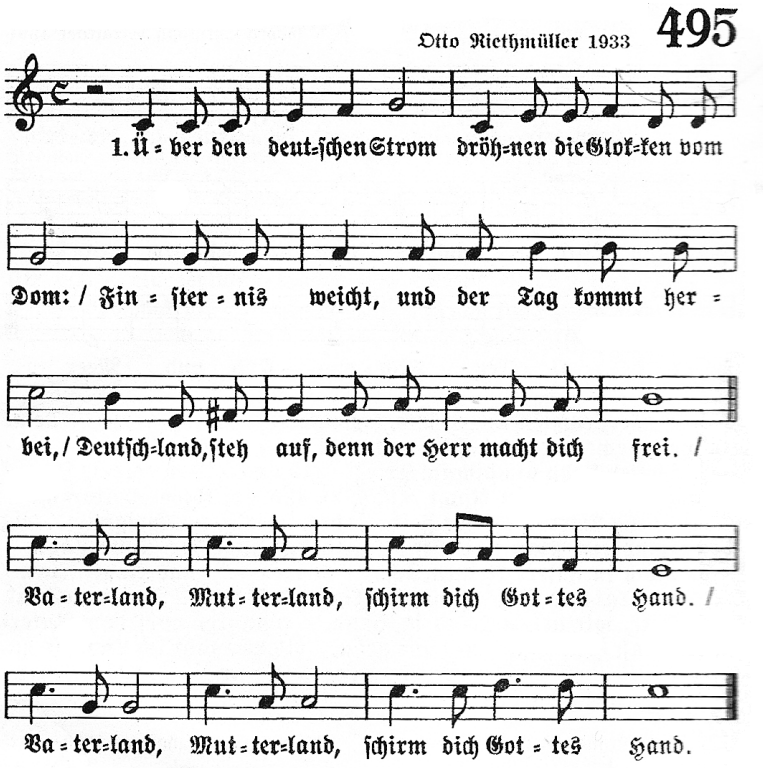
Abb. 2

Abb. 3

Herausgeber aller drei Publikationen war – im Impressum der beiden Jugendliederbücher als solcher aber nicht eigens benannt – Otto Riethmüller: ein vor und während der Zeit des NS-Regimes für die weibliche evangelische Jugend sehr aktiver schwäbische Pfarrer, Text- und Melodieautor, der ab 1928 als Leiter des »Reichsverbandes der weiblichen evangelischen Jugend« und als Leiter des Burckhardthauses dieses Verbandes in Berlin-Dahlem fungierte, bald aber auch in der gesamten Jugend- und Jugendbildungsarbeit der Evangelischen Kirche aktiv war und sich – nach einer Zeit des Schwankens zwischen Anpassung und Widerstand – schließlich sehr eindeutig und mutig in der »Bekennenden Kirche« (nachfolgend: BK) engagierte.

1. Das evangelische Jugendliederbuch *Ein neues Lied*

Das Liederbuch *Ein neues Lied* (s. Abb. 1) bietet schon in seiner nach Hitlers »Machtergreifung« 1933 publizierten zweiten Auflage sowohl in einem mit »1933« datierten neu aufgenommenen, von Riethmüller selbst getexteten und vertonten Lied als auch in dem von ihm für diese Auflage neu gefassten Vorwort sehr eindeutige Belege für eine anfängliche, kompromittierende An-

näherung Riethmüllers an Hitlers gerade erst etabliertes Regime und für seine damals auch der Hitler ergebenen »Kirchenpartei« der »Deutschen Christen« (nachfolgend: DC) noch irritierend nahe stehende politische Position. Das folgende Lied nämlich fand nun Aufnahme in diese Edition. (Nr. 495, s. Abb. 4)

2. Sturmwind im Eichengrund, Mahnruf der Väter tut kund: / Deutscher, vergiß nicht, daß Recht nur und Treu / bauen das heilige Reich wieder neu. / Siegfriedland, Bismarckland, schirm dich Gottes Hand.

3. Stand einst ein graues Heer, rang von den Alpen zum Meer. / Kämpfe du mit für das künftige Land, / Arbeit und Freiheit für jeglichen Stand. / Kämpferland, Hitlerland, schirm dich Gottes Hand.

4. Sonne durch Wetter bricht, Deutschland, verzage nur nicht. / Äcker ergrünen in hoffender Saat, / Räder umschwingen zu helfender Tat. / Heimatland, Zukunftsland, schirm dich Gottes Hand.

Otto Riethmüller 1933

Abb. 4

1. Über den deutschen Strom
dröhnen die Glocken vom Dom:
Finsternis weicht, und der Tag kommt herbei,
Deutschland, steh auf, denn der Herr macht dich frei.
Vaterland, Mutterland,
schirm dich Gottes Hand …

2. Sturmwind im Eichengrund,
Mahnruf der Väter tut kund:
Deutscher, vergiß nicht, daß Recht nur und Treu
bauen das heilige Reich wieder neu.
Siegfriedland, Bismarckland,
schirm dich Gottes Hand.

3. Stand einst ein graues Heer,
rang von den Alpen zum Meer.
Kämpfe du mit für das künftige Land,
Arbeit und Freiheit für jeglichen Stand.
Kämpferland, Hitlerland,
schirm dich Gottes Hand.

4. Sonne durch Wetter bricht,
Deutschland, verzage nur nicht.
Äcker ergrünen in hoffender Saat,
Räder umschwingen zu helfender Tat.
Heimatland, Zukunftsland,
schirm dich Gottes Hand.

Allerdings muss man gerechterweise die mahnende Aussage der 2. Strophe, »daß Recht nur und Treu« Voraussetzungen einer wahren Erneuerung Deutschlands zu sein hätten, und ebenso die Aufforderung der 3. Strophe, für ein »künftiges Land« mitzukämpfen, das »Arbeit und Freiheit für jeglichen Stand« gewähre, als Erwartung und Mahnung Riethmüllers an das Hitler-Regime verstehen; aber dann formuliert jene 3. Strophe mit »Kämpferland, Hitlerland/schirm dich Gottes Hand« ja doch ein sehr deutliches Bekenntnis zum Hitler-Regime, zumal sich der Text danach zu einer Vision des »Hitlerlandes« als eines blühenden Landes der Zukunft versteigt, wie dies die Schlussstrophe bildstark darstellt.

Beides kann man nur als einen 1933 doch allzu voreilig und »blauäugig« vollzogenen »Fehltritt« Riethmüllers werten, erwachsen vor allem daraus,

dass auch er zunächst zu den zahlreichen Christen in der evangelischen Kirche gehört hatte, die insbesondere angesichts der gesellschaftlichen Misere und der Perspektivlosigkeit jener Jahre der Weimarer Republik während der unbewältigten Weltwirtschaftskrise (vgl. Priepke 1960: 28ff.) ihre Hoffnung auf Hitler gesetzt hatten. Denn – wie dies der Esslinger Theologe Hans Norbert Janowski für Riethmüller aufgewiesen hat: »Die säkulare und pluralistische Demokratie des Weimarer Staates lehnte er ab. Für ihn war das ein Staat ›ohne Mittelpunkt, ohne Symbol, ohne Weltanschauung.‹ ›Da, wo sonst der Tempel steht, war im Staat von Weimar das Nichts, die elende weltanschauliche Neutralität‹. Das sagte er als Gastredner beim Reformationsfest 1933 in der Esslinger Stadtkirche.« (Janowski 2013) Und Wolfgang Herbst diagnostizierte die politische Situation und die Sicht Riethmüllers für jenen Zeitraum folgendermaßen:

> »Die weitverbreitete Sehnsucht nach einem starken Führer, der aller Not ein Ende machen würde, trug bisweilen die Züge einer messianischen Hoffnung. […] In der [evangelischen] Kirche waren angesichts des politischen Programms der NSDAP Hoffnungen aufgekommen, die nationalsozialistische Regierung werde – wie angekündigt – auf dem ›*Standpunkt des positiven Christentums*‹ stehen, und Hitler selbst hatte vor dem Reichstag verkündet, er sehe ›*in den beiden christlichen Konfessionen die wichtigsten Faktoren zur Erhaltung unseres Volkstums*‹ […]. So ließ die neue Zeit große Erwartungen entstehen.« (Herbst 2013)

In ähnlicher, damals verbreiteter Blindheit gegenüber der ja eigentlich schon vor Beginn des NS-Regimes und dann gerade auch in dessen frühen Jahren deutlich erkennbaren feindlichen Position zu den christlichen Kirchen hatte da Pfarrer Riethmüller im Jahr 1933 jenen Liedtext »voll zukunftsfroher Begeisterung« (Janowski 2013) gedichtet. Das Regime hat es ihm auf eine für ihn dann nach seiner religiösen und politischen Wende zur BK zweifellos höchst peinliche Weise gedankt: Dieses Lied erklang nämlich nun – teils sogar zur Chorhymne aufgebläht – als ein Programmpunkt so mancher Gottesdienste der DC, so – für ihn wohl besonders schockierend – u. a. in einem dokumentierten (vgl. Biermann 2011: 137) DC-Gottesdienst noch am 14.2.1937 in der Lutherkirche Castrop-Rauxel unter Mitwirkung von Reichsbischof Ludwig Müller: Der begann ihn nach dem Einzug mit einer Begrüßung durch den Hitlergruß »von den Altarstufen aus«; nach Müllers Predigt erklang dieses Lied Riethmüllers als Chorlied, und am Ende verabschiedete sich Bischof Müller wieder »von den Altarstufen aus«»mit dem Hitlergruß«.

Wie groß Riethmüllers »Blindheit« in jener Frühphase des Hitler-Regimes

in der Tat aber gewesen sein muss, geht noch eindeutiger als aus jenem Lied aus mindestens zwei Formulierungen seines erwähnten »Geleit«-Wortes zur 2. Auflage des Liederbuchs *Ein neues Lied* vom »Sommer 1933« hervor, das unverändert aber auch noch die 3. Auflage von 1936 eröffnete, mit der diese Edition für die weibliche Jugend bereits hunderttausend Exemplare erreichte: Die erste Aussage: »Der Quell echter Gemeindelieder und guter Volkslieder war lange versiegt. Erst jetzt scheint er wieder aufzubrechen, besonders unter dem Eindruck der großen Wende, die im Volk und Reich uns geschenkt worden ist«; und die zweite: »Dann bringt dies Buch reine und edle Lieder […] wider das seichte, leere, undeutsche Getue, gegen das nun zu unserem Heil der Kampf im ganzen Volk begonnen hat.«

Trotz der so weit gehenden Annäherung Riethmüllers an das NS-Regime war das sogar noch zweimalige Erscheinen des Liederbuchs bis 1936 in der ansonsten im Repertoire unveränderten Version von 1932 im Grunde höchst erstaunlich, vor allem angesichts dieses damit nun ja indirekt jedes Mal erneut legitimierten gesamten Liedangebots. Jenes NS-lastige Riethmüller-Lied war nämlich absolut das einzige unter den fast 500 Liedern des Buches, das – allerdings in solcher für ein kirchliches Liederbuch fast singulären[2] Direktheit – »Partei ergriff«. Sogar schon der ebenfalls von Riethmüller geschaffene Text des im Buch unmittelbar nachfolgenden Liedes »Herr, wir stehen Hand in Hand« (Nr. 496) (s. Abb. 5), dem er die altprotestantische Melodie Georg Christoph Strattners zu »Himmel, Erde Luft und Meer« von 1691 unterlegt hatte, konnte im Grunde nur als völlig konträr zur NS-Ideologie stehend verstanden werden, wenn man die deutlich zeitkritisch-christlichen sechs Strophen »beim Wort nahm«. Denn wie anders sollte man darin etwa die Aussagen deuten: »Welten stehn um dich [Christus] im Krieg« oder »In die Wirrnis dieser Zeit fahre Strahl der Ewigkeit«; auch das »Ziel der Gottesstadt« oder »Mach in unsrer kleinen Schar Herzen rein und Augen klar«. Und in der Tat wurde dieses Lied von vielen damals als Regimekritik gesungen, wie auch jene eingangs erwähnte Instituts-Umfrage des Verf. zum oppositionellen Singen in der NS-Epoche durch mehrere Nennungen dieses Liedes erwies, bei denen es

[2] Noch unverhüllter bekannte sich kirchlicherseits etwa Ernst Sommer im Vorwort zu dem von ihm unter Mitwirkung von Dr. Konrad Ameln und Pfarrer Lic. Wilhelm Thomas »im Oktober 1933« beim Bärenreiter-Verlag Kassel herausgegebenen, »christlich=evangelisch, politisch=kriegerisch und volk=gebunden, also in die Haltung des Reiches gewiesen[en]« Liederheft *Christliche Kampflieder der Deutschen* zum NS-Regime, wenn er im Schlussabschnitt summiert: »Ein Zeugnis dieses Geistes, der in uns Nationalsozialisten heute wieder lebendig geworden ist, soll dieses Heft sein …«

u. a. als »in Jugendgruppen der Bekennenden Kirche« gesungen kommentiert wurde. Auch in Arno Klönnes Standardwerk über Jugendwiderstand im Dritten Reich, »Gegen den Strom« (Klönne 1958: 91), ist es als Widerstandslied benannt und ebenso als bevorzugtes Lied der BK im Kirchenkampf gegen die DC belegt – sogar zusammen mit einem weiteren Riethmüller-Lied: mit »Sonne der Gerechtigkeit«. (Biermann 2011: 256)

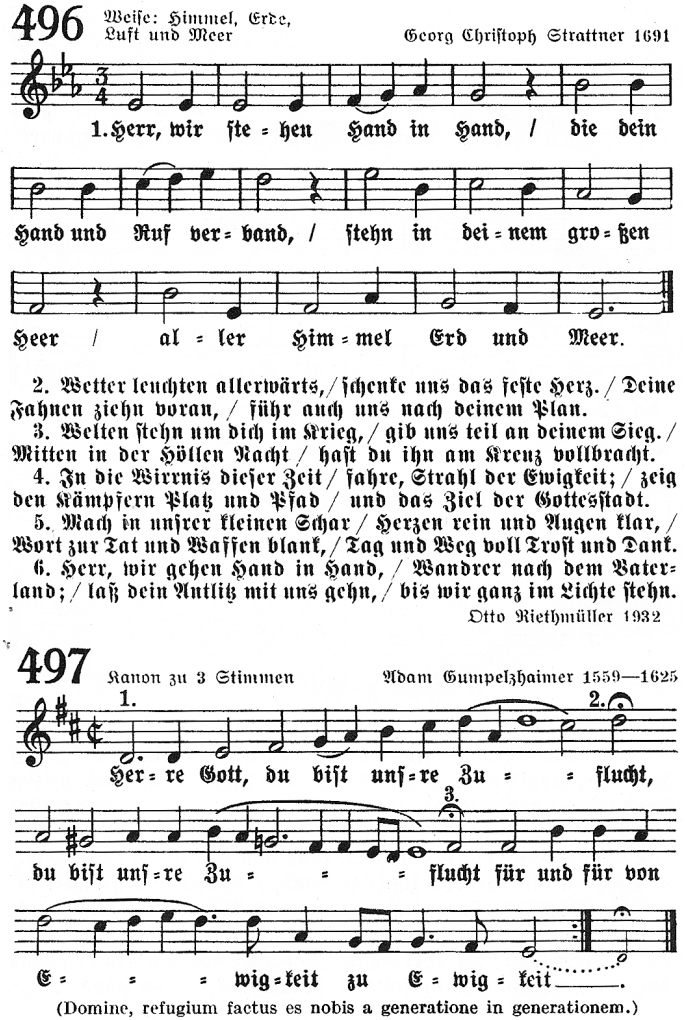


Abb. 5

Jenes Lied *»Herr wir stehen«* – wie auch das *»Hitlerland«*-Lied – hatte Riethmüller der 2. Auflage seines Liederbuchs von 1933 in einer sechs Nummern umfassenden Schlussrubrik »Eigengesänge« angefügt und dieser sogar auch einen speziellen religiösen Leitspruch vorangestellt. Es fällt auf, dass er aber auch hierfür einen durchaus nicht regimekonformen Spruch wählte, sondern: »Der Herr ist unser Richter/der Herr ist unser Meister/der Herr ist unser König/der hilft uns«. Dem entsprach, dass die zwei diese neue Rubrik eröffnenden Lieder Christkönigslieder waren: Im ersten *»Sonne glänzt auf deinen Fluren«* (Nr. 492) ist Christus als König – wieder deutlich zeitkritisch – den »dunkle[n] Weltweiten« und »der Weltenwut Getümmel« gegenübergestellt; und das zweite Christkönigslied *»Ihr Wolken hoch am Himmelszelt«* (Nr. 493) betont, dass es König Christus ist, der als starker »Führer« voranschreitet und dem es zu folgen gilt: eine – wie der nicht von ungefähr auffällig gesteigerte Christkönigskult beider Konfessionen in jenen Jahren überhaupt (vgl. Schepping 2013) – im Grunde fast provokante politische Gegenposition zum NS-Kult um den »Führer« Adolf Hitler, der 1933 die Macht im Reich usurpiert hatte.

Selbst das dritte, dem *»Hitlerland«-Lied* unmittelbar vorausgehende Lied dieser Zusatz-Rubrik *»Es rauscht durch deutsche Wälder«* (Nr. 494), 1921 von P. Bellingrodt getextet und vertont, das zunächst mit seiner an jedem Strophenende wiederkehrenden markigen Devise »Deutsche Jugend heraus!« wie auch mit einigen den NS-Sprachmustern – scheinbar – relativ nahen Termini (»stolze Burg der Ahnen«; »das deutsche Haus«) irritiert, erweist ab der Wendung der 4. Strophe »Für Reinheit, Recht und Sitte, deutsche Jugend heraus« und noch eindeutiger mit den Schlussstrophen-Versen »Des heilgen Kreuzes Zeichen geht unserm Weg voran«, für wen hier »deutsche Jugend« »heraus«-gerufen wird – in den Glaubenskampf.

Dass das Buch dann nach jenem kompromittierenden *»Hitlerland«*-Lied und jenem gleich darauffolgenden, zum Widerstandslied gewordenen *»Herr, wir stehen Hand in Hand«* ausgerechnet mit dem (3-stimmigen) Kanon Adam Gumpelsheimers *»Herre Gott, du bist unsere Zuflucht für und für«* (s. Abb. 5, Nr. 497) endet, der ja doch wie ein Notruf in Bedrängnis klingt, erscheint im Grunde als ein weiterer Widerspruch zu Riethmüllers *»›Hitlerland‹-Fürbitte«*, die vielleicht auch weit weniger eindeutig NS-konform klänge, wenn man sie als eine – vielleicht sogar ahnungsvolle – Fürbitte für das nun zum »Hitlerland« gewordene Deutschland verstehen könnte, die dann in jenem »Notruf«-Kanon ja sogar noch eine Verstärkung erführe. Sie so zu deuten, widerspricht aber jenem unseligen Geleitwort Riehmüllers, das zwar vielleicht sogar eine Vorbedingung für die Lizenz dieser Neuauflagen des Liederbuches war – aber dadurch ja keineswegs legitimiert wäre!

Denn das Liederbuch war insgesamt so nachdrücklich als religiös und kirchlich gebunden ausgewiesen, dass die Zensur zumindest noch in jenen frühen Jahren des NS-Regimes eine Lizenz kaum verweigern konnte: Im Grunde hatte man nämlich das gesamte Repertoire von fast 500 Liedern – geistlichen wie profanen – als religiöses Liedgut markiert, indem man sie alle einer von zahlreichen, ausschließlich geistlichen Rubriken zuordnete, die im Liedteil nicht nur am Kopf jeder Seite benannt, sondern an allen Rubriken-Anfängen auch noch durch grafisch im typischen Zeitstil gestaltete Bibelworte bewusst herausgehoben und darüber hinaus durch zugehörige Piktogramme christlicher Symbole verbildlicht wurden. Übersicht über diese Gliederung bot ein die Lieder numerisch reihendes, nach diesen Rubriken gegliedertes und ebenfalls durch jene – hier auch noch durch Quellenangabe identifizierten – Schriftworte und Piktogramme markiertes erstes Inhaltsverzeichnis (s. Abb. 6), das diese christliche Perspektive nochmals besonders verdeutlichte. Danach erst folgt der alphabetische Index.

Jene Rubriken-Zuordnung legitimierte also nicht allein die im eigentlichen Sinn geistlichen Lieder, die – beginnend mit dem Advent – den Festzeiten des Kirchenjahres und dann auch noch weiteren religiösen Leitbegriffen wie Glaube, Anbetung, Dank und Bitte, Sendung der Kirche, Wort und Sakrament, Vergebung der Sünden, Auferstehung und ewiges Leben zugeordnet waren, sondern zusammen mit ihnen ja auch die zahlreichen, ihnen ebenfalls subsumierten profanen Lieder. So gehörten z. B. zur – religiös gedeuteten – Rubrik »Der Stand«, dem u. a. aber auch »Freundschaft, Liebe, Ehe«, »Beruf« und sogar »Volk und Vaterland« zugeordnet waren, zahlreiche Pofanlieder, die – teils schon seit dem *»Zupfgeigenhansl«* (Breuer 8/1912) – in der nun vom Regime ja verbotenen Jugendbewegung verbreitet waren, wie z. B. *»Ich fahr dahin«*, *»Weiß mir ein Blümlein blaue«*, *»Es steht ein Lind«*, *»Es geht ein dunkle Wolk herein«*. Und unter der Teil-Rubrik »Beruf« fand man u. a. *»Ei wie so töricht«*, *»Wir Bergleute«*, *»Viktoria, wir Mauerleut«*, *»Frisch auf zum fröhlichen Jagen«*, *»Wir zogen in das Feld«*, *»Wohlauf, Kameraden, aufs Pferd«*, *»Wer geht mit, juchhe, über See«*. Jene Rubrik »Volk und Vaterland« – hier sicherlich absichtslich von dem geistlichen Sinnspruch »Gerechtigkeit erhöht ein Volk« eröffnet – war mit Liedern besetzt, die damals schon bald sogar auch gegen das Regime gesungen wurden: *»Verleih uns Frieden«*, *»Wach auf, du deutsches Land«*, *»Frisch auf in Gottes Namen«*, *»Wer jetzig Zeiten leben will«* und *»Auf, bleibet treu«* – ein Lied, das damals in kirchlichen Gruppen beider Konfessionen zum Protestlied gegen die Pressionen des NS-Regimes zum Übertritt von der kirchlichen Jugend in die HJ wurde; ferner *»Flamme empor«* – das die HJ prompt annektiert hatte; *»Kein schöner Land«*; und selbstverständlich auch die – ja schon Weimar-demokratische – Nationalhym-

Inhalt

Das Jahr

Du krönest das Jahr mit deinem Gut. Psalm 65, 12

Die vier Jahreszeiten in alten Sinnbildern

♈

Frühling, das Keimen

♋

Sommer, das Wachsen

♎

Herbst, das Vergehen

♑

Winter, Schutz des Hauses gegen Schnee

Neujahr

Meine Zeit steht in deinen Händen. Psalm 31, 16

	Nr.
In Gottes Namen fahren wir (4st. Satz)	406
In Gottes Namen fahren wir	407
Helft mir Gottes Güte preisen	408
Das alte Jahr vergangen ist	409
Nun laßt uns gehn	410

Frühling

Licht ist dein Kleid, das du anhast. Psalm 104, 2

Ich weiß mir einen Maien	411
Es sungen drei Engel	412
In stiller Nacht, zur ersten Wacht (2st. Satz)	413a
In stiller Nacht, zur ersten Wacht	413b
Als unser Herr im Garten ging	414
Die ganze Welt, Herr Jesu Christ	415
Laßt uns erfreuen herzlich sehr	416
Erstanden ist der heilig Christ	417a
Erstanden ist der heilig Christ (2st. Satz)	417b
Komm, laß uns gehn	418
Die beste Zeit im Jahr ist mein (2st. Satz)	419

Abb. 6

ne *»Deutschland, Deutschland über alles«*: mit allen Strophen, aber ohne das *»Horst-Wessel-Lied«* (»Die Fahne hoch«), obwohl es seit der »Machtergreifung« deren eigentlich verbindliches Anhängsel war. Die Rubrik beschloss das ebenfalls oft und nachdrücklich auch gegen die Hitlerdiktatur gesungene Lied *»Die Gedanken sind frei.«*

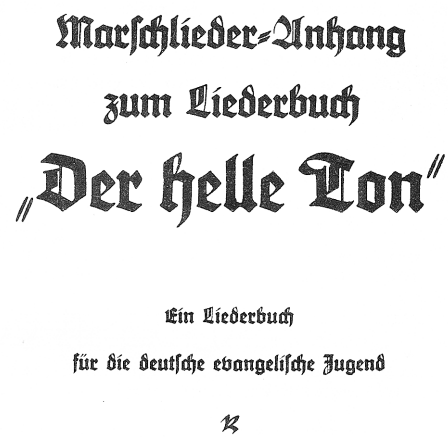
2. Das evangelische Jungenliederbuch *Der helle Ton*

Wie angedeutet, hatte das Liederbuch *Ein neues Lied* einen zeit- und fast absolut inhaltsgleichen »Zwilling« unter dem Titel *Der helle Ton*, bestimmt für die männliche evangelische Kirchenjugend. Ein Indikator für Riethmüllers politische Wende könnte hier die ersatzlose Herausnahme seines fragwürdigen Liedes mit der »Hitlerland«-Strophe auch aus der sogar noch 1935 erschienenen, bis auf die modifizierte Herausgeber-Ausgabe »evangelisches Jungmännerwerk Deutschland« sowie die variierte Verlags-Ortsangabe »Kassel-Wilhelmshöhe«[3] erstaunlicherweise absolut identische 2. Edition dieses Liederbuches sein, wofür beide Editionen aber eine auf die männliche Jugend zugeschnittene (Schein-)Alternative zu bieten hatten: einen »Marschlieder«-Anhang, der ihr zumindest den Anschein gab, »regimenäher« zu sein; aber bis auf diesen Anhang mit 32 Liedern sowie ein neues, hier nun rein theologisches Vorwort »Zur Einführung« von »Dompredigers Arndt von Kirchbach« sowie einen geänderten Leitspruch und wenige geringfügige Abweichungen war das Buch ansonsten inhaltlich wie typografisch absolut identisch mit *Ein neues Lied*.

Argumente für die Publikations-Lizenz könnten auch hier die identische Einbindung der Lieder in jenes geistliche Gesamtkonzept sowie eben jene Erweiterung durch den nur für dieses Jungen-Liederbuch erstellten Liedteil mit 32 »Marschliedern« gewesen sein (Nr. 497 bis 529, mit getrenntem alphabetischen Index und Quellennachweisen). Im Innentitel des Liederbuchs wird dieser Zusatzteil denn auch ganzseitig besonders hervorgehoben (s. Abb. 7).

Im Rückblick erscheint jedoch die Liedauswahl dieses Anhangs als politisch ebenso geschickt wie ihre so »markige« Benennung, die ja jenen Anschein erweckt, man habe hier sogar politische Konzessionen gemacht. In Wirklichkeit aber findet sich auch unter den hier angefügten, nur eben fast ausschließlich profanen Jugendliedern kein einziges Lied aus dem NS-Repertoire, und es gab in diesem Jungen-Buch, aus dem – wie gesagt – sogar das *»Hitlerland«-Lied* entfernt worden war, nun sogar keinen einzigen Liedtext mehr, der das Hitler-Regime auch nur benannt hätte. Vielmehr umfasst dieser Anhang – sogar überwiegend – Lieder aus dem nun verfemten »zünftigen« Repertoire der durch Baldur von Schirach – Hitlers »Jugendführer des Deutsche Rei-

[3] Die Informationen über die 2. Auflage verdankt der Verf. dem Gesangbucharchiv im Fachbereich 05 der Johannes Gutenberg-Universität Main, Deutsches Institut, das diese Auflage besitzt.


Marſchlieder-Anhang
zum Liederbuch
„Der helle Ton"

Ein Liederbuch
für die deutſche evangeliſche Jugend

Abb. 7

ches« – liquidierten Bündischen Jugend, ein Repertoire, das inzwischen allerdings teils auch von der HJ übernommen und damit allen anderen Gruppierungen weitgehend verwehrt und – falls dennoch weiterhin gesungen – für sie zum Corpus Delicti (vgl. Schepping 1977) geworden war. Dies belegen auch unsere eingangs erwähnten Instituts-Recherchen zum oppositionellen Singen in der NS-Zeit, bei denen sich nämlich allein 11 dieser 32 »Marschlieder« als nun auch gegen Hitlers Regime gesungen erwiesen und teils eben sogar als noch »1938 bis 1940« bei »heimlichen Gruppenstunden, Jugendtreffen und Fahrten« erklingend kommentiert wurden. Dies betraf: *»Aus grauer Städte Mauern«*; *»Die blauen Dragoner sie reiten«*; *»Die Glocken stürmten vom Bernwardsturm«*; *»Erhebt euch von der Erde«*; *»Gleichwie die Möwe ruhlos hastet«*; *»Herbei, herbei, zum Kampfe herbei«*; *»Seht, wie die Wetter sich ballen«*; *»Wildgänse rauschen durch die Nacht«*; *»Wir traben in die Weite«* (Schepping 1971); *»Wohlan, die Zeit ist kommen«*; *»Wo soll ich mich hinkehren.«*

Als wie groß infolgedessen die Distanz des Repertoires zum NS-Regime auch in maßgeblichen BK-Kreisen der evangelischen Kirche bewertet wurde, wird besonders daran ablesbar, dass dieses Liederbuch u. a. auch von Dietrich Bonhoeffer in seinem vom Regime schließlich verbotenen, dennoch insgeheim weitergeführten Prediger-Seminar der BK in Finkenwalde im Gebrauch war. (Vgl. Henkys 2005: 53)

Beide in hohen Auflagen also bis 1935/1936 erschienenen Liederbücher erweisen obendrein, wie intensiv trotz aller Anfeindungen, Behinderungen und Strafmaßnahmen eben auch noch zwischen 1935 und 1936 in der inzwischen in beiden christlichen Konfessionen eigentlich strikt auf rein religiöses und auch nur im Rahmen von religiöser Instruktion und Gottesdiensten erklingendes Liedrepertoire begrenzten kirchlichen Jugendarbeit eine bewusste Singpraxis betrieben wurde – und dies oft genug eben u. a. auch mit jenen in beiden Liederbüchern so noch reichlich enthaltenen, aber eigentlich großenteils gar nicht mehr erlaubten profanen Jugendliedern. So war es nicht überraschend, dass es gegenüber Jugendlichen, Jugendführern und Pfarrern wegen Missachtung dieser Vorschrift immer wieder zu Anzeigen, Prozessen und Strafmaßnahmen kam, obwohl die letzte Auflage von *»Ein neues Lied«* mit vielen dieser Lieder ja sogar noch 1936 erschienen war: Drei Jahre nach dem Zeitpunkt, zu dem alle evangelischen Jugendverbände, die sich noch am 27. Juli 1933 zum »Evangelischen Jugendwerk Deutschlands« zusammengeschlossen hatten, durch jenen vom NS-Regime – vor allem durch Hitlers persönlichen Einsatz mit einer Rundfunkrede vor der Kirchenwahl – ins Amt gebrachten ersten evangelischen »Reichsbischof« Ludwig Müller am 19. Dezember 1933 absolut autokratisch pauschal in die Hitlerjugend (HJ) bzw. in den »Bund Deutscher Mädel« (BDM) zwangseingegliedert worden waren und damit im Grunde ja ihre Legitimation für eine eigenständige kirchliche Jugendarbeit und für das Singen solcher Lieder eingebüßt hatten.

3. Das Liederbuch *Wehr und Waffen*. Lieder der kämpfenden Kirche (1935)

Insbesondere eben diese Zwangs-Integration aber gab Riethmüller den entscheidenden Impuls zu einer eindeutigen politischen Wende vom zuvor noch kompromissbereiten Illusionär zum aktiven Regime-Opponenten:

> »Andererseits aber führte ihn seine Theologie in die Bekennende Kirche, die sich gegen den totalitären Anspruch der Nazis in Glaubensfragen zur Wehr setzte. Riethmüller erlebte jene zwangsweise Eingliederung des christlichen Jugendverbandes in die Hitlerjugend Ende 1933 als tiefe Enttäuschung. Er hatte dies mit allen Kräften zu verhindern versucht.« (Janowski 2013)

Daraufhin wurde er nun einer der ersten Unterzeichner des 1933 zumal von Dietrich Bonhoeffer und dem – ebenfalls zuvor zunächst Kompromisse suchenden – Martin Niemöller formulierten Aufrufs gegen die Einführung des

vom NS-Regime in Kraft gesetzten »Arierparagraphen« – das Berufsverbot für Juden – auch in der Evangelischen Kirche. Jene beiden büßten bekanntlich ihren Widerstand später mit KZ-Haft, in der Bonhoeffer auf Befehl Hitlers noch unmittelbar vor dem Einmarsch der Amerikaner brutal ermordet wurde. (Vgl. Schepping 2010) Riethmüller wurde auch eines der frühesten Mitglieder der gegen die vom NS-Regime protegierte »Kirchenpartei« der NS-nahen DC zusammengeschlossenen und auf die Barmer Theologische Erklärung vom 14. Mai 1934 verpflichteten BK. So war es ein verdienter Vertrauensbeweis, dass ihn 1935 die BK zum Vorsitzenden ihrer neu geschaffenen Jugendkammer berief, was zahlreiche NS-Drangsalierungen zu Folge hatte. (Vgl. Janowski 2013)

Trotzdem wagte es Otto Riethmüller dann sogar noch 1935, mit einer erneut im Burckhardthaus-Verlag des von ihm geleiteten kirchlichen Burckhardthauses in Berlin-Dahlem erscheinenden weiteren Edition von 51 Liedern nun ganz unmissverständlich und deutlich Front zu beziehen, und dies sowohl in jenem innerkirchlichen Konflikt zwischen BK und DC als auch – damit ja unvermeidbar gekoppelt – in den Spannungen zwischen BK und dem NS-Regime. Er gab diesem in quasi »liturgischem« Violett broschierten Liederheft (s. Abb. 3) sogar den kämpferischen – allerdings bewusst mehrdeutig formulierten und damit codierten – Titel *Wehr und Waffen*. Denn da in der für offene Obstruktion inzwischen ja höchst gefährlichen politischen Situation nun einer hintersinnigen, doppelbödigen codierten Sprache besondere Bedeutung zukam, nutzte auch er – wie dies in vergleichbar konfliktreicher kirchlicher Situation schon in der Reformation besonders in Liedern erfolgreich geschehen war und seit Hitlers »Machtergreifung« parallel u. a. auch in der Katholischen Kirche listenreich praktiziert wurde (Vgl. Schepping 1999) – das Lied als besonders wirksames Medium für Evangelisation, Information und Konspiration. Dass diese Liedsammlung dafür ein geeignetes, sogleich auch bereitwillig aufgenommenes Medium wurde, belegt, dass sie schon im Erscheinungsjahr 1935 gleich in zwei Auflagen und 1936 zusätzlich auch noch in einer Klavier/Orgel-Ausgabe erschien. (Vgl. Biermann 2011: 153)

Geschickt codiert war auch der Untertitel »Lieder der kämpfenden Kirche«. Er machte zwar erkennbar, dass es ein »Kampfliederbuch« war; die Frontstellung wurde hier jedoch durch diese zwiefache Mehrdeutigkeit durchaus noch verschleiert, hatte doch z. B. auch das oben erwähnte, 1933 publizierte Heft *Christliche Kampflieder der Deutschen*[4] – jene linientreue Publikation der dem Regime eng verbundenen »Deutschen Christen« – eine sichtlich begriffsverwandte Titelgebung.

[4] Siehe Anm. 2.

Andererseits jedoch bringt Riethmüller – in extremem Gegensatz zu jenem zwei Jahre zuvor seinem Liederbuch *Ein neues Lied* vorangestellten »Geleitwort« mit jenen NS-infizierten Formulierungen – schon in dem hier ebenfalls mit »Zum Geleit« überschriebenen Vorwort des Heftes relativ offen seine Distanz zum NS-Regime zum Ausdruck. Denn in diesem mit seinen Namens-Initialen und der Jahres-, Orts- und der besonders bedeutsamen Jahreszeit-Angabe »Berlin-Dahlem, Burckhardthaus. Passionszeit 1935« unterzeichneten Vorwort »Zum Geleit der 1. Auflage« verdeutlicht er neben einer ersten missionarischen Zielstellung »Erneuerung der Kirche« gleich zu Beginn auch seine religionspolitische Position:

> »Erneuerung der Kirche bedeutet, ganz neu auf Gottes Wort hören, gläubiger als bisher mit dem Vater reden, dankbarer sein Lob singen. Dazu wollen diese Lieder eine bescheidene Hilfe sein, der kämpfenden und bekennenden Kirche ›ein gute Wehr und Waffen‹; im Anschluß an die evangelischen Jugendliederbücher ›Ein neues Lied‹ bzw. ›Der helle Ton‹ eine dem gegenwärtigen Weg der Kirche entsprechende Ergänzung zum Deutschen Evangelischen Gesangbuch […].«

Damit betont er also auch eine Verbindung des neuen Liedheftes zu beiden obigen Jugendliederbüchern wie auch zum tradierten *Deutschen Evangelischen Gesangbuch*, aus denen er hier nämlich diverse Lieder übernahm. Hätte das Regime allerdings auch seine damit verbundenen regimekritischen Intentionen erkannt, die seine intensive Liedvermittlung lt. Janowski verfolgte, so hätte man ihm sicherlich jegliche Lizenz verweigert:

> »Liest man Riethmüllers theologische Texte aus dieser Zeit, drängt sich der Eindruck auf, dass seine Kampf-Rhetorik und sein prophetischer Gestus es darauf angelegt haben, die auf Jugendliche wirkende Faszination des Nationalsozialismus durch seine kämpferische Überzeugung von der Gottesherrschaft zu überbieten.« (Janowski 2013)

Allerdings erweisen sich auch die von ihm ausgewählten bzw. bei 10 Liedern von ihm selbst verfassten Texte in Aussage und Ausdrucksweise als Exempel jener in Diktaturen bei intendierter Regimekritik ja wahrlich »lebenswichtig«-doppelsinnigen, »konnotativen« (Schepping 1995), also codierten Sprache, die das Gemeinte zwar ausspricht, es zugleich aber geschickt verbirgt. In diesen Liedern geschieht dieses Verbergen meist in einer teils – nur scheinbar – zeitfernen, altertümlichen Original- oder Imitatsprache, teils auch in biblischen oder altüberliefert kirchlichen Sprachbildern, welche zwar für den »Eingeweihten« relativ leicht entschlüsselbar sind, in etwaigen Strafverfahren vor Gericht aber eben kaum als

auf politische Gegenwart bezogene Regimekritik nachgewiesen werden können.

So wundert es kaum, dass bei unserer besagten Institutsbefragung zu oppositionellen Liedern der NS-Zeit auch nicht weniger als 21 der 51 Lieder aus *Wehr und Waffen* als in der Verbotszeit gegen Hitlers Regime gesungen benannt und kommentiert wurden – letzteres teils zusätzlich durch Unterstreichen entsprechender codierter Passagen. Es handelt sich um folgende Lieder, deren codierte Botschaften hier nun – ggf. auch auf diese Weise – angedeutet werden:

3: »*Jesus Christus herrscht als König*«: gesungen u. a. in Essen von der ev. Jugend, in Wuppertal von einer BK-Gemeinde, woraufhin hier der Pfarrer mit Predigtverbot bestraft wurde, weil er u. a. dieses – schon am Incipit als Preisgesang auf die Herrschaft Christi erkennbare – Lied am 9.5.1936 auf einem Blatt mit 10 Chorälen vervielfältigt zum Singen verteilt hatte. (Vgl. Dohms 1977: 299) Diese Liedblatt enthielt auch den Choral:

7: »*Wach auf, du Geist der ersten Zeugen*«: im Grunde schon in diesem ersten Liedvers als vielsagende Aufforderung zur Blutzeugen-Bereitschaft erkennbar und eben damit eine codierte, scharfe Regimekritik, erweitert noch durch Aussagen wie »laß eilend Hilf uns widerfahren und brich in Satans Reich mit Macht hinein […] komm herab und mach uns frei […] O breite, Herr, auf weitem Erdenkreis dein Reich bald aus« (4. Strophe). Und die Anrufung in Strophe 5.: »Ach daß die Hilf aus Zion käme« und mehrere ähnliche weitere Vokabeln und Wendungen aus der jüdisch-biblischen Tradition waren schon in jener frühen NS-Phase angesichts ihrer brutalen Judenverfolgung, des Arierparagrafen und der »Entjudungs«-Versuche des Evangeliums, der Kirchenlied- und Liturgietexte bei den DC eine mutige Provokation. Das Lied ist zusammen mit Nr. 46 ferner für 1942 als Predigtlied der »Bekenntnisfront« und als auch in Berlin und Essen bei BK-Gottesdiensten und -Versammlungen gesungen belegt. (Vgl. Boberach 1971: 723)

8: »*Lobt Gott, ihr frommen Christen*«: Dieses »süddeutsche Reformationslied« des 16. Jahrhunderts wurde in einer der per Matrizen vervielfältigten Broschüren *Evangelischer Jugenddienst* unter geschickter historischer Verkleidung noch nach 1939 verbreitet und ist sowohl Zeugnis im innerkirchlichen Konflikt zwischen der Bibeltreue der BK und »der Irrlehre Bann« (Str. 2) des DC als auch Ermutigung in den (politischen) Nöten der Zeit: »Das grausam Ungewitter währt nur eine kleine Zeit. Tut nur beständig bleiben, seid treu bis in den Tod […]. In einem Augenblick wird Gottes Macht man sehen wider der Welten Tück.« (Strophe 5 und 6).

12: »*Wach auf, du deutsches Land*«: Mit nicht weniger als 21 Nennungen aus verschiedensten Regionen ist dieses das meistbelegte Lied aus »Wehr und Waffen« in unserer Instituts-Umfrage, 10 davon aus der katholischen, 11 aus der evangelischen Kirche, dort gesungen in BK-Gottesdiensten und -versammlungen, von Schülerbibelkreisen und in der evangelischen Jugend. Als unverhüllte und aktuellste Zeitkritik erscheinen die folgenden von Johann Walther schon 1552 formulierten und damit also – scheinbar – »unverfänglichen« Aussagen (6. Str.): »Die Wahrheit wird jetzt unterdrückt, will niemand Wahrheit hören; die Lüge wird gar fein geschmückt, man hilft ihr oft mit Schwören; dadurch wird Gottes Wort veracht't, die Wahrheit höhnisch auch verlacht't, die Lüge tut man ehren.« (7.) »Deutschland, laß dich erweichen, tu rechte Buße in der Zeit.«(8.): »Das helfe Gott […] und führe uns zu seinem Reich, daß wir das Unrecht hassen.«

13: »*Frisch auf in Gottes Namen«:* durch Gestapo-Akte 1349/1 als in Düsseldorf von einer katholischen Jugendgruppe (ND) bei ihrer Aufführung einer Komödie um einen lächerlichen Richter gesungen belegt und nur wegen der Einstellung des Prozesses aufgrund eines Amnestie-Erlasses unbestraft geblieben.

15: »*Das Wort aus Gottes Herz und Mund*«: ein von Riethmüller getextetes Bekenntnis evangelischer BK-Gemeinden zur Bibeltreue – zugleich eine Mahnung an die DC: (2.): »Das Wort der deutschen Bibel lebt«. (4.): »Im Wort geht Christus durch die Welt, bis ihm die letzte Mauer fällt.«.

16: »*Ringsum die Macht der Feinde, steh auf, du deutsches Land*«: ein 1934 nicht etwa gegen – ja noch nicht vorhandene – Feindstaaten, sondern gegen die antichristliche NS-Ideologie und die DC-Verfälschung des Bibelwortes und des Christentums zielender Text von Otto Dibelius (dem späteren evangelischen Landesbischof) mit der sehr eindeutigen Aufforderung »[U]nd du, des Herrn Gemeinde, nimm Gottes Schwert zur Hand«, aber auch der wagemutigen Anklage (2.) »Wofür die Väter standen vor Fürsten ungebeugt; was sie in Blut und Banden als Gottes Wort bezeugt, dies Wort wollen sie zum Raube, dein Kreuz, Herr Christ, dazu« und nicht weniger klaren Codeaussagen in nachfolgenden Strophen.

17: »Hie Wort des Herrn und Christenschwert! Der Feind steht in den Mauern«, und: (2.) »Zerschlagt das falsche Götterbild, von Menschenhand geschaffen«: Diese und weitere harte kämpferische DC- und NS-Kritik wurden in Berlin bei Jugendtagen, Gottesdiensten und Versammlungen der BK gesungen.

18: »*Wach auf, 's ist hohe Zeit*«: ein Weckruf des 16. Jahrhunderts, nun – vor allem, aber nicht nur – auf den heftigen innerkirchlichen Kampf zwischen BK und DC zielend, wie dies der Text anfangs im Bild der Kirche als vom Untergang bedrohtes Schiff auf stürmischem Meer und dann mit (3.) »Gib deiner Kirche wieder Ruh« und (4.) »Die Obern und die Untertan nicht wollten gehn auf deiner Bahn« umschreibt.

22: »*Kommt her, des Königs Aufgebot«:* wieder ein Christkönigslied, gesungen in Berlin in BK-Gemeinden (vgl. Riedel 1976: 221), ferner in Essen von evangelischer Jugend und in Gemeinden. In seiner Mitteilung hat ein Gewährsmann viele Aussagen dieses Textes von Friedrich Spitta als damals politisch verstanden unterstrichen, so u. a., »dass freudig wir in Drang und Not sein Lob erschallen lassen […]. Er hat uns seiner Wahrheit Schatz zu wahren anvertrauet. Für ihn wir treten auf den Platz, und wo's den Herzen grauet, zum König aufgeschauet!« – Mit einer neuen Melodie vom Adolf Lohmann war dieser Text auch ein viel gesungenes widerständiges Christkönigslied der Katholischen Jugend. (Vgl. Schepping 2013)

23*: »Das Königsbanner zieht voraus«*: ein weiteres Christkönigslied – mit dem Bekenntnis »[D]as Kreuz geht Gottes Heer voran« und »das Kreuz als Sieg- und Friedensfahn« u. a. 1938 gesungen in Essen von einer Gruppe der evangelischen weiblichen Jugend.

25: »*Herr, wir stehen Hand in Hand«:* jenes Lied, dessen Bedeutung für die Regimekritik oben bereits erörtert wurde.

26: »*Sonne der Gerechtigkeit, gehe auf zu unsrer Zeit«* – ein von Riethmüller überarbeiteter und kompilierter Text aus dem 17. und 18. Jahrhundert. Schon in diesem Beginn sichtlich staatskritisch, folgt dann (3.) eine deutlich gegen den innerkirchlichen Gegner DC gerichtete Bitte: »Schaue die Zerstreuung an, die kein Mensch sonst wehren kann; sammle, großer Menschenhirt, alles, was sich hat verirrt« und (5.) eine aus der Verfolgung erwachsene inständige Bitte um »Kraft und Mut« für die Glaubens-»Boten«. Als Widerstandslied gesungen belegt es auch Riedel (1976: 221) und so ist es bei der evangelischen Essener und Berliner Jugend nachgewiesen.

32: *Zeuch an die Macht, du Arm des Herrn:* Zu diesem Lied – neben Luthers »Ein feste Burg« eines der wichtigsten Kampflieder der BK (vgl. Biermann 2011, 85ff.) – liegen zahlreiche Sing- und teils Straf-Belege vor, u. a. aus Oberschlesien, Kiel, Berlin, Lippstadt, Essen, Dortmund, Krefeld, Bad Godesberg und Wuppertal – letzterer aus Flugschriften-Funden in Gestapo-Akten (vgl. Dohms 1977: 299), und zwar dort als u. a. am 17.5.1936

von einem Spitzel mitgehört und angezeigt. Auch bei Riedel (1976: 221) ist dieses Lied als regimekritisch benannt.

34: *»Die schlafenden Heere sind bald besiegt«*: ein u. a. in Berlin gesungenes aufrüttelnd anklagendes Riethmüller-Lied, mit Aussagen wie »Nun aber erwecken die Christenheit die tödlichen Schrecken der letzten Zeit.« »In deinen Händen liegt die Gewalt, das [Gottes-]Reich zu vollenden, o komm nur bald« und »den Sieg wir erlangen. Herr, mach uns frei!«

35: *»Wer ein rechter Christ will sein, diene Gott allein«*: Schon diese Eingangs-Devise des Liedes war ein kodiertes, aber klares Diktum gegen die Hitler-Diktatur und wurde 1938 – verstärkt durch die Verse (2.) »Der du unser Heerführer bist, o Herre Jesu Christ [...] hilf auch uns in diesem Krieg durch des Glaubens Sieg« – von den Singenden im Glaubenskrieg gegen Rigime und DC auch so verstanden.

37: *»Herr, unser Gott, lass nicht zuschanden werden«*: Für den mutigen, bibeltreuen und mit Kirchenliedern sehr vertrauten prominenten evangelischen Theologen Dr. Günther Dehn als politischer Häftling im Gefängnis Berlin-Tegel war[5] u. a. dieses Lied – »leise vor sich hin gesungen« – eine wichtige Kraftquelle, wie er in seinen Erinnerungen (Dehn 1962: 325) berichtet, wobei er besonders die Verse hervorhebt: »Laß nicht zuschanden werden, die in ihren Nöten und Beschwerden [...] auf deine Güte hoffen«; (2.) »Mache zuschanden alle, die dich hassen, die sich allein auf ihre Macht verlassen«; (3.) »schaff uns Beistand wider unsre Feinde«; (4.) »Mit dir wir wollen Taten tun und kämpfen«; (5.) »Du bist der Held, der sie kann untertreten«.

38: *»Christe, du Beistand deiner Kreuzgemeinde«*: ein Lied des frühen 17. Jahrhunderts, nun gesungen u. a. beim Bund deutscher Bibelkreise in Berlin-Tegel mit der besonders aktuellen Bitte »Steure den Feinden; ihre Blutgerichte mache zunichte« und sogar (2.) »wehre dem Teufel, seine Macht verhinder«.

39: *»Lob Gott getrost mit Singen«*: ein Lied mit der hintergründigen Zuversicht (4.): »Er [Gott] wird herzlich anschauen dein Jammer und Elend, dich herrlich auferbauen durch sein Wort und Sakrament [...]«

[5] Am 9. Mai 1941 wurde Dehn wegen verbotener Lehr- und Prüfungstätigkeit verhaftet und bis 8. Mai 1942 in verschiedenen Gefängnissen Berlins inhaftiert. Gleich nach Haftende wurde er erneut festgenommen, aber am 3. Juli 1942 entlassen.

40: *»Nun aufwärts froh den Blick gewandt«*: Dieses Trostlied hatte eine besondere Geschichte: »Eine Jugendgruppe der Bekennenden Kirche (60 Mädchen) erfuhr durch einen Wärter des Gefängnisses ihrer Stadt, dass ein ihrer Kirche angehörender Pfarrer dort gefangen saß und ging jeden Morgen dort vorbei und sangen ›Nun aufwärts […]‹. Sie hörten sehr viel später, daß der Betreffende jeden Morgen schon auf diesen Gruß wartete.« (Klönne 1958: 91)

41: *»Hindurch, hindurch mit Freuden, das soll die Losung sein. Hindurch durch alle Leiden, durch kreuz und Not und Pein«* – von evangelischer weiblicher Jugend in Essen gesungen.

46: *»Der Glaube bricht durch Stahl und Stein«*: wie Nr. 7 von einem Spitzel als – durchaus provokantes – Predigtthema eines BK-Gottesdienstes angezeigt. (Vgl. Boberach 1971: 723)

49: *»Verleih uns Frieden gnädiglich«*: Luthers in BK-Gottesdiensten an vielen Orten damals besonders inständig gesungene Friedensbitte – nun bezogen einerseits auf den »Kirchenkampf«, andererseits aber vielleicht auch schon in von der Kriegsrhetorik des Regimes ausgelöster Vorahnung kommenden Unheils …

*

Dass eine so intensive obstruktive Singpraxis in der evangelischen – und analog auch in der katholischen – Kirche gegen die NS-Diktatur, wie sie hier nun vielfältig aufgewiesen wurde, vom Regime nicht nur konstant wahrgenommen, observiert und womöglich behindert, verfolgt und geahndet, sondern in ihrer subversiven Wirkung durchaus zutreffend eingeschätzt wurde, geht nicht nur aus zahllosen ähnlichen Fallbeispielen wie den hier vorgelegten hervor, sondern ist besonders authentisch auch durch damalige diverse geheime, auf jener konstanten verdeckten Observation fußende eigene Lageberichte des Regimes zu den Auswirkungen seiner antikirchlichen Maßnahmen und seiner Indoktrinations- und Gleichschaltungs-Versuche dokumentiert. Diese Erkenntnisse wurden nämlich – wie oben ausgeführt – in unregelmäßigen Abständen jeweils in teils sogar doppelt als »geheim« markierten »Lageberichten« und »Sonderberichten des Sicherheitsdienstes« (»SD«) – des Geheimdienstes der SS, damals noch unter Führung des ab 1941 als brutalster »Endlöser« der »Judenfrage« fungierenden Reinhard Heydrich –, teils auch in ebenso geheimen »Mitteilungen« der Geheimen Staatspolizei zusammengefasst und einem kleinen Kreis von sorgfältig ausgewählten hohen NS-Funktionären zugänglich

gemacht. Durch ihre Veröffentlichung bieten sie seit den 1970er-Jahren besonders aufschlussreiche Informationen zum Komplex »Kirchen im NS-Staat«, eben weil sie aus der Sicht des Regimes selbst geschildert wurden. So prangert einer dieser Berichte sogar noch am 3. Januar 1944 [!] die unvermindert starke »kulturelle Einflussnahme der Kirche auf die deutsche Bevölkerung« und die Auswirkungen der »kirchlichen Singearbeit beider Konfessionen« für eine obendrein konstatierte »gewisse Erneuerung des kirchlichen Lebens« sogar in diesem (vorletzten) Kriegs- und NS-Herrschaftsjahr an:

> »Eine neuerliche Verstärkung der kirchlichen Singearbeit macht sich besonders unter der Jugend bemerkbar. Die Kirche versteht es, das natürliche Hingezogensein der Jugend zum Lied durch Bildung von Singkreisen aufzufangen, um dadurch […] bei der Zusammenfassung von Jugendgruppen in einzelnen Singstunden hier ein nicht zu übersehendes christliches Erziehungsmittel zu schaffen.«

Wie weitgehend die Kirche mit solcher intensiven »Liedarbeit« in der Tat auch der Erfüllung von Intentionen nahegekommen war, die Riethmüller mit seinen hier aufgewiesenen Kirchenlied-Publikationen und -Aktivitäten verfolgt hatte, mag zum Abschluss eine letzte seiner Äußerungen belegen: »Wenn die Jugend durch das Lied glauben, beten, bekennen und handeln lernt, so ist das ein unermesslicher Dienst, der damit unserer Kirche und unserem Volk geschieht.« (Janowski 2013)

Literatur

Bedürftig, Friedemann (1997): *Lexikon Drittes Reich*. München.

Biermann, Matthias (2011): *»Das Wort sie sollen lassen stahn…« Das Kirchenlied im Kirchenkampf der evangelischen Kirche 1933–1945*. Göttingen.

Boberach, Heinz (Bearb.) (1971): *Berichte des SD und der Gestapo über Kirche und Kirchenvolk in Deutschland 1934–1944*. Mainz.

Breuer, Hans (Hg.) (1912): *Der Zupfgeigenhansl*. Leipzig.

Dehn, Günther (1962): *Die alte Zeit, die vorigen Jahre. Lebenserinnerungen*. München.

Dohms, Peter (Bearb.) (1977): *Flugschriften in Gestapo-Akten des Hauptarchivs Düsseldorf*. Siegburg.

Janowski, Hans Norbert (2013): Die Jugend durch das Lied glauben lehren. http://www.ev-kirche-esslingen.de/cms/startseite/aktuelles/serie-kirchenleute/otto-riethmueller (Zugriff am 4.8.2013).

Henkys, Jürgen (2005): Geheimnis der Freiheit. Die Gedichte Dietrich Bonhoeffers aus der Haft. Biographie. Poesie. Theologie. Gütersloh. Nach: Biermann (2011), S. 146.

Herbst, Wolfgang (2013): Evangelische Kirchenmusik und Nationalsozialismus; Hoffnung – Anpassung – Verdrängung«. http://www.antifa-frankfurt.org/Nachrichten/kirchenmusik_und_nationalsozialismus.htm (Zugriff am 7.8.2013).

Klönne, Arno (1958): *Gegen den Strom. Bericht über den Jugendwiderstand im Dritten Reich.* Hannover.

Priepke, Manfred (1960): *Die Evangelische Jugend im Dritten Reich 1933–1936.* Hannover u. a.

Probst-Effah, Gisela (1989): Das Lied im NS-Widerstand. Ein Beitrag zur Rolle der Musik in den nationalsozialistischen Konzentrationslagern. In: *Musikpädagogische Forschung* 9, Laaber, S. 79–89.

Probst-Effah, Gisela (1997): Dachaulied »Yisrolik« (Liedkommentare). In: *Geschichte in Liedern. Deutschland im 20. Jahrhundert,* Stuttgart 1997, S. 37–40.

Probst-Effah, Gisela (2002): »Die Pfanne hoch, der Fettpreis ist gestiegen. Lieder politisch oppositioneller Kreise gegen den Nationalsozialismus. In: Gisela Probst-Effah/Wilhelm Schepping/Reinhard Schneider (Hg.), *Musikalische Volkskunde und Musikpädagogik. Annäherungen und Schnittmengen*, Essen, S. 347–372.

Probst-Effah, Gisela (2006): Das »Moorsoldatenlied« im Spannungsfeld deutsch-deutscher Ideologien. In: Günther Noll/Gisela Probst-Effah/Reinhard Schneider (Hg.), *Musik als Kunst, Wissenschaft, Lehre. Festschrift für Wilhelm Schepping zum 75. Geburtstag*, Münster, S. 384–399.

Probst-Effah, Gisela (2007): Das Moorsoldatenlied. Zur Geschichte eines Liedes von säkularer Bedeutung. In: Barbara Stambolis/Jürgen Reulecke (Hg.), *Good-bye memories. Lieder im Generationengedächtnis des 20. Jahrhunderts,* Essen, S. 155–173.

Probst-Effah, Gisela (2009): Streifzüge durch die Biographie eines KZ-Liedes. In: Walter Leimgruber/Alfred Messerli/Karoline Oehme (Hg.), *Ewigi Liäbi. Singen bleibt populär. Tagung »Populäre Lieder. Kulturwissenschaftliche Perspektiven«. 5.–6. Oktober 2007 in Basel. (= culture. Schweizer Beiträge zur Kulturwissenschaft 2),* Münster u. a. 2009, S. 121–136.

Probst-Effah, Gisela (2010): Erscheinungsformen der Gewalt im Spiegel des »Liedes der Moorsoldaten«. In: Marianne Bröcker (Hg.), *Berichte aus dem Nationalkomitee Deutschland im International Council for Traditional Music (ICTM/UNESCO), Bd XVIII: Musik in urbanen Kulturen, Bd XIX: Musik und Gewalt,* Münster, S. 333–352.

Riedel, Heinrich (1976): *Kampf um die Jugend. Evangelische Jugendarbeit 1933–45.* München.

Schepping, Wilhelm (1971): » …viel tausend uns zur Seite, die auch verboten sind …«. Zum Anti-NS-Widerstand im Lied der Jugendbewegung. In: *ad marginem. Randbemerkungen zur Musikalischen Volkskunde. Mitteilungen des Instituts für Musikalische Volkskunde an der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Abteilung Neuss XXI,* Neuss, S. 1f.

Schepping, Wilhelm (1977): Das Lied als Corpus delicti in der NS-Zeit. In: Julius Alf (Hg.), *Beiträge zur rheinischen Musikgeschichte 118,* Köln, S. 109–132.

Schepping, Wilhelm (1994): Oppositionelles Singen Jugendlicher im III. Reich. In: G. Noll (Hg.), *Musikalische Volkskultur und die politische Macht. Tagungsbericht*

Weimar 1992 der Kommission für Lied-, Musik- und Tanzforschung in der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde e. V., Essen, S. 330–355.

Schepping, Wilhelm (1995): Annotation und Konnotation im oppositionellen Liedgut der NS-Zeit. In: Hinrich Siefken und Hildegard Vieregg (Hg.) (1995), *Resistance to Natiomal Socialism: Kunst und Widerstand. Forschungsergebnisse und Erfahrungsberichte. Third Nottingham-Symposium*, München, S. 172–210.

Schepping, Wilhelm (1996): Lieder gegen den Ungeist der Zeit. Funktionen des Liedes beim »Grauen Orden« und der Widerstandsgruppe »Weiße Rose«. In: Günther Noll/Helga Stein (Hg.), *Musikalische Volkskultur als soziale Chance. Laienmusik und Singtradition als sozialintegratives Feld*, Essen, S. 188–218.

Schepping, Wilhelm (1999),: Lieder des »Politischen Katholizismus« im Dritten Reich. In: Gottfried Niedhart/George Broderick (Hg.), *Lieder in Politik und Alltag des Nationalsozialismus*, Frankfurt a. M. u. a., S. 229–278.

Schepping, Wilhelm (2004): Zur Bedeutung des vogtländischen Günther-Wolff-Verlages für Lied und Singen der Bündischen Jugend in den 30er und 40er Jahren des 20. Jahrhunderts. In: Marianne Bröcker (Hg.), *Das 20. Jahrhundert im Spiegel seiner Lieder. Tagungsbericht Erlbach/Vogtland 2002 der Kommission für Lied-, Musik- und Tanzforschung in der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde e. V.,* Bamberg, S. 234–258.

Schepping, Wilhelm (2005): Deutsche Jugendbünde in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts als Sammler und Vermittler russisch-slawischen Liedgutes – im politischen Kontext der NS-Epoche. In: Heike Müns (Hg.), *Musik und Migration in Ostmitteleuropa*, München, S. 183–242.

Schepping, Wilhelm (2006): NS-Regimekritik in Medienhits. In: Gisela Probst-Effah (Hg.), *Musikalische Volkskultur und elektronische Medien. Tagungsbericht Köln der Kommission zur Erforschung musikalischer Volkskulturen in der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde e. V.,* Osnabrück, S. 203–221.

Schepping, Wilhelm (2010): »Von guten Mächten«. Vertonungen des Dietrich Bonhoeffer-Textes – ihre Bedeutung, Funktion und Reproduktion im religiösen Singen unserer Zeit. In: Manfred Seifert (Hg.), *Aspekte des Religiösen in popularen Musikkulturen. Tagungsbericht Dresden 2008 der Kommission zur Erforschung Musikalischer Volkskulturen in der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde*, Dresden, S. 69–97.

Schepping, Wilhelm (2011): Ein Liederbuch »schreibt Geschichte«: die mundorgel. In: Andreas Eichhorn/Reinhard Schneider (Hg.), *Musik – Pädagogik – Dialoge. Festschrift für Thomas Ott,* München, S. 265–294.

Schepping, Wilhelm (2012): »Wir stehn im Kampfe und im Streit«. Georg Thurmair und Adolf Lohmann – ihre Lieder im Dritten Reich. In: *zur debatte. Themen der Katholischen Akademie in Bayern 6*, München, S. 38f.

Schepping, Wilhelm (2013): Christkönigslieder gegen Hitlers Regime. In: *Archiv für schlesische Kirchengeschichte 71*, Münster.

Schmid, Hugo Wolfram (Bearb.) (1934): *Uns geht die Sonne nicht unter. Lieder der Hitler-Jugend. Gesamt-Ausgabe. Zusammengestellt für den Gebrauch von Schulen und Hitler-Jugend vom Obergebiet West der Hitler-Jugend*. Köln.

Bernd Scherers

Guillaume Lasceux und sein *Essai théorique et pratique sur l'art de l'orgue* (1809)

Bis ins 19. Jahrhundert kann von spieltechnisch-systematischen Lehrwerken für Orgel im europäischen Raum nicht die Rede sein, wenn es auch Orgelschulen gab wie z. B. von

- Johann Georg Herzog, *Orgelschule*, 3 Bände, 1867; Neubearbeitung durch A. Piechler, Bd. 1, Augsburg 1949.
- Johann Christian Kittel, *Der angehende praktische Organist*, Erfurt 1801/03/08, Faksimile, Buren 1981.
- Justin Heinrich Knecht, *Vollständige Orgelschule für Anfänger und Geübte*, Leipzig 1795/1796/1798.
- Gustav Merkel, *Orgelschule: praktische Anleitung zur Erlernung des kirchlichen Orgelspiels*, op. 177, Leipzig o. J.
- Johann Christian Heinrich Rinck, *Theoretisch-praktische Anleitung zum Orgelspielen*, Darmstadt 1838/1839/1840.
- Joseph Schildknecht, *Orgelschule* (1896); Neubearbeitung durch Hermann Schroeder, Altötting 1968.
- Adolf Friedrich Hesse, *Nützliche Gabe für Orgelspieler, insbesondere solche, die sich in der Behandlung des Pedals vervollkommnen wollen*, Breslau 1831.
- Johann Samuel Petri, *Anweisung zum regelmäßigen und geschmackvollen Orgelspielen*. In: *Anleitung zur praktischen Musik*, Lauban 1767.
- August Gottfried Ritter, *Die Kunst des Orgelspiels*, Erfurt 1844.

Unterrichtslehrwerke für Orgel konnten und können unterschiedliche Ziele im Blick haben: einerseits die Auseinandersetzung mit der Orgelliteratur, den Kompositionen und der Vermittlung einer entsprechenden Spieltechnik, andererseits die Beschäftigung mit der Improvisation und dem liturgischen Orgelspiel, so wie es bereits seit dem 15. Jahrhundert[1] überliefert ist. Johann

[1] Tagliavini (1972: 466) nennt für das 15. Jahrhundert drei Bereiche: das freie Prälu-

Sebastian Bach versteht sein »*Orgelbüchlein*« (1713), eine Sammlung von Choralvorspielen, als Anleitung zur Improvisation und Komposition, »auff allerhand Arth einen Choral durchzuführen«, und ebenso als Übematerial, »sich im Pedalstudio zu habilitieren, indem in solchen darinnen befindlichen Chorälen das Pedal ganz obligat tractiret wird«. So schwankt die Schwerpunktsetzung (oft auch schon im Titel deutlich benannt) zwischen Anleitung zu Generalbassspiel, Liedbegleitung, zum »freien Präludieren und Fantasieren« (Knecht), kirchlichem Orgelspiel und Orgelkomposition, dem »Machen« von Choralvorspielen und Choralharmonisierungen in verschiedenen Stilen (Kittel) und/oder dem Erlernen von Spieltechnik. War es in den Anfängen eher die Improvisation, so hat sich der Schwerpunkt deutlich in Richtung Literaturspiel verschoben – mit Ausnahme von Frankreich. »Gehörten noch im 18. Jahrhundert Improvisation und Generalbaßspiel zum organistischen Handwerk, so sind um 1800 auch diese Künste im Schwinden begriffen. Dagegen macht sich hierin krassester Dilettantismus Platz, der bald zum Verbot jeglichen freien Orgelspiels im Gottesdienst führt.« (Schneider 1941: 19)

Anders als in Deutschland galt die Orgelimprovisation und die Unterweisung in diese in Frankreich durchgehend bis in unsere Tage als selbstverständlich. Nicht nur liturgisch orientiertes, choralgebundenes Spiel stand auf dem Programm, sondern auch die großen Formen wurden gepflegt: Fantasie, Fuge, Passacaglia, Sonate, Sinfonie.[2]

Seit dem Ende des 19. Jahrhunderts entstanden solche Lehrwerke, die bis heute noch Gültigkeit besitzen. Für Frankreich gab die Gründung des Conservatoire National in Paris den Anstoß zu einer generalisierten und zentralisierten Ausbildung, die insbesondere durch Charles-Marie Widor (1844–1937) und später durch Marcel Dupré (1886–1971) mit seiner *Méthode d'orgue* (Paris 1927) systematisiert und verstärkt wurde. Widor war in Belgien bei Jacques-Nicolas Lemmens (1823–1881) im Orgelspiel unterrichtet worden und schuf in Frankreich nach César Franck (1822–1890), zu dessen Nachfolger als Orgelprofessor er im November 1890 ernannt wurde, eine zu jener Zeit

dieren, die Übertragung (Tabulatur) von Vokalmusik und die cantus-firmus-Bearbeitung. Und für das 16. Jahrhundert werden benannt: kurze, improvisatorische Vor- und Nachspiele zu Beginn und am Schluss des Gottesdienstes, Intonationen zu Vokalstücken, das Spiel zur Kommunion und Alternatimspiel. (Vgl. Bernsdorff-Eggebrecht 1980: 122)

[2] Vgl. Dupré, *Cours complet d'Improvisation à l'Orgue*, Paris o. J., 2 Bände.

neue Synthese aus pianistisch-rationeller Spieltechnik[3] und Pedalspieltechnik in deutscher Tradition.[4]

Aus der Überlieferung wissen wir, dass César Franck in seinem Orgelunterricht großen Wert auf Improvisation und Komposition legte und sein eigenes Spiel noch auf einer pianistischen Spiel- und Denkart basierte; von einer spezifischen Orgeltechnik kann bei Franck auch noch nicht die Rede sein: »Il faisait moins de la musique d'orgue pure qu'une pensée musicale qui s'exprime au moyen d'un orgue.« (Widor o. J.: 63) Widor schreibt über seinen eigenen Unterricht bei Lemmens, der von Joseph d'Ortigue als »un des plus habiles, sinon le plus habile organiste de l'Europe« (Ortigue 1861: 181) gerühmt wird: »La clarté, la grandeur, la simplicité du jeu de Lemmens nous ont laissé l'exemple que nous nous devions de transmettre à nos descendants.« (Widor o. J.: 5) So ist es nicht verwunderlich, dass Widor bei allem Respekt seinem Vorgänger im Amt des Orgelprofessors gegenüber, den er als »génial improvisateur« honorierte, seine eigenen, auf Literaturspiel basierenden Ausrichtungen entwickelte:

> »En France on néglige beaucoup trop l'exécution au profit de l'improvisation ; c'est plus qu'une erreur, c'est un non-sens. Pour improviser au sens artistique du mot, il faut avoir des idées, certes, mais cela ne suffit pas. Pour ne pas trahir sa pensée, pour la traduire exactement dans toute la variété, la complexité, la souplesse exigée par son développement, l'organiste doit posséder une technique instrumentale capable de lui permettre l'exécution de n'importe quel dessin dans n'importe quel mouvement. L'improvisation est une composition spontanée ; elle ne peut être réalisée qu'avec la connaissance approfondie et la pratique assidue de toutes les ressources offertes par les claviers manuels et pédestre de l'orgue.« (Vierne 1970: 28f.)

Eine systematische Aufarbeitung dieser instrumentalpädagogischen Lehrwerke steht auch heute noch aus, wenn auch von der Amerikanerin Sandra Soderlund der Versuch unternommen wurde, auf dem Hintergrund von Orgelschulen eine Geschichte der Orgelmusik zu verfassen. (Vgl. Soderlund 1982)

[3] »One of the very first things is the elimination of all unnecessary motion and any movement of the body which is made to suggest the rhythm is strictly taboo. In fact the least possible motion is to accomplish a result, and at all times without stiffness, is the aim.« (Riemenschneider 1925: 264) Auch Louis Vierne gibt zu den spieltechnischen Prinzipien Widors in seiner Schrift *Mes souvenirs* (Vierne 1970) ergänzende Angaben.

[4] Unter den Schriften von Widor findet sich keine Orgelschule; 1928 wurde die theoretische Schrift *L'Orgue modern, La Décadence dans la facture contemporaine* veröffentlicht.

Lasceux und die französische Orgelmusik seiner Zeit

Zwischen der Epoche der sogenannten »klassischen« und der romantischen Orgelmusik erstreckt sich ein Zeitraum von ungefähr 50 Jahren, der bis heute in wissenschaftlichen Untersuchungen mehr oder weniger unberücksichtigt geblieben ist, weil er (irrtümlich) als Zerfallszeit der französischen Orgelmusik angesehen wurde und wird. Es ist jedoch vielmehr eine Übergangszeit, in der sich das Interesse vom Instrument Orgel abwendet und sich dem Klavier und dem Sinfonieorchester zuwendet.

20 Jahre vor der Revolution von 1789 erscheint Dom Bédos berühmtes Buch *L'Art du facteur d'Orgues* (1766–1778). In ihm spiegeln sich der Höhepunkt und das Ende einer zwei Jahrhunderte dauernden Epoche des französischen Orgelbaus wider; die wichtigsten großen Pariser Instrumente ebenso wie solche in Carcassonne, Toulouse, Albi, Tours u. a. wurden zwischen 1760 und der Revolution gebaut und mit den Ergebnissen von zum Teil neuartigen Erkenntnissen oder Experimenten ausgestattet: die »Flûtes à veloutés« bei Dallery, das Plein jeu auf der 32'-Basis bei Lefebvre oder die unvergleichlichen Zungenstimmen bei Cliquot.

Zwischen 1772, dem Todesjahr Louis-Claude Daquins, und 1837, dem Jahr des Amtsantritts von Alexandre Pierre Boely an Saint-Gervais-l'Auxerrois in Paris, gibt es kaum einen Organisten, der ein für sein Instrument bedeutendes Werk geschrieben hat. So sind die Namen Guillaume Lasceux, Eloi-Nicolas Miroir, Nicolas Séjan, Louis James Alfred Lefébure-Wély und Edouard Batiste heute weitgehend in Vergessenheit geraten, weil sie nicht in einem anderen Kontext stehen, wie zum Beispiel Louis Niedermeyer mit der Gründung einer Musikschule oder Félix Danjou mit der künstlerischen Leitung einer Orgelbaufirma.[5] Aussagen in der Fachliteratur wie »La musique d'église de ce temps-là ne vaut rien« trugen auch nicht zur Aufarbeitung und Neubeurteilung bei. (Vgl. Cantagrel/Halbreich 1976)

Merkmal dieser »période transistoire« ist eine Umorientierung, die sich in Wechselwirkung zwischen Orgelbau und Orgelmusik vollzieht und einen ersten Endpunkt im Bau der Cavaillé-Coll-Orgel in St. Denis (1841) und den Kompositionen César Francks findet.

Die Degeneration der französischen Orgelmusik setzt nicht erst mit der Revolution ein, sondern entwickelte sich bereits in der Klassik. Louis-Sébastien Mercier schreibt schon 1782: »Tout a changé au jour que j'écris. On joue, durant

[5] Durch vermehrte Herausgabe der Noten hat sich die Situation bei manchen Komponisten, z. B. Lefébure-Wély, geändert.

l'élévation de l'hostie et du calice, des ariettes et des sarabandes ; et au ›Te Deum‹ et au vêpres, des chasses, des menuets, des romances, des rigodons. Où est donc cet admirable Daquin, qui m'a ravi tant de fois ? Il est mort en 1772, et l'orgue avec lui.« (Mercier 1783: 78) Und auch Jean-Philippe Rameau stellt die Bedeutung Daquins heraus: »La musique se perd, on change de goût à tout moment. Je ne saurais plus comment m'y prendre moi-même, s'il me fallait travailler comme par le passé ; il n'y a que Daquin qui ait le courage de résister au torrent. Il a toujours conservé à l'orgue la grâce et la majesté qui lui conviennent.« (Raugel 1923: 102) Wenn diese Charakterisierungen auch für Daquins Kompositionen stimmen, so war er doch andererseits in seinen Improvisationen nicht abgeneigt, sich bei den Stilmitteln seiner Zeit zu bedienen.

Die Orgelmusik des beginnenden 18. Jahrhunderts ist gekennzeichnet durch den Einfluss der Sonaten »à l'italienne«: Eine einfache und gefällige Schreibweise, der eine gewisse Eleganz nicht fehlt, wird dem polyphonen und harmonisch reichen Satz vorgezogen. Die Kompositionen sind nicht mehr ausschließlich für ein bestimmtes Tasteninstrument vorgesehen, sondern für Cembalo, Piano-Forte oder Orgel konzipiert. Im Titel der Noel-Kompositionen Claude Balbastres (1727–1799) ist die Bestimmung für die Orgel nicht einmal erwähnt.

Charles Burney berichtet in seinem Tagebuch sowohl von der Freiheit des Tonkünstlers, der sich »bey den Zwischenspielen sehr weit ausbreiten (darf); nichts ist zu glänzend oder zu ernsthaft, alle Schreibarten finden hier statt […]«, als auch vom Einfluss des Klavierspiels: »[U]nd obgleich Herr Couperin die wahre sanfte gebundene Manier der Orgel hat, so versucht er doch oftmals, und zwar nicht ohne Glück, eigentliche Flügelpassagen, scharf angestoßen, in ungebundenen und abgesonderten Noten.« (Burney 1772: 25)

Die Vermischung von Orgel- und Clavecinkunst brachte eine Intensivierung der weltlichen Einflüsse im Bereich der Orgelmusik mit sich; Tanzsätze fanden Eingang in die liturgische Musik, das Klangliche, Programmatische und Effektvolle gewann an Bedeutung. Durch den Einzug der Orgel in den Konzertsaal und das Zurückwirken der weltlichen Musik auf den kirchlichen Bereich wurde die Trennung zwischen liturgischer und konzertanter Musik mehr und mehr aufgehoben.

Beeinflusst durch das in der Mannheimer Schule erstmals bewusst angewandte Orchestercrescendo, das an die Stelle der barocken »Terrassendynamik« mit abrupten Dynamikwechseln trat, und durch die technischen und klanglichen Neuerungen im Orgelbau wurde der Weg für Tonnerres und Tambourins, die Ausmalung des Jüngsten Gerichts oder Tanz, Marsch, Lied in der französischen Orgelmusik geebnet.

Von wesentlichem Einfluss war in Paris die Einrichtung des »Concert spiri-

tuel« im Saal der Tuilerien. 1747 wurde dort eine erste Orgel außerhalb einer Kirche errichtet, auf der publikumswirksame Musik präsentiert werden sollte.[6] Neben André Chéron, Organist der kleinen Orgel der Sainte-Chapelle, Charles-Alexandre Jolage, Organist an Notre-Dame, und Claude Balbastre, ließ sich auch Louis-Claude Daquin dort hören. Diese konzertanten Auftritte mit einer »volkstümlichen« Ausrichtung waren nicht ohne Wirkung im kirchlichen Bereich. 1762 wird Daquins Improvisationskunst in der Kirche Saint-Paul gerühmt. »Il compose sur-le-champ et sans préparation […] deux jours de suite pendant cinq parts d'heure, sans se répéter. D'ailleurs, plusieurs jeux nouveaux, portés à leur perfection, produiront beaucoup de plaisir. Indépendamment d'un ramage d'oiseaux, qu'on peut regarder comme une nouveauté piquante, nous annonçons que le fameux compositeur donnera le tableau de jugement dernier d'après ces paroles : Judex crederis esse venturus.« (*L'Avant Coureur*, 28. Juni 1762). Neben dieser publikumswirksamen, programmatischen Spielweise ließ Daquin in einem »Te deum« auch »ronfler la pédale de flûte. Plus sublime que jamais, Daquin tonna dans la Judex crederis, qui porta dans les coeurs des impressions si vives et si profondes, que tout le monde pâlit et frissona.« (Mercier 1783: 80f.)

Mit dem »Concert spirituel« (seit 1725) begann in Frankreich eine neue Ära der Musikausrichtung. Waren es vorher nur deutsche oder italienische Sinfonien, die Kammermusik, einzelne Opern oder (italienische) Oratorien, die zur Aufführung kamen, so gewinnt jetzt das sinfonische Repertoire an Bedeutung. Hinzu kommt der soziologische Aspekt: Erstmals geht es auch um das große Publikum, und die Veranstalter sind bemüht, den zahlenden Zuhörern »angenehme« Musik zu präsentieren. Waren es am Anfang fast ausschließlich französische Werke, so wurden es dann die italienisch orientierten Concerti von Corelli und Vivaldi, die umgehend auch von den Organisten adaptiert wurden. Um 1736 war Händel in Mode, von den Stadtmusikern übernahmen die Organisten Musettes, Pastoralen und Bergeries (mit einer durchgehenden Linie von Beethovens Pastoralsinfonie über Berlioz bis hin zur Pastorale für Orgel von César Franck).

Eine interessante Verbindung gibt es zwischen der Entwicklung des Sinfonieorchesters und der Inspiration der Orgelbauer und Komponisten.

Claude Balbastre kam nach seiner Tätigkeit an St. Médard in Dijon im Jahre 1750 nach Paris, wo er zwischen 1757 und 1760 im »Concert spirituel« mit seinen Konzerten für Orgel und Orchester die größten Erfolge errang. Mit den 14 zwischen 1755 und 1767 komponierten Solokonzerten schuf er eine Gattung,

[6] Zu diesem Instrument sind keinerlei Informationen überliefert.

»qui tente de se frayer un chemin entre le concerto de violon d'un Leclair, qui est au zénith, et la symphonie d'orchestre qui monte […].« (Dufourcq 1972: 154) Burney teilt mit, dass Balbastre sich viel Mühe gab, ihn zu unterhalten. »Er spielte in verschiedenen Stylen, indem er den Gesang des Chores begleitete. Als das Magnificat gesungen war, spielte er gleichfalls einige Minuten zwischen jedem Verse, Fugen, Imitationen und allerley andere Stücke, sogar Jagdstücke und Giguen, ohne daß die Versammlung, so viel ich merkte, im geringsten dadurch befremdet oder beleidigt ward.« (Burney 1772: 21) Als Orgelvirtuose versuchte Balbastre sich in allen musikalischen Gattungen, und in den Improvisationen fehlten auch nicht die tonmalerischen Sujets wie Tonnerre, Bataille oder Carillons des morts, die in ihrer Heiterkeit, Leichtigkeit und ihrem Charme ein Abbild der allgemeinen stilistischen Entwicklung sind, dennoch aber eine Auswahl und Spezialisierung darstellen. Als thematisches Material dienen ihm auch im 18. Jahrhundert selten gebrauchte Themen, wie z. B. die *»Noels bourguignons«*.

Michel Corrette gibt in seinen *Pièces pour l'orgue d'un genre nouveau* (1786) neben einer genauen Spielanleitung[7] für die Darstellung von »tonnerre« und »orage« auch Registrieranweisungen, die nicht mehr den klassischen Vorschriften folgen, sondern in ihrer klanglichen Zusammensetzung auf »beaux effets de sonorité« ausgerichtet sind und programmatischen Stücken entsprechen: Grand Jeu für die *»Giboulées de Mars«*, die Flûtes für die *»Amants enchantées«*, für die »tambourins« Préstant und Nazard auf dem Positif mit der Begleitung von Montre und Préstant des Grand Orgue. In seinem *Nouveau livre de Noels* fehlen neben »tambourins« auch nicht die »musette« oder das »carillon«. Der Interpret der Musik Correttes kann diese nicht nur auf verschiedenen Tasteninstrumenten spielen, sondern sie können nach der Angabe des Komponisten auch mit Violine, Flöte, Violoncello und Cembalo dargestellt werden, ohne dass dabei die spezielle Eigenart des Instruments berücksichtigt wird. Außerdem gilt: »Le même concert se peut aussi faire avec l'orgue à la manière de Mr. Händel.«

Ähnliche Grundlagen finden sich auch bei Jean-Jacques Beauvarlet-Charpentier (1734–1794), der die Darstellung des Jüngsten Gerichts wie folgt beschreibt: »Ce morceau devant peindre le désordre de la nature, on peut commencer par une imitation des vents.« Das Stück endet mit einem »tonnerre prolongé à volonté pour imiter le bouleversement de l'Univers.« In einem

7 »Le tonnerre se fait en mettant sur la dernière octave des pédales de trompettes et de Bombardes une planche que le pied baisse à volonté. En finissant, pour imiter la chute du tonnerre, on donne un coup avec le coude sur les dernières touches du clavier.«

»Sanctus« zögert er nicht, »une fanfare, une marche, le bruit du canon, le roulement du tambour« zu Gehör zu bringen.

Auch Gervais-François Couperin (1759–1826), Organist an St. Gervais, oder Eloi-Nicolas Miroir (1746–1815) können in diesem Zusammenhang genannt werden.

Die Orgelkompositionen des ausgehenden 18. Jahrhunderts entsprechen stilistisch den Wünschen des Publikums und differenzieren kaum noch im Vergleich mit der Opernmusik. »Si l'église entretient à grand frais un vaste buffet d'orgue et tout un chœur […] ce n'est pas enfin qu'un Philidor, enchanté d'une composition savante, roule les yeux vers la voûte […] pendant que le peuple bâille et désert l'office. L'orgue et le chant sont pour ce peuple.« (Pirro 1925: 1363)

Am 3. August 1795 fand in Paris die Gründung des Conservatoire National de musique mit der Einrichtung einer Orgelklasse statt deren Leitung Nicolas Séjan (1745–1819), Organist der Kirche Saint Sulpice, übertragen wurde. Noch im Jahr 1827 wird von François-Joseph Fétis (1784–1871) der Mangel eines geeigneten und umfassenden Unterrichtswerkes sowie einer entsprechenden Unterrichtsmethode beklagt: »Nous ne possédons rien qui soit véritablement satisfaisant sur l'art de toucher et sur les moyens de former de grands organistes«. (*Revue musicale* 1827: 565) Er nennt neben der Orgelschule Martinis auch ein *Livre d'orgue* von Jaques-Claude-Adolphe Miné (1796–1854), der u. a. das Amt an der großen Orgel der Kathedrale von Chartres ausübte. Fétis selbst verfasste eine Abhandlung *Le parfait organiste ou Traité complet de l'art de jouer l'orgue* in vier Bänden, von denen aber nur Band vier aus dem Jahr 1830 als Manuskript mit Korrekturen erhalten ist und eine (erstmalige) Anthologie der Orgelmusik darstellt. (Vgl. Ferrard 1996 und Heide 2003)

Der *Essai Théorique et Pratique* von Lasceux

Guillaume Lasceux (1740–1831) war in Paris Organist an der Kirche Saint-Etienne-du-Mont zunächst als Stellvertreter (1769) und schließlich seit 1774 als hauptamtlicher Organist. Er verlor sein Amt in der katholischen Gemeinde mit Ausbruch der Französischen Revolution, versah aber weiterhin das Organistenamt, jetzt für die Théophilantropen, denen die Kirche als Temple de la Piété filiale als Andachtsort diente. Nach 50 Jahren Dienst in derselben Pfarrei nahm er 1819 Abschied von der Tätigkeit als liturgischer Organist. Als sein Hauptwerk gilt der *Essai théorique et pratique sur l'art de l'orgue – partie littéraire de Monsieur Traversier, amateur d'orgue, membre de la Société Académique des Enfants d'Apollon* (1809).[8]

[8] Bei der vorliegenden Originalhandschrift handelt es sich um einen Mikrofilm

Schon im Untertitel ist eine Gliederung des Werkes in zwei Teile benannt: Ein 38 Seiten umfassender theoretischer Einleitungsteil beinhaltet Folgçendes:

- einen kleinen Exkurs über den historischen Ursprung der Orgel (in Frankreich) und die »Würde« des Instruments,
- einen kurzen Abriss über die Konstruktion und die einzelnen Register einer großen Orgel,
- die Kunst der Registrierung in Verbindung mit einer Anleitung zu adäquaten Kompositionen (in Verbindung mit formalen kompositorischen Aspekten).

In einem zweiten, 133 Seiten umfassenden Teil werden 28 eigene Kompositionen vorgestellt, die eine Art Beispielsammlung zu den Registrierungen darstellen.

Der Titel lautet *»Essai«* (Versuch!) und nicht etwa *Ecole d'Orgue* (Orgelschule); schon in dieser kleinen sprachlichen Differenzierung (in der Folgezeit ist weitgehend von Orgelschulen die Rede) zeigt sich, dass es sich um eine neue Ära mit einer beginnenden neuen Stilistik und Ästhetik handelt. Als Zielsetzung gibt Lasceux selbst im Vorwort an, Mittel zur Übung bereitzustellen und Musikschülern, die sich durch ihren Geschmack und ihr Talent zur Kunst des Orgelspiels berufen fühlen, die Arbeit zu erleichtern. Er bemängelt »la perte de cet art en France, ou je ne connais pas de Méthode d'Orgue. Il peut en exister en Allemagne et en Italie […].« (Lasceux 1809: 3)

Eine deutliche Abgrenzung nimmt er bei der Bedeutung der Orgel im Lande vor: »[L]'orgue est autre chose en France que dans cet Pays, d'ailleurs très […] en musique, ou l'orgue ne sert le plus souvent, qu'à accompagner le chant du peuple; l'instrument n'y est pas composé des mêmes jeux ; les morceaux de détail y sont moins usités parce qu'ils y sont moins nécessaires«. (Ebd.: 3) Hier wird bereits der Gedanke der klanglichen orchestralen Ausweitung erwähnt, der sich bei Franck (»Mon orgue est mon orchestre«) und seinen Zeitgenossen bis hin zu Widor und Vierne fortsetzt, nicht zuletzt durch die in gleicher Ausrichtung verlaufende ästhetische Ausrichtung im Orgelbau (Cavaillé-Coll): »Chez nous, l'orgue est réputé Orchestre ou partage l'office devin avec le chœur«. (Ebd.: 1) Diese Zweiteilung hat sich bis heute gehalten: Den liturgischen Part übernimmt die Orgue de Chœur, an der großen Orgel gestaltet der »titulaire« – meistens improvisierend – neben Entrée und Sortie die nicht gesungenen Teile des Gottesdienstes (Offertoire, Communion).

Für das Pedalspiel wird ein Umfang vom *C* bis *e'* vorausgesetzt; das ent-

der Bibliothèque Nationale in Paris (Ms 2249). Ein Faksimile des Manuskripts erschien 2011. (Saint-Arroman 2011)

spricht der dem Vorwort vorangestellten Zeichnung eines Orgelspielschranks; dieser Ton findet sich auch im *»Trio«* (Nr. 7), im *»Quintetti«* (Nr. 9) und im *»Domine salvum«* (Nr. 24). Das Doppelpedalspiel kommt nur in Verbindung mit klangverstärkender Schlusswirkung in Oktavierung im *»Chœur fugué«* (Nr. 20) und im *»Chœur en simphonie«* (Nr. 21) vor, sowie im *»Judex crederis«* (ohne Nummer) in Verbindung mit der Darstellung des »orage«. Der Manualumfang reicht bis zum *d'''*, wobei Récit und Echo (drittes und viertes Manual) dem »klassischen« Orgelbau verpflichtet und erst ab *c'* bzw. *f'* ausgebaut sind.

In der stilistischen Ausrichtung zeigt sich Lasceux mit seiner ergänzenden Beispielsammlung weitgehend noch der klassischen Komposition und der nachrevolutionären Zeit verhaftet (z.B. mit dem behandelten Formtyp »Concert d'harmonie militaire«). Als handwerkliche Grundlagen (»ce qu'on appelle enfin de science«) gibt er die Harmonik, den Kontrapunkt und die Imitationen an; andererseits soll der melodische Aspekt als ebenso wesentliches Element nie ausgeschlossen werden: »[L]'orgue deviendrait indipside pour les simples amateurs.« (Lasceux 1809: 4) Hier hat der Autor deutlich den Rezipienten vor Augen, wie auch an anderer Stelle in der Fuge, wo ein Schluss mit »Tasto solo« vorgeschlagen wird: »[D]ans lequel des souvenirs partiels du sujet peuvent être rappellés avec grâce«. (Ebd.: 21) Spätestens an solchen Stellen wird deutlich, dass auch dem Zeitgeist Tribut gezollt wird, wie die Idee zur Ausführung des Jüngsten Gerichts (»Judex crederis«) zeigt; mit der Imitation von Wind und Donner zeigt sich Lasceux noch deutlich im Programmatischen verhaftet:

- Die Darstellung der Winde soll mit allen Grundstimmen ausgeführt werden, »qui seront attaqués sur le bras du second clavier par l'avant bras gauche et par le plat de la main droite. On exprimera par divers mouvement du bras de la main gauche, une espèce d'ondulation accustique, si l'on peut s'exprimer ainsi.«
- Der Effekt des Donners »sera produit par toutes les Bombardes, et les pédales qui seront attaquées aux sons graves, de toute la capacité des pieds«. Als Spielanweisung im entsprechenden Musikbeispiel ist – wie auch bei anderen Komponisten üblich – eine Art Cluster vorgesehen: »[E]mbrassant […] les notes en commancant par le bas du clavier.«

Lasceux schöpft mit durchdachten Registrierungen, dem gezielten Einsatz der Registergruppen (fond, anches) und der orchestralen Vorstellung, die an mehreren Stellen des *»Essai«* erwähnt wird, alle klanglichen Möglichkeiten der Orgel aus:

- *Cromorne avec les fonds* (Nr. 13): »Enfin il doit imiter un bel Andante de Symphonies«.
- *Concerto de Hautbois* (Nr. 17): mit einem »effet d'orchestre«.
- *Symphonie concertante* (Nr. 19) »à l'imitation des Symphonies Concertantes à Grand Orchestre«.
- *Chœur en Symphonies* (Nr. 21): »ce Chœur doit imiter un orchestre«.

Auch bei der »*Symphonie concertante*«, neben den bekannten klassischen Formtypen eher eine Sonderform, ist die Nähe zum Orchester gewünscht: »Il est peu d'organistes qui traitent ce morceau. Cependant on peut le faire puisqu'on fait un concerto et que l'orgue, par sa nature, en offre tous les moyens d'exécution.« (Ebd.: 32)

Lasceuxs Unterweisung verbindet durch die ausführliche Beispielsammlung Theorie und Praxis auf einem hohen Niveau. Seine Zielsetzung, »die Orgel zu lehren«, bezieht sich in keiner Weise auf die Orgelspieltechnik, weder für Anfänger noch für Fortgeschrittene. Es gibt keine vorbereitenden Übungen (Technik der Hände, des Pedalspiels und der Zusammenführung beider wie z. B. später in der Schule Dupés). Eher scheint es eine Kompositionsanleitung in enger Anlehnung an die klassische Registrierpraxis und unter Ausschöpfung aller klanglichen Möglichkeiten des Instruments zu sein. Die mehrfach erwähnte »dignité« steht dabei sehr unter dem Einfluss des Zeitgeistes (gebrochene Dreiklänge, Tonrepetitionen, einfache Harmonik und einprägsame Melodik). Neben der Kompositionsanleitung findet sich keine Einweisung in die Kunst der Improvisation, die für die kirchliche Praxis unabdingbar ist. Ein Hinweis zur Trennung zwischen kirchlichem und konzertantem Orgelspiel wird nicht gegeben. Es ist also davon auszugehen, dass die im »*Essai*« angefügte Literatur auch im liturgischen Rahmen zu Gehör kam.

1836 wird in der *Revue de Paris* (1836, Bd. 18: 204) die *Méthode d'Orgue* von Adolphe Miné besprochen, ihre Bedeutung hervorgehoben und sie als einzige publizierte und »vollständige« Orgelschule der Zeit klassifiziert: »L'apparition de la Méthode d'orgue de M. Miné, la seule complète, ou pour mieux dire, la seule qui ait paru à notre époque, confirme par elle-même tout, ce que nous avons pu dire sur la tendance de l'art musical à revêtir les formes chastres et pures de l'ancienne école classique.« Der zweiteilige Aufbau mit einem ersten theoretischen und einem zweiten praktischen Teil erinnert an Lasceuxs »*Essai*«, aber Miné geht bereits einen Schritt weiter: »La seconde partie contient une série d'études et de pièces progressives. Cette énumeration suffit pour donner une idée de l'importance de cette méthode au moyen de laquelle tout pianiste de force ordinaire peut, en très peu de temps, se mettre en état de jouer de l'orgue et d'accompagner sur tous les tons avec la plus grande facilité.«

Es sollte noch einige Zeit dauern bis zur Einsicht, dass Organisten zielgerichtet auf ihr Instrument hin ausgebildet werden müssen und Orgelspiel kein erweitertes Klavierspiel sein kann.

Literatur

Bernsdorff-Eggebrecht, Christiane (1980): *Geschichte der evangelischen Kirchenmusik*. Wilhelmshaven.

Burney, Charles (1772): *Tagebuch einer musikalischen Reise*. Hamburg.

Cantagrel, Gilles/Halbreich, Harry (1976): *Livre d'or de l'Orgue français*. Paris.

Dufourcq, Norbert (1972): *Le livre de l'orgue français, 1589–1789*. Paris.

Dupré, Marcel (o. J.): *Cours complet d'Improvisation à l'Orgue, 2 Bde*. Paris.

Ferrard, Jean (1996): »La science de l'organiste« de Fétis, première anthologie de la musique d'orgue. In: *Revue belge de Musicologie 50*, S. 217–248.

Heide, Heddo (2003): Die Anthologie »Le parfait organiste« von François Joseph Fétis. In: *Ars Organi 51 (Dezember)*, S. 228–240.

Lasceux, Guillaume (1809): *Essai théorique et pratique*. Paris.

Mercier, Louis-Sébastien (1783): *Tableau de Paris, tome II*. Amsterdam.

Ortigue, Joseph d' (1861): *La musique à l'église*. Paris.

Pirro, André (1925): L'art des organistes. In: A. Lavignac (Hg.), *Encyclopédie de la musique II*, Paris.

Raugel, Félix (1923): *Les organistes*. Paris.

Riemenschneider, Albert (1925): »Program Notes« on the Widor »Symphonies«. In: *The American Organist 8*.

Saint-Arroman, Jean (2011): *Lasceux, Essai Théorique et Pratique*. Bressuire.

Schneider, Michael (1941): *Die Orgelspieltechnik des frühen 19. Jahrhunderts, dargestellt an den Orgelschulen der Zeit (= Kölner Beiträge zur Musikforschung 6)*. Regensburg.

Soderlund Sandra (1980): *Organ Technique. An historical approach*. Chapell Hill.

Tagliavini, Luigi Fernando (1972): Orgel und Orgelmusik. In: Karl Gustav Fellerer (Hg.), *Geschichte der katholischen Kirchenmusik, Bd. 1*, Basel.

Vierne, Louis (1970): *Mes Souvenirs (= Cahiers et Mémoires de l'Orgue, numéros spéciaux de la revue »L'Orgue« 134 bis)*.

Widor, Charles-Marie (o. J.): *Souvenirs autobiographiques*. Unveröffentlicht, Bibl. Nat. Paris.

Mechthild v. Schoenebeck

Momente des giocoso in Mozarts *Don Giovanni*

Widmung

Dieser Beitrag ist der Versuch, die Stimmen von Wissenschaftlern mit denen von Künstlern (Musikern, Regisseuren, Schriftstellern) zusammenzuführen – eine Vorgehensweise, die im Allgemeinen nicht den Regeln des wissenschaftlichen Arbeitens entspricht, durch die jedoch die eigene, eingeengte Wahrnehmung aufgebrochen und zu neuen Perspektiven geweitet wird.

Reinhard Schneider dürfte diesem Vorgehen mit Offenheit begegnen, gehört er doch zu den wenigen Musikwissenschaftlern bzw. Musikpädagogen, die nicht nur interdisziplinär denken, sondern denen es immer und vor allem um die Musik geht – Musik als »Gegenstand« (welch unpassender Begriff!) ihrer Wissenschaft bzw. ihrer Vermittlungsbemühungen, aber auch Musik als dasjenige Medium, das sie seit ihrer frühesten Jugend begeistert und um deretwillen sie den Beruf des Musikforschers bzw. des Musikvermittlers ergriffen haben.

Reinhard Schneider ist mir auch immer als Kämpfer begegnet – für eine wissenschaftlich fundierte Lehrerausbildung, für die Qualität der künstlerischen Anteile des Studiums, für die Konsolidierung der Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin an Universitäten. Bedingt durch bildungs- bzw. kulturpolitische Entscheidungen ist dieser Kampf in der letzten Dekade schwieriger geworden. Denn: Wie die Kunst selbst erbringt auch eine Geisteswissenschaft wie die Musikwissenschaft keinen unmittelbaren ökonomischen Nutzen. Die heute sogenannten »Leistungsparameter« sind auf sie kaum anwendbar: Sie hat wenige Studenten und Professoren, das Drittmittelaufkommen ist eher bescheiden und ihre Ergebnisse sind nicht schlagzeilentauglich. Wenn es denn Mozart einmal in die BILD-Zeitung schafft, so handelt es sich um seinen mutmaßlichen Schädel, an dem DNA- oder sonstige medizinische Analysen vorgenommen werden sollen. Die Musikwissenschaft ist in der glücklichen Lage, der Beschäftigung mit dem Erdenrest weitgehend enthoben zu sein. Ihre schlimmsten Feinde sind Tintenfraß und Bibliotheksbrände – und all diejenigen Politiker und Hochschulverweser, die glauben, auf die Geisteswissenschaften verzichten zu können. Diese Menschen sollten uns leid tun, wenngleich sie uns

(neue Rechtschreibung!) großes Leid tun. Sie sind dazu verdammt, von Alltagsgeschäften aufgezehrt zu werden, während wir uns mit den größten Werken des menschlichen Geistes beschäftigen dürfen. Die Auseinandersetzung mit Rezitativ- und Ariengestaltung, Stoffgeschichte, Rezeption und Interpretation ist unsere Profession und – ja doch – unser Glück. Und dies umso mehr, als ein deutscher Hochschullehrer sich in seinem beruflichen Alltag heutzutage fast nur noch mit nicht satisfaktionsfähigen Texten auseinandersetzen muss. Aber um Leporello zu zitieren – bewusst missverstanden, nämlich im Blick auf die ›runde Ablage‹: »Voi sapete quel che fa!«

Don Giovanni gehört zu den zehn meistgespielten Opern des Repertoires. Auch in diesem Jahr werden wieder Zehntausende von Menschen in aller Welt dieses Werk erleben, werden diese Musik hören, die – um mit Jakob Ullmann zu sprechen – »das leben für spiel, das spiel aber für das leben nimmt« (Ullmann 1991: 133), werden etwas über die Welt und sich selbst erfahren, das nur durch diese Musik und durch nichts anderes erfahrbar ist.

In diesem Sinne widme ich meine Überlegungen zu *Don Giovanni* dem geschätzten Kollegen Reinhard Schneider.

1. Prämissen

In Mozarts dramma giocoso[1] *Don Giovanni s*ind die Momente des giocoso in komödientypischer Manier an Leporello und Masetto, also an Personen des vierten Standes gebunden. Die Adeligen – also Don Giovanni, Donna Anna, Donna Elvira und Don Ottavio – sind niemals heiter, sondern stets mit ernsten Dingen beschäftigt. Figuren wie Leporello und Masetto wurzeln theatergeschichtlich in der Commedia dell'arte. Ihr Konflikt mit Don Giovanni – Herr-Diener-Kontroverse auf der einen, Liebhaber-Ehemann-Konfrontation auf der anderen Seite – und die damit verbundene deutliche Kritik am Adel ist ein zentrales Element der Oper – mit welchen Folgen für das soziale Gefüge innerhalb der Oper oder für die Gesellschaft ›draußen‹ ist eine Frage, die man auch an die Musik stellen kann.[2]

[1] Martin Geck erinnert daran, dass Mozart *Don Giovanni* in seinem Werkverzeichnis als Opera buffa bezeichnet und schließt daraus: »Vielleicht ist die Buffa das Trapez, von dem aus Mozart arbeitet.« (Geck 2005: 284) Geck betont das »Moment ironischer Distanzierung, das da Ponte und Mozart beim Umgang mit diesem traditionellen Sujet spüren lassen«. (Ebd.)

[2] Kurt Bayertz konstatiert: »Die Oper zeichnet das Verhalten der Personen, insbesondere das des Titelhelden, in einer für die Zeitgenossen klar identifizierbaren Weise als klassenspezifisch.« (Bayertz 2011: 153) Georg Knepler hat dies detailliert mittels musikalischer Analysen nachgewiesen. (Vgl. Knepler 2005)

In der Komödie des 17. und 18. Jahrhunderts ist das Spiel mit Namen sehr beliebt: In dieser Tradition kann man den Namen Leporello als Diminutiv von lepus, der Hase, verstehen. (Vgl. Paradis 1996, Autexier 1982) Furchtsam, fluchtbereit, (argumentative) Haken schlagend, als gehorsamer Diener auf Befehl aber auch dreist und draufgängerisch ist Leporello als Komödienfigur sehr facettenreich – facettenreicher als die Seria-Figuren. Schon deshalb und auf der Basis der Komödientradition kann man das utopische Potential, die Impulse zur Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse, in der Oper *Don Giovanni* am ehesten bei den komischen Figuren finden. Wenn man die Figur Leporello in der Tradition des Pikaresken, des Schelmenromans vor allem spanischer Provenienz, versteht (vgl. Schenbeck 1995), so sind ihm Widerspruchsgeist und Kampfeslust eigen – selbst wenn er letztlich ein Verlierer bleibt, der froh sein kann, wenn er ungeschoren davonkommt.

Mozart pflegte bekanntlich im privaten Umgang bisweilen eine recht derbe Art des Humors, die sich allerdings nur in wenigen seiner Werke unmittelbar widerspiegelt. Vom grob scherzhaften Kanon über Nonsens für kleine Ensembles bis hin zum hintergründigen Spott im *Musikalischen Spaß* KV 522 reicht die Palette seiner Ausdrucksmittel. Auch in seinen Opern stößt man bisweilen auf musikalische Komik – ob vordergründig-plakativ oder als fein ziselierte ironische Brechung. Im Ansatz derb, aber musikalisch hoch sublimiert ist zum Beispiel jene Stelle in dem Rondo »Per pietà« der Fiordiligi (Nr. 25 aus *Così fan tutte*), in der zwei Solo-Hörner den gesungenen Text widerlegen. Während Fiordiligi noch glaubt, dass sie dem Liebesabenteuer widerstehen wird, weiß es die Musik besser und lässt die Hörner, die Fiordiligi ihrem Verlobten aufsetzen wird, fünfmal vor dem inneren Auge des Hörers erscheinen (Takt 23f., 29f., 46f., 76f., 116)[3].

Auch im *Don Giovanni* gibt es eine solche drastische Stelle: die Coda der Nr. 4, der sog. Registerarie. Hier wird nach dem ersten »Voi sapete quel che fa« der Vers »Purchè porta la gonnella« als ansteigende Sequenz gestaltet, die das Hochziehen des besungenen Rockes deutlich erkennen lässt (Takt 154–157). Dann wiederholt Leporello seinen letzten Satz »Voi sapete quel che fa« mehrmals ganz und in Teilen. Das »quel che fa« erscheint insgesamt dreimal hintereinander in nahezu gleicher Gestalt (Takt 162–167).

Was Don Giovanni mit den Damen tut, steht hiermit jedem vor Augen und

[3] Die Taktangaben beziehen sich auf folgende Ausgabe: Wolfgang Amadeus Mozart: *Neue Ausgabe sämtlicher Werke. Bd. 8: Bühnenwerke V*, vorgelegt von Wolfgang Plath und Wolfgang Rehm (1968). Kassel u.a. 1991. Da im Rahmen dieses Beitrags kein Platz für den Abdruck der zahlreichen Partiturseiten ist, wäre es sinnvoll, beim Lesen die Ausgabe zur Hand zu nehmen.

vor Ohren. Dieser synkopisch gebrochene Dreiklang mit der Unterquart ist eine unmissverständlich steil aufsteigende Linie. Dreimal, damit's auch jeder merkt, führt die Musik uns vor, was passiert, wenn Don Giovanni in Fahrt kommt.

So viel zu Mozarts erotisch-musikalischen Späßen – sie seien hier nur am Rande erwähnt. Auch bei derart plakativen und illustrativen Beispielen bleibt die Tatsache zu gewärtigen, dass Mozart eine bloß dienende Funktion der Musik in der Oper ablehnte. Freilich verstand er sich auf alle Finessen der musikalischen Rhetorik und der Affektenlehre und konnte daher, wie er selbst einmal sagte, alles in Tönen ausdrücken.

In meinem Beitrag soll es um subtilere Darstellungsmittel des giocoso gehen. Ich beschäftige mich mit der Nr. 1, dem Auftrittslied des Leporello »Notte e giorno faticar« und untersuche, wie Mozart diese Figur musikalisch einführt und im Weiteren gestaltet, welche dramaturgische Funktion Leporello hat, ob er politisch zu verstehen ist und was uns die Musik darüber verrät. Abschließend werde ich noch einen Blick auf die scena ultima werfen, um festzustellen, welche Bezüge zwischen erster und letzter Szene bestehen.

2. Introduktion und Auftakt

Der Introduktion als Typus der Operneröffnung wurde bisher von der Musikwissenschaft nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt. (Vgl. Liebscher 1992) Die Introduktion im *Don Giovanni* hingegen wurde schon des Öfteren untersucht. (Vgl. Puntscher Riekmann 1982; Henze-Döhring 1986; Steptoe 1988; Alcalde 1992) Der Fokus wird allerdings in den vorliegenden Studien häufiger auf die Figurenkonstellation oder auf die dramaturgische Funktion der Introduktion für das Werkganze, seltener auf die musikalische Faktur der Introduktion gerichtet. Letzteres werde ich nachzuholen versuchen.

Die Introduktion ist nach Liebscher »die Keimzelle des konzeptuellen Bauplans einer Oper«; sie hat die Funktion, »die dramatisch-musikalische Handlung, deren Bestandteil sie ist, in Gang zu setzen.« (Liebscher 1992: 286) Meine Analyse hat nicht zum Ziel, den Terminus »Introduktion« umzudefinieren oder gar durch den Begriff »Auftakt« in jenem Sinne zu ersetzen, wie ihn Liebscher schon bei Henze-Döhring kritisiert. (Vgl. ebd.: 286) Ich unterziehe vielmehr das Auftrittslied des Leporello einer musikalischen und semantischen Analyse, die eine Lesart dieses kurzen Stückes, vor allem seiner ersten 19 Takte, als »Auftakt« in musikalischer und dramaturgischer Hinsicht eröffnet.

Leporellos Auftrittslied, unmittelbar an die gewichtige Ouvertüre in Sona-

tenhauptsatzform anschließend, zeigt einen beliebten Komödien-Topos[4]: den Diener, der sein Diener-Sein satt hat, insbesondere das ständige nächtliche Wachestehen während der amourösen Vergnügungen seines Herrn. Trotziges Aufbegehren gegen seine soziale Rolle liegt in Leporellos Worten; an der Musik wird jedoch erkennbar, dass er (noch) nicht in der Lage ist, sich aus dieser Rolle zu lösen und ein selbstbestimmtes Leben nach eigenen Vorstellungen zu führen. In dem zehntaktigen Vorspiel steht ein Schleifermotiv im Vordergrund, das viermal auf verschiedene Weise einen Auftakt gestaltet. Auftaktig sind auch die jeweils dreimal wiederholte Quart, Quint, Sext und Sept eingesetzt, die das gesamte Vorspiel zu einem einzigen Auftakt werden lassen. Endlich auf dem Dominantseptakkord angekommen, verlängert Mozart die Auftaktwirkung nochmals um zwei Takte auf diesem spannungsreichen Akkord, hält die Zuhörer damit noch länger hin. Die sich anschließende neuntaktige erste Phrase von Leporellos Gesangspart wiederholt wörtlich das instrumentale Vorspiel, sodass ingesamt ein »Auftakt« von 19 Takten Länge zustande kommt.

Charakteristisch für Leporellos Auftrittslied ist die Tonart F-Dur, die im Tonartenplan des *Don Giovanni* die Charakterisierung der »einfachen Leute« (Leporello, Masetto, Zerlina) übernimmt. (Vgl. Krones 1987: 30) Das für ihn typische Intervall ist die Quart; ferner sind ihm Dreiklangsmelodik und Parlando zugeordnet. Kurzgliedrigkeit ist ein weiteres Charakteristikum seiner Melodik: Zweitakt-, dann Dreitakt- und Viertaktgruppen folgen aufeinander; das Gestaltungsprinzip ist die Parataxe. Die Harmonik beschränkt sich auf die Kadenzfunktionen. Dies alles sind im Übrigen typische Gestaltungselemente der populären Musik des 18. Jahrhunderts. (Vgl. Schoenebeck 1987)

Nicht nur Melodik und Harmonik dieses ersten Teils der Introduktion, sondern auch seine rhythmische Struktur ist auftaktig gestaltet. Dies geschieht allerdings gegenläufig zu den Hörgewohnheiten, die das von Mozart verwendete rhythmische Muster als volltaktiges einordnen würden, bzw. es sich so »zurechthören«, d. h. es stabilisieren möchten. (Vgl. Kunze 1984: 389) Durch die ungewöhnliche rhythmische Gliederung erreicht Mozart eine Betonung des Schleifermotivs, das er zudem noch durch ein unvermitteltes forte dynamisch hervorhebt und ihm damit einen polternden Charakter verleiht. Diese halbtaktige Verschiebung kann man als Sinnbild des halbherzigen Befreiungsversuchs Leporellos verstehen – stärker kann er sich noch nicht vom Gewohnten lösen.

Erst in Takt 20 – also nach Ende des eigentlichen »Auftakts« im oben defi-

[4] Die Herkunft der Buffa-Figuren aus der Commedia dell'arte belegt schlüssig Walter Klefisch (1960/1981: 181).

nierten Sinne – konsolidiert sich das Metrum mit einer neuen melodischen Phrase Leporellos auf den Text: »Voglio far il gentiluomo, e non voglio più servir« – »Ich will den Herren machen und will nicht mehr dienen.« Mit einer Melodie im Fünftonraum und anschließend über den Dreiklangstönen der bestätigenden Kadenz von F-Dur bekräftigt Leporello stets aufs Neue diese seine Absicht. Der enge musikalische Rahmen, in dem er sich bewegt, lässt Zweifel daran aufkommen, dass seine aufmüpfigen Gedanken bald in die Tat umgesetzt werden könnten – an keiner Stelle geht Leporello über die Grenzen des Konventionellen hinaus.

Ein drittes Motiv folgt (T. 34ff.), im gleichen Tonraum wie das zweite, aber wieder auftaktig wie das erste. Nach zweimaliger Wiederholung des zweiten Motivs münden Leporellos Betrachtungen in ein Parlando auf dem Ton F (T. 57ff.) – er hört Geräusche, das Räsonieren vergeht ihm, er versteckt sich, auch musikalisch. Donna Anna und Don Giovanni treten auf, und der erste dramatische Konflikt entfaltet sich.

Die ersten 19 Takte der Introduktion sind als musikalisches »Auf-der-Stelle-Treten« gestaltet. Man kann sie als auskomponierten Auftakt verstehen. Mozart thematisiert hier den Auftakt als formelhaftes einleitendes Motiv und macht damit die Einleitung als Einleitung bewusst. Musikalisch geschieht das durch bekannte Floskeln wie Quartsprung und Schleiferfüllung der Quart in ständigen Wiederholungen. Inhaltlich wird dieser Auftakt durch Komödienelemente bestimmt: Da Ponte und Mozart stellen als erste Figur der Handlung Leporello als mit seiner sozialen Situation unzufriedenen Diener vor. Dramaturgische Funktion dieses »Auftaktes« ist es, im Zuschauer Erwartungen in Richtung auf eine Komödie zu wecken – welche dann jedoch mit dem Tod des Komturs jäh in eine Tragödie umschlägt. Spiel mit den Erwartungen der Zuschauer, aber zugleich schon ironischer Kommentar ist dieses kurze Stück Musik: Es verdeutlicht, dass Leporello unfähig ist, seine Situation zu verändern.

In der Introduktion überwiegen also zunächst die Buffa-Elemente, die beim Auftritt Donna Annas und Don Giovannis augenblicklich durch Seria-Elemente abgelöst werden. Mozart spielt hier, wenn man Ivan Nagel folgen will, mit den Gattungen der Seria und der Buffa, verklammert sie miteinander und thematisiert damit gleichzeitig auch die Entwicklung der Oper. »Die Tragödie *Don Giovanni* ist, nach Gehalt wie Geschichtsort, die Umklammerung von Seria und Buffa, in der beide untergehen.« (Nagel 1985: 52) Der Untergang wird also in dieser Oper nicht nur in der Figur des Don Giovanni, sondern auch an der Gattung Oper thematisiert. Leporellos Anteil daran ist im Folgenden zu untersuchen.

3. Wie politisch ist Leporello wirklich?

Leporello, der einzige Zeuge der Höllenfahrt seines Herrn, eröffnet und beschließt das Stück (und ist im Übrigen in jeder Szene präsent). Ihm kommt also dramaturgisch eine zentrale Position zu.[5] Als Theaterfigur zwar nur Diener, hat er jedoch viele Facetten. »Leporello ist in Wort und Musik der Protagonist des ›giocoso‹, wenn auch stets auf der dünnen Folie des Tragischen agierend, die ihn seinem Herrn so verwandt macht«, meint Gerhard Heldt. (Heldt 1989: 82) Theo Hirsbrunner versteht ihn als das »mindere […] Gegenbild« Don Giovannis. (Hirsbrunner 1983: 988) Der Regisseur Jay D. Lesenger sieht in ihm den Katalysator für die Handlungen seines Herrn. »Er ist Don Giovannis Gegenstück, sein schlechtes Gewissen ebenso wie sein Helfershelfer, er ist Zeuge von Don Giovannis Eroberungen und damit das Publikum, das Don Giovanni benötigt.« (Lesenger 1987: 65) Nach Ivan Nagel öffnet uns Leporello jenen »Blick von unten (vom Diener, vom Zuschauer)«, der »die Gesichte der Bühne zugleich immens und real macht«. (Nagel 1985: 51) Zunächst etabliert er »das Spießgesellen-Einverständnis der Normalität – des Überlebenwollens – mit uns: Schon das Gemälde Annas und Giovannis in den nächtlich flammenden Chiaroscuro-Farben, Anfang der Tragödie, erscheint unserem durch seinen Blick.« (Ebd.: 51) Dieser Blick – seiner und unserer – ist banal, alltäglich, seine Sprache bramarbasierend, redundant, folgenloses Geschwätz – wie die Musik dazu, jener auskomponierte Auftakt, als der Leporellos Auftrittslied zu lesen ist. Es ist der Blick des Voyeurs, der alles begafft, aber niemals eingreift.

Es stellt sich die Frage, ob dieser kompositorische Kunstgriff als politischer Kommentar Mozarts gedeutet werden kann. Freilich war Mozart kein »homo politicus« in dem Sinne, dass er sich verbal zu politischen Ereignissen und Entwicklungen seiner Epoche geäußert hätte. (Vgl. Stegemann 2011: 127) Die Mozart-Literatur gelangt in diesem Punkt über Vermutungen und die Interpretation zeitlicher Koinzidenzen kaum hinaus. Allerdings kann man in Musik codierte Hinweise auf Mozarts gesellschaftspolitische Grundhaltung in seinem Werk finden.[6] Über Mozarts Einstellung zu den Ideen der Freimaurerei wurde bereits viel geschrieben (z. B. Braunbehrens 1986, Zeman 1987, Strebel 1991,

[5] Bayertz versucht, »das musikalische ›Gewicht‹ der Personen« anhand der Zahl ihrer Solonummern und ihrer Beteiligung an Ensembles festzumachen und kommt bei Giovanni und Leporello auf je drei Solonummern und sechs bzw. fünf Ensembles – damit liegen beide deutlich vor den anderen Protagonisten. (Vgl. Bayertz 2011: 142)

[6] Vgl. hierzu vor allem den Politikwissenschaftler Krippendorff (1999: 429–452), der an Argumentationsschärfe und philosophischer Grundierung die meisten Mozart-Forscher in dieser Frage übertrifft.

Perl 2000, Assmann 2005, Geck 2005, Knepler 2005, Solomon 2005, Fontius 2011); man kann davon ausgehen, dass er die Ideale der Humanität eher auf der Seite des Bürgertums als auf der des Feudaladels beheimatet sah. Leporello ist allerdings kein Bürger; er gehört dem vierten Stand an. Bürgerliche kommen im *Don Giovanni* nicht vor, nur Adelige und Angehörige des vierten Standes. Mozart und Da Ponte konnten also ihre Ideale nur in den Figuren dieser beiden Schichten spiegeln. Mozart insbesondere kommt dabei seine Fähigkeit zur ironischen Brechung zugute, mit der er »bürgerliche« Musikidiome beispielsweise durch Zerlina vertreten lässt oder in der Schlussszene alle Figuren in einem barockisierenden fugato vereint.

Den Noch-Nicht-Bürger Leporello führt Mozart mit sehr einfachen und konventionellen musikalischen Mitteln ein. Leporello gibt einerseits »den Ton an« und plustert sich deshalb auf, andererseits bleibt er während des ganzen Stückes stets Diener, wenn auch meistens murrend oder abfällig kommentierend. So schnell und so leicht ist gesellschaftliche Emanzipation doch wohl nicht zu haben; der vierte Stand hat noch einen langen Weg vor sich. Vor allem muss er sich aus dem Korsett seiner Sprache, seiner eingeübten Haltungen, seiner Ängste befreien, muss also lernen, seinerseits die Herrschaftsinstrumente zu beherrschen, muss Grenzen überschreiten, Neues wagen, Verantwortung übernehmen. Leporello ist noch nicht so weit; die Musik zeigt es deutlich. Mozarts ironisches Augenzwinkern liegt in jener schon erwähnten, fast unmerklichen rhythmischen Verschiebung um einen halben Takt, die dem Anfang der Arie – und damit auch Leporellos Hoffnungen – den festen Boden entzieht. Seine Kritik an Leporello als Vertreter des vierten Standes drückt Mozart aus, indem er ihn als handlungsunfähig und autoritätshörig zeigt.

4. Zur Dramaturgie der Exposition

Mit dem Auftritt Donna Annas und Don Giovannis wird die Exposition fortgesetzt. Die Buffa-Elemente treten zurück; Donna Anna und Don Giovanni schlagen den Seria-Tonfall an. Die Stimme des Volkes verstummt, der Adel bestimmt ab jetzt den Fortgang des Geschehens. Nachdem Leporello sich versteckt hat, setzt ein zweitaktiges Orchestercrescendo ein (T. 71), das zur neuen Tonika B-Dur leitet, in der sich die Auseinandersetzung zwischen Don Giovanni und Donna Anna abspielt.

Unmittelbar nach dem Erklingen der ersten viertaktigen Phrase Don Giovannis im Streit mit Donna Anna macht sich Leporello musikalisch bemerkbar – er hat seinen Herrn erkannt und kommentiert nun das Geschehen aus seinem Versteck heraus (T. 83). Er äußert harte Worte über Don Giovanni,

der Begriff »Wüstling« fällt, aber dennoch macht sich Leporello nicht davon, sondern klebt wie gebannt an der Szene, die sich vor seinen Augen abspielt: das Unheimliche heimlich genießend. Wie schon zuvor artikuliert sich Leporello auch hier überwiegend auf den Grundtönen der Kadenzakkorde, die den beiden anderen Solopartien das harmonische Fundament liefern. Leporello ist also auch hier musikalisch untergeordnet und affirmativ.

Aus seinem Versteck heraus beobachtet Leporello den Kampf zwischen seinem Herrn und dem Komtur; er sieht den alten Mann sterben. Das Geschehen lässt ihn nicht unberührt. Seine Partie ist jetzt gekennzeichnet durch Mollterz, Tritonus, kleine Septime. Leporellos Basslinie, wieder Fundament des Ensembles, symbolisiert auch hier das »Auf-der-Stelle-Treten« bzw. das gebannte Hinstarren; sie greift den »Todesakkord« (den verminderten Septakkord in Takt 175) wieder auf und hält ihn im Bewusstsein.

Leporello wird sich im Verlauf der Oper zwar noch mehrmals Gehör verschaffen, am Ende steht er aber nicht als jemand da, der im Sinne seiner anfangs geäußerten Gedanken triumphiert, sondern nach wie vor als Diener. Eine intellektuelle und politische Entwicklung hat Leporello am Schluss der Oper nicht vollzogen – trotz aller erschütternden Erlebnisse.[7] Die Musik verrät es uns. Leporello ist am Schluss der Oper der gleiche, über den uns bereits der auskomponierte Auftakt alles verraten hat.

Die Tatsache, dass die Handlung des *Don Giovanni* mit der Exposition des Herr-Diener-Konflikts beginnt, untermauert die These, dass die sozialen Konflikte im Übergang vom Feudalismus zur bürgerlichen Gesellschaft in dieser Oper nicht nur am Rande thematisiert werden, sondern im Zentrum stehen. (Vgl. Reiß 1968; Strebel 1991; Knepler 2005) Dies geschieht jedoch nicht in platt abbildhafter, sondern auf höchst subtile und komplexe Weise. Der Regisseur Harry Kupfer schreibt über Don Giovanni: »Jeder Vorgang ist doppelgesichtig […]. Alles ist Maskerade«. (Kupfer 1991: 18) Freilich kann man mit Pedro Alcalde *Don Giovanni* auf zwei Themen reduzieren, nämlich auf das Thema »Verführung« und das Thema »Steinerner Gast« (Alcalde 1992: 46) und damit jeden historischen Ort der Handlung ausklammern. In Leporellos Auftrittslied wird jedoch deutlich, dass beide Themen nur auf der Folie des Wandels vom Feudalismus zur bürgerlichen Gesellschaft denkbar sind. Als Metatext ist dem Werk der Konflikt zwischen einem anarchistischen aristokratischen Individuum und dem bürgerlichen Moralkodex eingeschrieben. (Vgl. Puntscher Riekmann 1982) Mozart weiß, dass es hier keine einfachen

[7] Hier teile ich die Meinung von Konrad Küster nicht, der eine Entwicklung Leporellos konstatiert. (Vgl. Küster 1992: 99)

Lösungen gibt, dass vielmehr die bürgerlichen Moralvorstellungen in sich brüchig sind und nicht uneingeschränkt zur Utopie taugen. Diese seine Skepsis setzt Mozart präzise in Musik um. Jene ironische Brechung im ersten Teil der Introduktion – der auskomponierte, aufgeblähte Auftakt mit der halbtaktigen rhythmischen Verschiebung – ist ein deutlicher Hinweis. Aber auch in der scena ultima ist Mozarts Sicht der Dinge dargestellt.

5. Anmerkungen zur scena ultima

Leporello tritt auch im Finale als Kommentator auf. Leporello, Zerlina und Masetto befinden sich mit den adeligen Personen in schöner Eintracht, zumindest was die Erleichterung über den Tod Don Giovannis angeht. Ansonsten äußern sie nachdrücklich ihre eigenen Wünsche – Zerlina und Masetto für den nächsten Augenblick, Leporello im Blick auf seinen nächsten Herrn. Der Traum, selbst den Herrn zu spielen, ist offenbar ausgeträumt. Friedrich Dieckmann schreibt hierzu: »[M]it scharf antinomischer Wirkung tritt nicht die Trivialität der Hölle, sondern die des Lebens in entgegnende Kraft.« (Dieckmann 1991: 350) Alle Beteiligten werden unbeirrt weiter ihre Wege gehen. Emotional aus der Bahn getragen hat das Geschehen nur Donna Anna (die ein Trauerjahr braucht) und Donna Elvira (die sich ins Kloster zurückziehen will). Die gemeinsam gesungene »Moral von der Geschicht« kann mit Egon Voss als der »kleinste […] gemeinsame […] Nenner« bezeichnet werden: »die Freude darüber nämlich, daß man noch einmal davongekommen ist. Ein längerer Fortbestand der Ohnmacht der Gesellschaft gegenüber einem wie Don Giovanni müßte dazu zwingen, über die Intaktheit dieser Gesellschaft und die Legitimität ihrer Ordnung nachzudenken.« (Ebd.: 348) Ein Indiz dafür, dass dieser Denkprozess begonnen hat, sieht Voss im Finale gegeben:

»Daß es die Angehörigen der unteren Schichten sind, nämlich Zerlina, Masetto und Leporello, die die antike Mythologie zitieren (»Resti dunque quel birbon/Con Proserpina e Pluton«), [»Mag also jener Schurke bei Proserpina und Pluto bleiben«, also in der Unterwelt bzw. im Totenreich, M. v. S.] und nicht jene der höheren, denen es aufgrund ihres Bildungsprivilegs eigentlich zustände, stellt die gesellschaftliche Hierarchie, und zwar ausgerechnet am Schluß, von dem man doch Harmonie erwartet, auf den Kopf. Es zeigt an, daß die Verhältnisse nicht mehr stimmen.« (Voss 1995: 348)

Dem streng homophonen Satz mit Fugato-Beginn – die bürgerliche »Moral von der Geschicht« enthaltend, in die alle einstimmen (T. 756–859) – folgt ein zwölftaktiges instrumentales Nachspiel (T. 860–871). Eine D-Dur-Skala aufwärts in den ersten Violinen, ein zweimal sequenziertes Triller-Motiv, durch

eine chromatische Abwärtsbewegung der zweiten Violinen und der Holzbläser begleitet, und eine abwärtslaufende Skala über zwei Oktaven von *h''* nach *a* bilden dieses Nachspiel, das man in seiner gelächterähnlichen Faktur als Mozarts abschließenden Kommentar zum Ganzen interpretieren kann. Lawrence Schenbeck schreibt hierzu: »Overt moralizing is rare within the pages of *Don Giovanni*. The ›antichissima canzon‹ at the opera's end carries a hint of mocking laughter; it seems more an ironic Enlightenment commentary on this Baroque story than a true pointing of the moral.« (Schenbeck 1995: 12) Und wenn man genau hinsieht, so entdeckt man dieses »mocking laughter« schon zu Beginn der »antichissima canzon« in den Violinen – es begleitet diesen barockisierenden fugato-Satz (auch wenn es meist nicht zu hören ist). Dabei folgt es stets dem Kopfmotiv aus Quinte und Terz und wandert durch die hohen Streicher. Wenn hier die »antichissima canzon« für die feudalistische Gesellschaft steht, so ist durch das instrumentale Gelächter deren Unterwanderung bereits eingeleitet. Durch Lachen, das Mittel der Komödie, durch Lachen, wie es die Herrscher aller Epochen fürchteten.[8]

Das »Gelächter« am Schluss wirkt durch seinen chromatischen Unterbau allerdings nicht uneingeschränkt heiter, eher bitter. Stephan Kunze konstatiert: »[I]m Nachspiel des Orchesters stürzt das Fugato-Thema, seines Haltes beraubt, wie in einen Abgrund – ein zweiter, ein letzter Höllensturz. Wer diese Töne vernommen hat, wird an die Wiederherstellung mitmenschlicher Gemeinsamkeit für die betroffenen Personen nicht mehr glauben können.« (Kunze 1984: 329) So gelingt Mozart die Synthese des Tragischen und des Komischen – ein lieto fine, aber um welchen Preis!

Die Musik der scena ultima signalisiert, dass gesellschaftliche Veränderungen möglich – und vielleicht überfällig – sind, allerdings nicht mithilfe von roher Gewalt. Alle Figuren der Oper verbünden sich zwar gegen den Wüstling Don Giovanni, aber ihre Wut läuft ins Leere. Abhilfe schafft letztlich eine übermenschliche Macht. Das kann man auch als Niederlage für alle anderen interpretieren.

Oder man schließt sich der Deutung Jakob Ullmanns an, der von den »läppisch anmutenden klängen der letzten szene« spricht, die er aber dramaturgisch für absolut folgerichtig hält, weil sie eingespannt sind in einen emotionalen und musikalischen Rahmen »zwischen *lachen* und *schrei*«. (Ullmann 1991: 138)

Gewissheiten gibt es keine mehr am Ende dieser Oper. Zwar singen alle

[8] Umberto Eco hat die Angst der Herrschenden vor der Komödie in seinem Roman *Der Name der Rose* literarisch dargestellt. (Vgl. Eco 1982)

einträchtig »Also stirbt, wer Böses tat«, aber Mozart macht deutlich, dass das nur für die Oper gilt, nicht im wirklichen Leben. Der Verlust jeder Gewissheit wird auf allen Ebenen – Musik, Figuren, Inhalt, Form, Raum, Zeit – thematisiert. Mozarts Mittel der Darstellung ist musikalische Ironie. Mit diesem fein dosierten Mittel der Distanzierung gibt der Komponist zu verstehen, dass er mehr weiß als die Figuren: Nichts hat sich geändert, und nichts wird sich ändern, solange die Rollen nicht verlassen, solange die Spielregeln nicht geändert und solange die gesetzten Grenzen nicht überwunden werden – gesellschaftlich wie individuell.

Literatur

Alcalde, Pedro (1992): *Strukturierung und Sinn. Die dramatische Funktion der musikalischen Form in Da Pontes und Mozarts Don Giovanni (= Europäische Hochschulschriften 36; 76)*. Frankfurt a. M. u. a.

Assmann, Jan (2005): *Die Zauberflöte. Oper und Mysterium*. München, Wien.

Autexier, Philippe A. (1982): Rhapsodie philologique à propos du Don Giovanni de Mozart. In: *Studia musicologica Academiae Scientiarium Hungaricae XXIV/1–2*, S. 21–34.

Bayertz, Kurt (2011): Don Giovanni, der steinerne Gast und die Aufklärung. In: Lothar Kreimendahl (Hg.), *Mozart und die europäische Spätaufklärung*, Stuttgart, S. 129–165.

Braunbehrens, Volkmar (1986): *Mozart in Wien*. München.

Dieckmann, Friedrich (1991): Ein Text für Mozart. In: Ders., *Die Geschichte Don Giovannis. Werdegang eines erotischen Anarchisten,* Frankfurt a. M., Leipzig, S. 296–418.

Eco, Umberto (1982): *Der Name der Rose*. München.

Fontius, Martin (2011): Mozarts Begegnungen mit der Aufklärung. In: Lothar Kreimendahl (Hg.), *Mozart und die europäische Spätaufklärung*, Stuttgart, S. 367–402.

Geck, Martin (2005): *Mozart. Eine Biographie*. Reinbek.

Heldt, Gerhard (1989): Leporello. Gedanken zu einer unterschätzten Opernfigur. In: Ursula und Ulrich Müller (Hg.), *Opern und Opernfiguren. Festschrift für Joachim Herz (= Wort und Musik 2)*, Anif, Salzburg, S. 75–87.

Henze-Döhring, Sabine (1986): *Opera Seria, Opera Buffa und Mozarts Don Giovanni. Zur Gattungskonvergenz der italienischen Oper des 18. Jahrhunderts (= Analecta musicologica 24)*. Laaber.

Hirsbrunner, Theo (1983): Struktur und Dramaturgie in Mozarts »Don Giovanni«. In: *Universitas 38*, S. 985–990.

Klefisch, Walter (1960): Don Juan vor Mozart. In: Ders.: Zum Verständnis des Werkes. In: Lorenzo da Ponte: *Mein abenteuerliches Leben,* Reinbek. Wiederabdruck in Attila Csampai/Dietmar Holland (Hg.) (1981): *Wolfgang Amadeus Mozart:*

Don Giovanni. Texte, Materialien, Kommentare (= rororo Opernbuch), Reinbek, S. 177–183.
Knepler, Georg (2005): *Wolfgang Amadé Mozart. Annäherungen*. Berlin.
Krippendorff, Ekkehart (1999): *Die Kunst, nicht regiert zu werden. Ethische Politik von Sokrates bis Mozart*. Frankfurt a. M.
Krones, Hartmut (1987): Don Giovanni. Musikalische Bedeutungsfelder. Zur Tonartensymbolik und Aufführungspraxis. In: Herbert Zeman (Hg.), *Wege zu Mozart – Don Giovanni,* Wien, S. 26–38.
Küster, Konrad (1992): »Voglio far il gentiluomo«. Zu den dramatischen Strukturen in Mozarts Don Giovanni. In: Manfred Hermann Schmid (Hg.), *Mozart Studien, Bd. 1,* Tutzing, S. 91–109.
Kunze, Stefan (1984): *Mozarts Opern*. Stuttgart.
Kupfer, Harry, im Gespräch mit Dietrich Steinbeck (1991): Mozart braucht die Bühne. Der Mozart-Zyklus in der Komischen Oper. In: Hans-Jochen Genzel (Hg.), *Mozart in der Komischen Oper (II). Wege zu Mozart,* Berlin, S. 13–19.
Lesenger, Jay D. (1987): Don Giovanni, Sozialkomödie oder Moraltragödie? Ansichten eines Regisseurs. In: Herbert Zeman (Hg.), *Wege zu Mozart – Don Giovanni,* Wien, S. 59–66.
Liebscher, Julia (1992): Die Introduktion in Mozarts Opern. In: Rudolph Angermüller u. a. (Hg.), *Bericht über den Internationalen Mozart-Kongreß Salzburg 1991, Teilband 1 (= Mozart-Jahrbuch 1991, Teilband 1),* Kassel u. a., S. 285–295.
Nagel, Iwan (1985): *Autonomie und Gnade. Über Mozarts Opern*. München/Wien.
Paradis, Annie (1996): Don Giovanni, or the path of the hare. In: *L'homme 136*, S. 65–85.
Perl, Helmut (2000): *Der Fall »Zauberflöte«. Mozarts Oper im Brennpunkt der Geschichte*. Darmstadt.
Puntscher Riekmann, Sonja (1982): *Mozart. Ein bürgerlicher Künstler. Studien zu den Libretti »Le Nozze di Figaro«, »Don Giovanni« und »Cosí fan tutte«*. Wien u. a.
Reiß, Gunter (1968): Formprobleme der »Musikalischen Komödie« bei Mozart. In: *Mozart-Jahrbuch 1967*, Salzburg, S. 326–338.
Schenbeck, Lawrence (1995): Leporello, Don Giovanni and the picaresque. In: *The Opera Quarterly 11 (4)*, S. 3–16.
Schoenebeck, Mechthild von (1987): *Was macht Musik populär? Studien zu Theorie und Geschichte populärer Musik*. Frankfurt a. M. u. a.
Solomon, Maynard (2005): *Mozart. Ein Leben*. Kassel.
Stegemann, Michael (2011): Den Tanz wagen – Mozart als »homo politicus«. In: Lothar Kreimendahl (Hg.), *Mozart und die europäische Spätaufklärung*, Stuttgart, S. 109–127.
Steptoe, Andrew (1988): *The Mozart-Da Ponte Operas. The Cultural and Musical Background to Le nozze di Figaro, Don Giovanni, and Così fan tutte*. Oxford u. a.
Strebel, Harald (1991): *Der Freimaurer Wolfgang Amadé Mozart*. Stäfa.
Ullmann, Jakob (1991): auf der kehrseite der medaille. grenzfall mozart. In: Heinz-Klaus Metzger/Rainer Riehn (Hg.), *Musik-Konzepte. Sonderband Mozart/Die Da Ponte-Opern,* München, S. 129–139.

Voss, Egon (1995): Unterminierung der Einheiten. Zur Dramaturgie des Don Giovanni. In: Annegrit Laubenthal (Hg.), *Studien zur Musikgeschichte. Eine Festschrift für Ludwig Finscher,* Kassel u. a., S. 344–352.

Zeman, Herbert (1987): Don Giovanni, Menschenwürde und moralische Gerechtigkeit. Zur künstlerischen Konzeption und kulturgeschichtlichen Bedeutung des Librettos. In: Ders. (Hg.), *Wege zu Mozart – Don Giovanni*, Wien, S. 11–25.

Martin Weber

Aufgabenstellen als Perspektive für gemeinsamen Musikunterricht

1. Inklusion als musikdidaktische Kategorie

Die bildungspolitische Diskussion in Deutschland wird von einem neuen Begriff geprägt: »Inklusion« ist zu einem »Zauberwort« (Mogge-Grotjahn 2012: 13) geworden, welches pädagogische Wissenschaft, Eltern, LehrerInnen, Fachpresse und Bildungspolitik gleichermaßen polarisiert.[1] Deutlich vorangetrieben durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009, machen sich nun immer mehr Bundesländer auf den Weg, ein »inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen«, wie es im Bildungsartikel 24 des Abkommens gefordert wird, umzusetzen.[2] Auch in der nordrhein-westfälischen Landesregierung steht dieses Vorhaben weit oben auf der Agenda. Im aktuellen Aktionsplan der Landesregierung ist etwa vorgesehen, dass bis zum Schuljahr 2014/15 die meisten Schulen Kinder mit Lern- und Entwicklungsstörungen unterrichten sollen. Ferner sind einzelne Schwerpunktschulen mit spezifischen Ausstattungsmerkmalen und entsprechendem Personal soweit auszubauen, dass ein »qualitativ hochwertiger Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung – auch bei Kindern mit sehr komplexen sonderpädagogischen Förderbedarfen« (MSW NRW 2012: 206) gewährleistet werden kann. Mit der – zumindest für die Schwerpunktschulen geltenden – generell »unbegrenzte[n] Heterogenität« als dem »einzige[n] und entscheidende[n] Merkmal, das inklusive Lerngruppen von anderen Lerngruppen unterscheidet« (Wocken 2013: 200), wachsen auch die Ansprüche und Herausforderungen an Lehrende des Musikunterrichts. (Vgl. Tischler

[1] Für die einen verbindet sich schulische Inklusion mit der Hoffnung nach mehr (Bildungs-)Gerechtigkeit auf dem Weg zu einer sozialen und demokratischen Gesellschaft. Andere vermuten hinter der Idee der Inklusion ideologische Tendenzen und warnen vor Sparmaßnahmen oder vor Überforderung der Lehrenden und Lernenden. (Vgl. Tischler 2013)

[2] http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff am 28.8.13).

2013) Die einzelnen Fachdidaktiken werden nun vor die Aufgabe gestellt, ihre Methoden, Konzepte, Modelle und didaktischen Theorien vor dem Hintergrund der Bedingungen und Voraussetzungen schulischer Inklusion zu überprüfen, gegebenenfalls neu zu justieren oder bislang wenig berücksichtigte Prinzipien anders zu akzentuieren, um für die unterrichtspraktische Arbeit brauchbare Hilfen und Orientierungsmöglichkeiten an die Hand geben zu können.

In der Musikpädagogik steht eine umfassende konzeptionelle Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion, in der das gemeinsame Lernen in der gesamten Spannbreite musikalischer Entwicklungsmöglichkeiten konsequent in den Blick genommen wird, jedoch noch aus.[3] Wollen wir inklusive Schulen als Schulen ›ohne Rest‹ (Rödler et. al. 2001) bezeichnen, so müssten für eine didaktisch-konzeptionelle Theoriebildung ebenfalls basale Formen des Musiklernens in den Blick genommen werden, um Kinder und Jugendliche mit Sinnesschädigungen oder sog. komplexen Behinderungen nicht von vornherein als ›nicht integrierbar‹ auszuschließen. Eine didaktische Kernfrage lautet daher: Wie können Kinder und Jugendliche mit höchst unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen im gemeinsamen Musikunterricht mit- und voneinander lernen? (Vgl. Weber 2012)

Um dieser Frage weiter nachzugehen, lohnt sich der Blick auf die bislang einzige komplexe Konzeption einer allgemeinen integrativen Didaktik Georg Feusers. Der bis 2005 an der Universität Bremen und bis 2010 an der Universität Zürich tätige Erziehungswissenschaftler entwickelte bereits zu Beginn der 1980er-Jahre das allgemeindidaktische Konzept der »Entwicklungslogischen Didaktik«, bei dem, dem Anspruch nach, »(in den klassischen Mustern gefasst) Schwerstbehinderter und Gymnasiast miteinander effektiv lernen können.« (Feuser 1989: 40)

Diese Theorie Feusers möchte ich im Folgenden in ihren Grundzügen vorstellen, um daran anschließend Theoreme seiner Didaktik aufzuzeigen, die sich angesichts der Spezifika musikalischen und musikbezogenen Lernens nicht umstandslos in eine Musikdidaktik implementieren lassen. Als Drittes soll mit der von Renate Girmes (2004) entwickelten und von Reinhard Schneider (2006) für den Musikunterricht angedachten Idee des *(Sich) Aufgaben stellens* (Girmes 2004) eine mögliche Ergänzung und (in einigen Punkten denkbare) Alternative zur Theorie Feusers aufgezeigt werden.

[3] Dies gilt nicht nur für die Musikpädagogik. Insgesamt kann der inklusionsdidaktischen Theoriebildung ein »Mauerblümchendasein« attestiert werden, wie Wocken (2011: 56) feststellt.

2. Die Entwicklungslogische Didaktik Georg Feusers

Der Kern der Entwicklungslogischen Didaktik besteht im Wesentlichen aus »vier Momenten im Sinne eines nicht zu unterschreitenden und unveräußerlichen didaktischen Fundamentums«. (Feuser 1996)[4] Feuser nennt

1. die Notwendigkeit einer *Individualisierung*, die sich an der Biografie und der Entwicklungslogik eines/einer jeden Schülers/in orientiert, sowie
2. eine durch diese Individualisierung erfolgende *Innere Differenzierung*, welche bedeutet, dass an einem gemeinsamen Curriculum zieldifferent unterrichtet wird,
3. die *kooperative Tätigkeit*, bei der jede/r Schüler/in die Möglichkeit erhalten soll, nach seinen je individuellen Stärken und Fähigkeiten einen wichtigen und unverzichtbaren Beitrag in einem Projekt oder Vorhaben zu leisten, »ohne daß dazu jeder alles zu machen und zu können braucht.« (Feuser 1989: 45)
4. die zentrale Kategorie des kooperativen *Spielens, Lernens und Arbeitens an einem Gemeinsamen Gegenstand*.

Unter einem Gemeinsamen Gegenstand versteht Feuser nicht einen materialen Gegenstand oder konkreten Lerninhalt. Vielmehr verwendet er den Begriff im Sinne eines gemeinsamen Projekts, wobei der Gegenstand in erster Linie den zentralen »Prozess« umfasst, »der hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen steht und sie hervorbringt«. (Ebd.: 32) Zur genaueren Bestimmung des Begriffs bezieht sich Feuser auf die Klafki'schen Kategorien des »Elementaren« und »Fundamentalen«, die zusammen den Gemeinsamen Gegenstand konstituieren.

Zur Veranschaulichung ein Beispiel Feusers: In einem Projekt Ernährung lautet ein Teilvorhaben »Wir kochen uns einen Gemüseeintopf«. Dabei ist der Gemeinsame Gegenstand »weder das vom Wochenmarkt besorgte Rohgemüse […] und dann der fertige, leckere Gemüseeintopf, sondern der Prozess, der vom ersten zum zweiten Zustand führt – das Kochen, die einwirkende, Veränderungen bewirkende Wärme«. (Ebd.) Bei dem einen Schüler kann der Gemeinsame Gegenstand nun sinnlich-konkret erfahrbar gemacht werden, z.B. durch sensorische Erfahrung der Düfte und Geräusche. Von einem anderen Schüler wird er hingegen logisch-abstrakt angeeignet, so beispielsweise »auf der Ebene der mathematischen Bewäl-

[4] Mit der folgenden Darstellung der Theorie Feusers beziehe ich mich in Ausschnitten auf den von mir bereits veröffentlichten Aufsatz *Spielen und Lernen im Gemeinsamen Musikunterricht*. (Weber 2012)

tigung der physikalischen und chemischen Vorgänge«. (Ebd.) Die verschiedenen Handlungen der SchülerInnen (ob sinnlich-konkret oder logisch-abstrakt) beziehen sich aber immer auf die jeweils gleiche Grundkategorie und konstituieren auf jedem Erkenntnisniveau das Elementare und Fundamentale im Sinne einer »nicht weiter rückführbare[n] Entität«. (Ribke 1995: 35)

Für die konkrete Unterrichtsplanung und -durchführung entwirft Feuser ein didaktisches Modell, welches in der Hauptsache aus drei Analyseeinheiten besteht und im Folgenden in seinen Ansätzen beschrieben werden soll.

2.1 Didaktische Konkretisierung: Das dreidimensionale didaktische Feld

2.1.1 Analyse der Sachstruktur

Die Sachstrukturanalyse bezieht sich auf die Analyse des Aufbaus, der Beziehungsverhältnisse und der Tiefenstrukturen *exemplarischer Lerngegenstände* (Klafki), die in einem Projekt relevant werden. Ausgehend vom *fundamentalen und elementaren Kern* eines Sachgegenstandes werden *Inhalte von unten nach oben*, also in zunehmender Komplexität derart strukturiert und zugänglich gemacht, dass der Unterricht tatsächlich allen Entwicklungsniveaus gerecht werden kann.

2.1.2 Analyse der Tätigkeitsstruktur

Innerhalb der Tätigkeitsanalyse geht es um die *diagnostische Einschätzung der Entwicklungsdimensionen* der einzelnen SchülerInnen. Mit dem entwicklungspsychologischen Modell der »dominierenden Tätigkeit« der kulturhistorischen Psychologie stellt Feuser (1989) eine vertikale Abfolgelinie menschlicher Tätigkeit auf, die »auf immer höher organisierte und differenzierte Abbilder von Welt« (26) gerichtet ist: (1) Perzeption (Aktivierung sensorischer Handlungsschemata), (2) Manipulation (Gegenstände werden willkürlich untersucht), (3) Gegenständliche Tätigkeit (gesellschaftliche Bedeutungen von Gegenständen werden erkannt), (4) Spiel (weitgehend zweck- und belastungsfreie ›semantische Aneignung‹ der Welt), (5) Lernen (›operative Aneignung‹ von Welt mit dem bewussten Motiv, sich Wissen und Fertigkeiten anzueignen) und schließlich (6) Arbeit (Lebensplanung und Berufswahl). Inhalte und Handlungsmöglichkeiten des Gemeinsamen Gegenstands sind so zu bestimmen, dass diese Lern- und Entwicklungsprozesse auf den jeweiligen Tätigkeitsstufen anregen können.

2.1.3 Analyse der Handlungsstruktur

Die Analyse der Handlungsstruktur beschreibt in operationalisierter Weise die konkreten Möglichkeiten der Lernhandlungen und Aneignungsprozesse, die sich unter Rücksichtnahme auf die didaktisch-medialen und die

lernbezogenen bzw. therapeutischen Strukturhilfen an einem Gemeinsamen Gegenstand auf dem je individuellen Tätigkeitsniveau ergeben. (Vgl. Feuser 1989: 29)[5]

2.1.4 Zwischenfazit

Fasst man das eben in Kürze dargestellte dreidimensionale didaktische Feld zusammen, so sollte bezüglich musikalischen Lernens folgende Frage beantwortet werden: Welche möglichen Inhalte in einem Projekt (die in der *Sachstrukturanalyse* ermittelt und, ausgehend vom Elementaren und Fundamentalen, vertikal aufgestellt wurden) bahnen bei den einzelnen Schülern mit welchen Handlungen/Handlungsschritten/-hilfen (*Handlungsanalyse*) auf welchem Entwicklungsniveau (*Tätigkeitsstrukturanalyse*) ein höheres (musikbezogenes) Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsniveau an?

2.1.5 Musikpraktisches Beispiel inklusiven Musikmachens

Eine musikpädagogische Übertragung der Theorie Feusers steht bislang noch aus.[6] Auf musikpraktischer (pädagogischer) Ebene existieren jedoch bereits einige Beispiele, welche durchaus den Grundgedanken der Theorie Feusers entsprechen und Anregungen für eine Anwendung auf musikpädagogischer Ebene bieten können. So zeigt beispielsweise die inklusive Bandarbeit der Big-Band Just Fun unter der Leitung von Claudia Schmidt, wie ein Musikmachen auf völlig unterschiedlichem Niveau auch im gemeinsamen Musikunterricht gestaltet werden kann. (Vgl. Neuse/Schmidt 2002; Weber 2012)

Konstitutives Moment der Bandarbeit ist ein individualisiertes Grundarrangement, welches so konzipiert wird, dass jede/r ihren/seinen Fähigkeiten entsprechend mitspielen kann und dabei maximal gefordert wird. In Kooperation wird auf dem je eigenen musikalischen Entwicklungsniveau ein gemeinsames Musikstück erarbeitet, welches insgesamt den gemeinsamen Lern- beziehungsweise Projektinhalt bildet. An den Liedern und Songs werden durch die maßgeschneiderten Stimmen auf jedem Fertigkeitsniveau elementare wie fundamentale Prinzipien der künstlerischen Arbeit erfahrbar, die einen zentralen

[5] Zur didaktischen Analyse der Handlungsstruktur verweist Feuser auf das von Galperin entwickelte Modell der Interiorisation (Verinnerlichung). Dieses beschreibt den etappenweisen Übergang von einer gegenständlichen Handlung in die innere Vorstellung. (Vgl. Feuser 1989)

[6] In der Musikpädagogik nimmt lediglich Eva Krebber-Münch (jetzt Krebber-Steinberger) in ihrer Studie zum Musikhören im gemeinsamen Unterricht (2001) expliziten Bezug auf Feuser. Überschneidungen finden sich in den didaktischen Überlegungen zur Elementaren Musikpädagogik von Juliane Ribke (1995).

Stellenwert für den Umgang mit Musik haben und damit den Gemeinsamen Gegenstand konstituieren. (Vgl. Weber 2012: 72f.)

Inwieweit aber eine *direkte* Übertragung der Feuser'schen Theoreme in die Domäne Musik möglich ist, soll im Folgenden mit vier allgemeinen Fragen und Kritikpunkten vertiefend nachgegangen werden. Bei dieser Analyse beziehe ich mich exemplarisch auf Spezifika musikalischen Lernens insbesondere in den Verhaltensweisen Produktion und Reproduktion.[7]

2.2 Kritische Reflexion der Entwicklungslogischen Didaktik vor dem Hintergrund musikalischen und musikbezogenen Lernens

2.2.1 Zum Primat des Projektunterrichts

Als Erstes möchte ich einen in der Literatur zur Inklusion oft genannten Kritikpunkt an Feusers Theorie aufgreifen. Feuser zufolge kann ein Unterricht an einem Gemeinsamen Gegenstand nur einzig und allein in Projekten und Vorhaben durchgeführt werden. Die einseitige Ausrichtung des Musikunterrichts auf die Projektform erscheint jedoch fraglich.[8] Neben kooperativ gestalteten Tätigkeiten muss es hier m. E. immer auch die Möglichkeit des individuellen Spielens, Lernens und Arbeitens geben. So betont Forsbach (2010), dass Projektunterricht den lehrgangsmäßigen Unterricht nicht ersetzen kann, denn »nicht alles Wissen und Können [kann] selbstständig in Projekten erworben werden. […] Außerdem wird es notwendig sein, erworbene Fertigkeiten zu üben und zu trainieren«. (Forsbach 2010: 22) Gerade die von Forsbach angesprochene Notwendigkeit prozeduralen Lernens (Übung und Training) ist m. E. ein wichtiger Bestandteil des Musikunterrichts und kann in einseitig projektorientierten Unterrichtsformen kaum genügend berücksichtigt werden.

2.2.2 Zur vertikalen Ausrichtung der Sachinhalte

Im Zentrum der Theorie Feusers steht die Konstituierung eines Gemeinsamen Gegenstandes und dessen Gliederung seiner Sachzusammenhänge auf einer vertikalen Ebene. Fraglich ist allerdings, ob sich tatsächlich jeder Lerninhalt als Gemeinsamer Gegenstand eignet und eine vertikal strukturierte Ordnung zulässt. (Vgl. Seitz 2005)

[7] Ausführlicher hierzu (insb. bezüglich der problematischen kognitiven Ausrichtung der Theorie Feusers): Weber 2012.

[8] Wocken stellt in einer Studie zum inklusiven Unterricht fest, dass »es jenseits des gemeinsamen Gegenstandes noch andere Elemente gibt, die gemeinsamkeitsstiftend sind.« (Wocken 1998: 38) Er schlägt weitere Möglichkeiten gemeinsamen Lernens vor und entwirft daraus hervorgehend eine »Didaktik der Vielfalt gemeinsamer Lernsituationen«, in denen selbst koexistente Lernsituationen denkbar sind. (Ebd.)

Versuche, musikalische Inhalte in eine aufbauende Systematik zu bringen, haben in der Musikpädagogik zwar eine lange Tradition. Problematisch wird eine solch stringente und vorgefasste Einteilung allerdings spätestens dann, wenn man sich beispielsweise dem nur schwer greifbaren Bereich der ästhetischen Erfahrung oder dem Lernfeld der Improvisation nähert. So hat Dietrich (1998) gezeigt, dass das Improvisieren und die darin gefassten ästhetischen Erfahrungen interindividuell verschieden und momentabhängig geprägt sind und sich somit kaum im Rahmen einer stringenten Entwicklungslogik betrachten lassen. (Vgl. Dietrich 1998: 156)

2.2.3 Anmerkungen zur Tätigkeitsstrukturanalyse

Auch die Orientierung an den Phasen der dominierenden Tätigkeit (Perzeption, Spiel, Lernen etc.) ist für musikalisches Lernen im Sinne eines vertikalen Entwicklungsmodells nur mit Einschränkung sinnvoll. Denn musikalische Tätigkeit kann, wie Stroh bezüglich dieser Einteilung deutlich gemacht hat, immer alles sein: Spiel, Lernen *und* Arbeiten. (Vgl. Stroh 1984: 34) Die Motive zum Musikmachen und die gesellschaftlichen Ansprüche an musikalische Verhaltensweisen sind zu vielfältig, als dass sie sich stringent einer entwicklungslogischen Abfolge dominierender Tätigkeitsarten zuordnen lassen. So hat m. E. etwa Perzeption und Sensorik für die musikalische Entwicklung und Erfahrung eine lebenslang dominierende Funktion.

2.2.4 Zur Praktikabilität der Entwicklungslogischen Didaktik

Neben der oben genannten Problematik, dass sich nicht alle Lernbereiche in eine entwicklungslogische und vertikale Systematik bringen lassen, erscheint es weiterhin fraglich, ob eine doch recht komplexe didaktische Analyse im Sinne Feusers aus praktikablen Gesichtspunkten immer möglich ist. So existieren in der musikpädagogischen Forschung längst nicht zu allen Lernfeldern entwicklungspsychologische Untersuchungen, die auf bestimmte Entwicklungsschritte oder basale Fähigkeiten hinweisen und somit Lehrenden eine Orientierung bei der Planung ihres Unterrichts bieten könnten. Für Lehrende wird es aus pragmatischen Gründen kaum möglich sein, diese Leerstelle zu füllen, indem sie selbst eine »umfassende Analyse der individuellen Lernvoraussetzungen mit dem Anspruch entwicklungspsychologischer Forschung« vornehmen. (Seitz 2005: 167)

2.2.5 Zwischenfazit

Mit diesen hier aufgeführten Punkten wird deutlich, dass die Theorie Feusers für eine Anwendung im Musikunterricht noch viele Fragen aufwirft. Die Im-

plementierung auf eine fachliche und praktisch brauchbare Ebene erscheint, zumindest bezüglich der hier angesprochenen Aspekte (Primat des Projektunterrichts, vertikale Ausrichtung der Sach- und Tätigkeitsanalyse, Praktikabilität), schwierig. Im Folgenden möchte ich die hier genannten Problematiken aufgreifen und mit der allgemeindidaktischen Konzeption des *(Sich) Aufgaben stellens* (Girmes 2004) eine mögliche Alternative zur Entwicklungslogischen Didaktik andenken, welche meiner Ansicht nach eine größere Kompatibilität zum Musiklernen aufweist und dennoch Anforderungen der Inklusion gerecht wird.

3. Aufgabenstellen im gemeinsamen Musikunterricht

3.1 (Sich) Aufgaben stellen

In seinem Aufsatz *Aufgaben im Musikunterricht* plädiert Schneider (2006) für eine Aufgabenkultur im Musikunterricht. Dabei knüpft er an die Überlegungen von Girmes (2004) an, welche das Stellen von Aufgaben in einen komplexen bildungstheoretischen Rahmen setzt.

> »Den Mittelpunkt des Musikunterrichts sollten Aufgaben bilden, die für (oder besser: zusammen mit Schülerinnen und Schülern) gestellt werden, die relevant, repräsentativ, anknüpfend sowie anschlussfähig sind und zugleich das lernende Individuum mit seinen spezifischen Möglichkeiten berücksichtigen.« (Schneider 2006: 430)

Hierfür schlägt Schneider vor,

> »den Bedeutungshorizont, vielleicht auch den Bedeutungskern dieses teils zur Floskel heruntergekommenen Begriffs neu zu denken und dabei vor allem die Weckung und Förderung von (meist noch nicht entdeckten oder gefundenen) musikalischen Interessen bei Schülerinnen und Schülern mit Hilfe von zweckmäßigen Aufgabenstellungen im Unterricht zu unterstützen.« (Ebd.: 428)

Für die Auswahl und Ordnung solch zweckmäßiger Aufgaben findet sich bei Girmes ein umfassendes methodisches Werkzeug. Ausgehend von Lebens- und Bildungsaufgaben, »die sich den Menschen zwar unter bestimmten historischen und gesellschaftlichen Umständen, aber grundsätzlich immer und überall stellen« (Ebd.: 429), gilt es, ein fachbezogenes und auf eine Lerngruppe zugeschnittenes Curriculum zu konzipieren. Nach bestimmten Kriterien werden Inhalte und darauf bezogene Tätigkeitsmöglichkeiten soweit dimensioniert, dass sich diese zu konkreten Lernaufgaben verdichten lassen.

> »Es gilt, (musikbezogene) (Lern-)Aufgaben zu finden, von denen erwartet werden darf, dass sie die Schülerinnen und Schüler durch die Konfrontation mit der Welt – hier der Musik – prägen/formen und zugleich bewirken, dass die Lernenden diese Welt interessant und bedeutsam finden und sich aktiv und gestaltend auf sie einlassen.« (Girmes 2002: 6)

3.2 Gemeinsamkeiten der beiden Didaktiken Feusers und Girmes'

Bei der Idee des Aufgabenstellens handelt es sich in meinen Augen um einen möglichen Ansatzpunkt, Inhalte und Lernfelder des gemeinsamen Musikunterrichts im Sinne von auf SchülerInnen individuell zugeschnittene Aufgaben zu dimensionieren und passende Aufgaben zu planen, zu strukturieren und zu inszenieren. Eine Zusammenführung der Theorien von Girmes und Feuser bietet sich allein schon deshalb an, da zwischen beiden Theorien in ihren theoretischen Bezugspunkten, Grundlegungen, Zielen und Methoden durchaus große Gemeinsamkeiten bestehen. Diese Schnittmengen betreffen beispielsweise folgende Aspekte. Beide(n) Theorien

- stehen in der Tradition *kategorialer Bildungstheorien* und beschäftigen sich mit der Auswahl bildungsrelevanter und exemplarischer Inhalte (etwa nach Klafki);
- geht es um die Konzeption eines *gemeinsamen Kerncurriculums*, an dem arbeitsteilig gelernt werden soll;
- sind *kindzentriert* und gehen vom Primat der Eigenaktivität aus;
- geht es in ihrer übergeordneten Zielvorstellung um *Demokratie und Selbstbestimmung;*
- akzentuieren das *kooperative und dialogische Moment* von Lernen und Entwicklung;
- stellen – im Sinne einer positiven Pädagogik – die Möglichkeiten und *Stärken der SchülerInnen* in den Mittelpunkt diagnostischer Einschätzungen und didaktischer Entscheidungen;
- gehen von der *interindividuellen Verschiedenheit* von SchülerInnen aus und suchen nach *differenzierenden Maßnahmen;*
- fragen nach *gemeinsamen Lernmomenten* und entsprechen damit der Balance von Gleichheit und Verschiedenheit als wichtigem Merkmal inklusiver Bildungsprozesse. (Vgl. Wocken 2013)

3.3 Aufgabenstellen als Alternative zur Entwicklungslogischen Didaktik unter musikpädagogischen Gesichtspunkten

Unter 2.2 wurden verschiedene Aspekte der Entwicklungslogischen Didaktik angesprochen, die mit einigen Spezifika musikalischen und musikbezogenen

Lernens nur schwer zu vereinbaren sind. Im Folgenden möchte ich diese genannten Grundprobleme der Feuser'schen Theorie noch einmal aufgreifen, um mit der Theorie Girmes' mögliche Anschlussstellen und Alternativen für einen inklusiven Musikunterricht zu konkretisieren.

3.3.1 Dimensionierung von Aufgaben vs. vertikale Gliederung

Feusers Vorschlag einer vertikalen Gliederung der Lerngegenstände wurde vor dem Hintergrund musikalischen und musikbezogenen Lernens als problematisch ausgewiesen. Mit einem aufgabenorientiert konzipierten Unterrichtsformat kann die Frage der Differenzierung einzelner Lernwege u. U. praktikabler beantwortet werden.

So ließe sich die didaktische Analyse auf die in einer Aufgabe relevant werdenden Inhalte und die sich daraus ergebenden konkreten Lern- und Handlungsmöglichkeiten konzentrieren. Eher pragmatisch könnte dann gefragt werden: Welche Tätigkeits- und Handlungsmöglichkeiten beinhaltet eine Aufgabe? Welche musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten sind Voraussetzung und Bedingung für deren Bearbeitung? Gibt es Möglichkeiten der Gruppenbildung? Welche an einer gemeinsamen Aufgabe anknüpfenden (aufeinander bezogenen) Teilaufgaben sind möglich, um *alle* SchülerInnen zu erreichen? Welche Kooperationsmöglichkeiten ergeben sich innerhalb eines Aufgabenkomplexes?

Die in einer Aufgabe liegenden Voraussetzungen ließen sich ferner als diagnostische Kriterien denken, um mittels prozess-diagnostischer Spiele und Übungen die Möglichkeiten einzelner SchülerInnen einzuschätzen und eine Passung zwischen Lernenden und Aufgaben zu gewährleisten. (S. auch Greuel 2007) Mit Blick auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder und Jugendlichen ergeben sich dann verschiedene (Teil-)Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaustufen, bei denen ebenfalls basale Tätigkeiten eingeplant werden können. Eine solche Vorstellung von individuell abgestimmten Unterrichtssettings

> »hilft, ins Spiel zu bringen, dass man im Unterricht verschiedene Typen von Aufgaben mit unterschiedlichen Ansprache- und Inszenierungs- bzw. Eröffnungsformen als ein insgesamt verantwortetes Gefüge für eine sich aus verschiedenen Individuen zusammensetzende Lerngruppe anbieten kann und sollte.« (Girmes 2004: 128)

Es kann damit ferner

> »durch das Bereitstellen von vielfältigen Lernangeboten im Unterricht am ehesten mit vertretbarem Aufwand gelingen […], zu fachlich und bildungs-

bezogen relevanten Sachverhalten für Lernende mit verschiedenen Zugängen und Lernständen parallel Lernanregungen und Arbeitsmöglichkeiten zu eröffnen.« (Ebd.: 129)

3.3.2 Entwicklungsbezogene Dimensionierung der Aufgaben

Feuser hat ein beachtenswertes Modell vorgelegt, bei dem alle Entwicklungsstufen konsequent berücksichtigt werden. Mit seiner Orientierung an den dominierenden Tätigkeitsarten hat er alle Stufen bis zur Perzeption in den Blick genommen. Auch wenn sich musikalische Verhaltensweisen nicht stringent einer Abfolge dominierender Tätigkeitsarten zuordnen lassen, bietet die von Feuser vorgeschlagene Planung entlang der dominierenden Tätigkeitsarten (Perzeption, Manipulation etc.) eine mögliche Grundlage für eine entwicklungsbezogene Dimensionierung von Aufgaben auch im gemeinsamen Musikunterricht.

Mein Vorschlag ist, die Phasen nicht ausschließlich auf einer zeitlichen Ebene – also nicht diachron, sondern eher synchron – anzuordnen. Diese müssen dann nicht nur als zeitliche Abfolge betrachtet werden, sondern es bestünde prinzipiell für jede Schülerin und jeden Schüler die Möglichkeit, je nach Lebens-, Motiv- und musikalischer Anspruchslage, zu wechseln. Individuell müsste entschieden werden, ob in einem Aufgabensetting bei einem bestimmten Schüler gerade musikalische Aneignungsprozesse auf einer *spielerischen* und damit eher belastungsfreien Ebene angebracht sind, da etwa Hemmungen seine musikalischen Ausdrucksmöglichkeiten behindern. Die Bedürfnislage eines anderen Schülers entspricht vielleicht eher der des *Lernens*, da er sich einen für ihn reizvollen Rhythmus aneignen möchte. Ein wieder anderer Schüler erweitert auf der Stufe der *Perzeption* seine auditiven Fähigkeiten, indem er in einem »ansprechend gestalteten Erkundungsfeld« (Theilen 2004: 124) bzw. in einer »anregenden Lernumgebung« (Girmes 2004: 181) verschiedene Klangerzeuger im Raum lokalisiert oder diese auf der Stufe der *Manipulation* mit Händen und Mund exploriert. Exploration ist auch für eine andere Schülerin ein Tätigkeitsmotiv, da sie nach ungewöhnlichen Klangerzeugungsmöglichkeiten auf ihrem Instrument sucht. (Vgl. Weber 2012) Grundsätzlich gilt es aber, alle Tätigkeitsarten in einem Aufgabensetting zu ihrem Recht kommen zu lassen und einzuplanen.[9]

[9] Anzumerken ist, dass in der sonderpädagogischen Musikdidaktik bereits wertvolle Anregungen für das Lernen und Lehren in inklusiven Settings zu finden sind. Zu Fragen nach basalem musikalischen und musikbezogenen Lernen siehe beispielsweise Theilen (2004).

3.3.3 Aufgabe als gemeinsames Moment

Im Gegensatz zur Bestimmung eines Gemeinsamen Gegenstands im Sinne des Elementaren und Fundamentalen ließe sich eine gemeinsam gestellte Aufgabe als verbindende Klammer der unterschiedlichen Lernhandlungen und Tätigkeiten der SchülerInnen denken, mit der sich gemeinsame Momente, etwa im Sinne kooperativer Tätigkeiten, inszenieren ließen. Damit liegt u. U. »ein Mittel bereit, mit differenziert gestellten, aber im Prinzip gleichen Lernaufgaben heterogenen Lernmöglichkeiten in einer Lerngruppe auf gute Weise Rechnung zu tragen.« (Girmes 2003: 10) Voraussetzung für die Konstituierung eines gemeinsamen Moments wäre dann nicht unbedingt die Suche nach dem Elementaren und Fundamentalen, sondern vielmehr die Frage etwa nach einem gemeinsamen Motiv, welches durch das funktions- und arbeitsteilige sowie zieldifferente Handeln verfolgt werden soll. (Vgl. Stroh 1984) Projektorientierte Unterrichtsformen sind für die Konstituierung gemeinsamer Momente sicherlich besonders geeignet.

3.3.4 Projektunterricht als eine geeignete Inszenierung aufgabenbasierten Unterrichts

Nach Feuser ermöglicht ausschließlich der Projektunterricht ein kooperatives und gleichzeitig zieldifferentes Lernen, bei dem alle Gruppenmitglieder als gleichberechtigte PartnerInnen (im Sinne eines Klassenkollektivs) an einer gemeinsam initiierten Aufgabe arbeiten und von- und miteinander lernen können. (Vgl. Feuser 1989: 45) Auch bezüglich eines aufgabenorientierten Unterrichts stellt das Projekt eine geeignete Unterrichtsform dar:

> »Musikalisches Lernen kann in einem solchen Arrangement oder Lernsetting anwendungsbezogen und situiert verankert, von einer langfristigen Motivation getragen, es kann aber auch kompetenzbezogen akzentuiert werden. Es ergibt sich so eine Hierarchie von Aufgabenstellungen, die von der übergreifenden Projektidee bestimmt wird, aber zugleich unterschiedliche Aufgabentypen oder -formate ermöglicht bzw. einbindet.« (Schneider 2006: 436)

Gerade in Projekten lassen sich Lernwege und Lernangebote differenziert gestalten und zugleich unter eine gemeinsam motivierte und damit verbindende Aufgabe stellen. Allerdings stellt der Projektunterricht nach Girmes lediglich *eine* Inszenierungsmöglichkeit für aufgabenbasierten Unterricht unter vielen dar. Entgegen der oben genannten und auch für musikalisches Lernen als problematisch ausgewiesenen Verabsolutierung des kooperativen Spielens, Lernens und Arbeitens am Gemeinsamen Gegenstand sind hier wei-

tere differenzierende Inszenierungsmöglichkeiten denkbar. Darunter fallen beispielsweise

- die »*Eröffnung einer anregenden Lernumgebung* durch Entwicklung von Lernaufgaben tragendem Lernmaterial«. (Girmes 2004: 181, Hervorh. MW) Die Vorzüge einer solchen Lernlandschaft, welche auch z. B. als »koexistente Lernsituation« (Wocken 2013: 207) inszeniert werden kann, hätte den Vorzug, u. a. der »Eigenzeit des Lerners« (Girmes 2004: 181) zu folgen und als Lehrender als Kommunikationspartner und Unterstützer im Lernprozess zu fungieren (vgl. ebd.);
- die Ermöglichung *individueller Arbeits- und Lernräume*. Im Musikunterricht gibt es immer auch Anforderungen, die sich besser mit Ruhe und temporärem Rückzug auf sich selbst bewältigen lassen. Hierzu gehört die oben bereits erwähnte und für musikalisches Lernen zugehörige *Notwendigkeit des Übens und Automatisierens*. Aufgaben werden sich dann »darauf beziehen, ein wiederholendes übendes Tun hervorzurufen«. (Ebd.: 191) Denkbar sind (individuelle) Aufgabenvariationen, mit denen sich eine ganze Übungssequenz gestalten ließe;
- Rückzugsmöglichkeiten für *Interessensgruppen*, die sich selbstständig mit einer musikbezogenen Frage auseinandersetzen, bestimmte Erkenntnisse weiterverfolgen und vertiefen oder Fertigkeiten spezialisieren, ohne dass diese auf ein gemeinsames Projektthema oder Vorhaben bezogen sein müssen. So könnte eine Gruppe von SchülerInnen etwa ein Stück einstudieren, während ein Musiklehrer Zeit findet, gemeinsam mit einem Lernenden einen basalen musikalischen Dialog anzubahnen (vgl. Theilen 2004: 16) oder mit anderen SchülerInnen gezielt metrische Kompetenzen aufzubauen und zu üben. Dass ein aufgabenbasierter Musikunterricht in inklusiven Settings auf entsprechende personelle und räumliche Ressourcen angewiesen ist, dürfte unmittelbar einleuchten.

Die hier aufgezeigten Möglichkeiten der Aufgabeninszenierung widersprechen zwar nicht grundsätzlich den Prinzipien eines offen gestalteten Unterrichts, welche Feuser in seiner Theorie vertritt. Jedoch lässt sich mit einer aufgabenorientierten Sichtweise auf inklusive Lernsettings einer Vereinseitigung und Monokultur entgegenwirken, etwa den Unterricht grundsätzlich nur im Sinne eines Klassenkollektivs mit komplementären oder solidarischen Lernformen (vgl. Wocken 1998) an einem Gemeinsamen Gegenstand zu gestalten. Aufgabenstellen im Unterricht entspricht vielmehr einer »Methodik der Vielfalt« und ermöglicht begründete, aber variable und »flexible Anpassungen an gegebene situative und individuelle Bedingungen der jeweiligen Lerngruppe«, wie Wocken (2013: 218f.) fordert.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Mit der Entwicklungslogischen Didaktik wurde zunächst eine allgemeinpädagogische Theorie für inklusiven Unterricht beschrieben, welche (nicht nur) bezüglich der Spezifika des Faches Musik noch viele Fragen aufwirft. Will Feusers Modell als metatheoretischer Rahmen einer inklusiven Musikdidaktik dienen, so sind noch vielfältige Ergänzungen, Ausdifferenzierungen und Modifikationen nötig. Mit der Idee des Aufgabenstellens im Musikunterricht wurde eine mögliche ergänzende – und in einigen Punkten alternative – Perspektive aufgezeigt, um die große Spannbreite an unterschiedlichen Möglichkeiten, Neigungen oder Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen der SchülerInnen in inklusiven Settings sinnvoll zusammenzuführen und ein gemeinsames Lernen zu initiieren. Girmes' vorgeschlagener Weg der Dimensionierung allgemeiner Bildungsaufgaben auf individuelle SchülerInnen ausgerichtete Lernaufgaben sollte m. E. auch für gemeinsamen Musikunterricht weiter ausgearbeitet und mit den Bedingungen inklusiver Lernsettings verknüpft werden. Den didaktischen Möglichkeiten von Aufgabenstellungen im Musikunterricht gilt es, in ihren vielfältigen Formaten, Inszenierungen und Artikulationen weiterhin nachzugehen.

Literatur

Dietrich, Cornelie (1998): *Wozu in Tönen denken. Historische und empirische Studien zur bildungstheoretischen Bedeutung musikalischer Autonomie*. Kassel.

Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: *Behindertenpädagogik 28 (1)*, S. 4–48.

Feuser, Georg (1996): *Thesen zu: »Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule (Integration)«*. Online verfügbar unter http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-thesen.html (Zugriff am 28.10.2010).

Forsbach, Beate (2010): *Projektlernen im Musikunterricht. Grundlagen, Beispiele und Hilfen für die Praxis*. Augsburg.

Girmes, Renate (2002): Überlegungen zur Neuorientierung der Schule oder: Innovation durch Entwicklung einer Neuen Lern- und Lehrkultur. In: *Musik in der Schule 2*, S. 4–10.

Girmes, Renate (2003): Die Welt als Aufgabe?! Wie Aufgaben Schüler erreichen. In: *Friedrich Jahresheft (XXI)*, S. 6–11.

Girmes, Renate (2004): *(Sich) Aufgaben stellen*. Seelze.

Greuel, Thomas (Hg.) (2007): *In Möglichkeiten denken, Qualität verbessern. Auf dem Weg zu einer musikpädagogischen Diagnostik*. Kassel.

Krebber-Münch, Eva (2001): *Mit meinen Ohren. Musikhören mit behinderten und nichtbehinderten Kindern im gemeinsamen Unterricht der Primarstufe*. Regensburg.

MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW) (Hg.) (2012): *Aktionsplan der Landesregierung. Eine Gesellschaft für alle. Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. Düsseldorf.

Mogge-Grotjahn, Hildegard (2012): Alter Wein in neuen Schläuchen? Einladung zur Auseinandersetzung mit Theorien sozialer Inklusion. In: Thomas Greuel/Katharina Schilling-Sandvoß (Hg.), *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung*, Aachen, S. 13–22.

Neuse, Angelika/Schmidt, Claudia (2002): »… wie da kommen auch Behinderte?«. Projektarbeit als praxiserprobter Weg zur Integration. In: VbSM (Hg.), *Musik mit Behinderten an Musikschulen. Grundlagen und Arbeitshilfen, Berichte aus der Praxis, Informationen und Adressen. 2. erw. Aufl.*, Nürnberg, S. 75–82.

Ribke, Juliane (1995): *Elementare Musikpädagogik. Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept*. Regensburg.

Rödler, Peter (Hg.) (2001): *Es gibt keinen Rest! Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen*. Neuwied.

Schneider, Reinhard (2006): Aufgabenorientierung im Musikunterricht. In: Günther Noll/Gisela Probst-Effah/Reinhard Schneider (Hg.), *Musik als Kunst, Wissenschaft, Lehre. Festschrift für Wilhelm Schepping zum 75. Geburtstag*, Münster, S. 427–437.

Seitz, Simone (2005): *Zeit für inklusiven Sachunterricht*. Baltmannsweiler.

Stroh, Wolfgang Martin (1984): *Leben ja. Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit. Musik in Kellern, auf Plätzen und vor Natodraht*. Stuttgart.

Theilen, Ulrike (2004): *Mach Musik! Rhythmische und musikalische Angebote für Menschen mit schweren Behinderungen*. München.

Tischler, Björn (2013): Inklusion in aller Munde. In: *Musik & Bildung 1*, S. 62–63.

Weber, Martin (2012): Spielen und Lernen im Gemeinsamen Musikunterricht. Erste theoretische Überlegungen vor dem Hintergrund der Entwicklungslogischen Didaktik Georg Feusers. In: Thomas Greuel/Katharina Schilling-Sandvoß (Hg.), *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung*, Aachen, S. 56–92.

Wocken, Hans (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Anne Hildeschmidt/Alfred Sander (Hg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Weinheim.

Wocken, Hans (2011): Von der Integration zur Inklusion. Ein Spickzettel für Inklusion. In: Hans Wocken (Hg.), *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine, 2. durchg. Aufl.*, Hamburg, S. 51–58.

Wocken, Hans (2013): Entwurf einer inklusiven Unterrichtstheorie. Inklusiver Unterricht als Balance der Dimensionen Kooperation und Steuerung. In: Ders. (Hg.), *Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten – Zugänge – Wege,* Hamburg, S. 199–221.

Weitere Titel aus Musik | Kontexte | Perspektiven

Band 1
Andreas Eichhorn und Reinhard Schneider (Hg.)
Musik – Pädagogik – Dialoge
Festschrift für Thomas Ott
Der vorliegende Sammelband ehrt Thomas Ott, einen der renommiertesten deutschen Musikpädagogen aus Anlass seines 65. Geburtstages. Die ausgewählten Beiträge spiegeln wider, welche Vorreiter-, ja Vorbildrolle Ott in der modernen Musikpädagogik eingenommen hat.
ISBN 978-3-86906-189-4, 344 S., Paperback, € 29.–

Band 2
Klaus Näumann und Gisela Probst-Effah (Hg.)
Festivals popularer Musik
Tagungsbericht Köln 2010 der Kommission zur Erforschung musikalischer Volkskulturen in der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde e.V.
Festivals sind heute allgegenwärtig, besonders in Verbindung mit popularer Musik. Das musikalische Spektrum umfasst die verschiedensten Bereiche von sogenannter traditioneller Volksmusik über Jazz, Rock bis zu Heavy Metal. Neben theoretisch/fachgeschichtlichen Ausführungen wird der Fokus neben Deutschland und Österreich auch auf Albanien, Belarus, Russland und Indien gerichtet.
ISBN 978-3-86906-375-1, 232 S., Paperback € 26.–

Band 3
Klaus Näumann
… und sie singen, tanzen und musizieren noch …
Eine musikethnologische Studie über die deutsche Minderheit in Polen (2 Bände)
Mit seiner Abhandlung legt Klaus Näumann die erste umfassende musikethnologische Studie über die Musik der deutschen Minderheit in Polen vor. Neben einer fachgeschichtlichen Aufarbeitung stehen v.a. die musikalischen Aktivitäten seit der politischen Wende in Polen im Mittelpunkt.
Band 1, Hauptteil: ISBN 978-3-86906-546-5, 480 S., Paperback, € 39.–
Band 2, Appendix: ISBN 978-3-86906-557-1, 208 S., Paperback, € 49.–

Band 5
Rüdiger Becker
Circusmusik in Deutschland
Musikwissenschafltiche Forschungen zu einer vergessenen Gattung
Das Werk von Rüdiger Becker würdigt erstmals die nahezu unerforschte Circusmusik als eigenständige musikalische Gattung und zeigt detailliert und begleitet von umfangreichem Bild- und Notenmaterial den Stellenwert von Musik und Musikern im Gesamtkomplex Circus.
ISBN 978-3-86906-579-3, 440 S., Paperback, € 39.–