

RAINER FANSELAU

## Über Planung und Durchführung eines Kurses zum Thema „Musik und Bedeutung“ in der Sekundarstufe II

### A. Kursbegründung

Das Thema <sup>1</sup> ist am Gegenstandsbereich. „*Musik in Verbindung mit Sprache, Bild, Bewegung*“ <sup>2</sup> orientiert. In der ersten Phase der Reform der gymnasialen Oberstufe nach dem 7. 7. 1972 mußte sich das Fach Musik durch Wissenschaftlichkeit als gleichberechtigt legitimieren. Heute ist es durch Teilnehmerschwund bedroht und muß seine Unaustauschbarkeit betonen. Neben die intellektuelle Erkenntnis tritt das Erfahren im praktischen Vollzug. Spezifisch musikalische Bedeutungsmöglichkeiten werden bewußt gemacht. Die Gegenwärtigkeit des Geschichtlichen wird beachtet. Diese Konsequenzen ergeben sich für das Thema. Dem curricularen Ansatz gemäß sind I. der Stand der fachwissenschaftlichen Diskussion, II. Vermögen und Motivation der Schüler und III. die gesellschaftlichen Implikationen zu bedenken.

### I. Stand der fachwissenschaftlichen Diskussion

Wertet man die einschlägige Literatur aus<sup>3</sup>, so ergibt sich für den musikdidaktischen Zweck die Notwendigkeit, drei Positionen herauszustellen: 1. die asemantische, – weniger in der strikten Form, die heute ohne Anhänger ist, – als z. B. in der von Tibor Kneif vertretenen Form, 2. die semantische, auf dem Modell des Bedeutungsdreiecks<sup>4</sup> basierende und besonders in materialistischen Theorien wie der Harry Goldschmidts festgehaltene und 3. die pragmatisch orientierte, die verschieden begründet und mit anderen, etwa kommunikationstheoretischen oder hermeneutischen Ansätzen kombiniert begegnet.

Zum Thema gehören auch das Problem von „Sinn“ und „Bedeutung“ in der Philosophie, die wichtigsten Bedeutungsmodelle der Sprachwissenschaft und die Semiotik, weil auf ihnen Theorien musikalischer Bedeutung aufbauen und Sonderprobleme in der Musik durch Vergleich stärker hervorzuheben sind.

Das Interesse der Wissenschaftler findet eine Entsprechung im Interesse der Komponisten Neuer Musik am gleichen Fragenkomplex. Die Frage nach der „Bedeutung“ in der Musik der Gegenwart zieht die Frage nach der „Bedeutung“ in der Musik der Vergangenheit nach sich. Manche musikalischen Äußerungsformen von Bedeutungen waren fast ausschließlich in einer Epoche möglich – wie die musikalischen Figuren des Barock. Hierfür sind historische Gründe zu nennen. Ferner kann die Entwicklung des Nachahmungsprinzips vom inhaltlichen zum formalen die Abhängigkeit der musikalischen Bedeutung von historischen Gegebenheiten zeigen. Pragmatische Bedeutungstheorien haben gegenüber anderen weithin an Gewicht gewonnen. Sie sind für die Musikdidaktik ungeheuer anregend gemäß der in Anlehnung an Ludwig Wittgenstein formulierten These Wolfgang Stegmüllers: *„Das Lehren der Bedeutung ist stets ein Lehren des Gebrauchs von etwas“*<sup>5</sup>.

## *II. Vermögen und Motivation der Schüler*

Die Arbeit in der Sekundarstufe II spielt sich im Spannungsfeld zwischen Curriculum und Handlungsorientierung ab. Einem Überhang an kognitiven Lernzielen steht ein Defizit an affektiven und psychomotorischen gegenüber. Es entsteht eine schädliche Isolation der Lernzielbereiche. Nach Wilfried Ribke ergibt sich für didaktisches Handeln *„die Notwendigkeit, dem Lernenden stets den Vollzug konkreter Handlungen im Rahmen von interdependenten Aktions-Reflexionsprozessen zu ermöglichen“*<sup>6</sup>. Nach Hermann Rauhe ist Lerninhalt *„weniger das Musikwerk als ‚Gegenstand‘, sondern mehr der lebendige, handelnde, gleichermaßen kognitive, affektive und psychomotorische Umgang mit ihm“*<sup>7</sup>. Nach Hans-Peter Reinecke könnte Musik als *„eine Klasse von Handlungsabläufen kommunikativer Natur“*<sup>8</sup> bezeichnet werden. Alle drei Autoren von Hören und Verstehen verfolgen das Ziel, dem Schüler so die Fähigkeit zur Meta-Kommunikation zu vermitteln.

Ist die *„kritische Kommunikationsfähigkeit“*<sup>9</sup> so weit entwickelt, daß die Reflexion kommunikativer Handlungen der am didaktischen Prozeß Beteiligten gelingt, braucht man den gegen die Intellektualisierung gerichteten neomusischen Trend nicht mehr wegen seines möglichen ideologischen Hintergrunds zu fürchten. *„Daß man es tut“*<sup>10</sup>, verlangte ein Kultusminister kürzlich in einer Fernsehdiskussion im Hinblick auf das *„Musische“*. Das Interesse der Schüler an fachpraktischen Anteilen des Unterrichts und der schriftlichen Abiturprüfung und die Sorge der Eltern um genügend

Praxis im Unterricht weisen in die gleiche Richtung. Die Intentionalität, die sich an Handlungszusammenhänge knüpft, setzt „ ‚Probearbeiten‘ bzw. Reflexion und entsprechende Aktion“ voraus, wie Ribke ausführt“<sup>11</sup>. Hieraus ergibt sich, daß neben der Information persönliche Erfahrungen aller am Unterricht Beteiligten eingebracht werden müssen. Berücksichtigung dieser Erfahrungsbereiche und Einsatz metastufiger Reflexion tragen dem Vermögen der Schüler der Sekundarstufe II Rechnung, gewähren eine starke Motivation und sind Bedingungen für die Behandlung des gegebenen Themas. Sie kennzeichnen den – im Sinne Wolfgang Klafkis – „immanent methodischen Charakter der didaktischen Thematik“<sup>12</sup>.

### *III. Gesellschaftliche Implikationen*

In der Neuen Musik sind semantische Probleme aufgetreten, die dem Thema Aktualität sichern. Untersuchungen über „Bedeutung“ von Musik erfordern natürlich Aufklärung über Zusammenhänge zwischen Gesellschaft und Musik. Das angesprochene metastufige didaktische Vorgehen läßt Schüler lernen, unterrichtliche Situationen selbst zu definieren und wesentliche Elemente zu gestalten. Doch das Problem der Bestimmung der Ziele und Inhalte bleibt. Emanzipation muß weiter leitendes Prinzip sein. Anpassung ist ebenso an Bedürfnisse der Gesellschaft möglich wie an Gruppen in dieser Gesellschaft, die die Emanzipation wollen; denn der Antagonismus der Normen existiert bereits in der Gesellschaft. So ist es nötig, die wichtigsten konkurrierenden Anschauungen zu diskutieren. Ein Verzicht auf Normenorientierung in Lernzielen wäre „wirklichkeitsfremd“<sup>13</sup>.

## *B. Kursplanung*

### *I. Probleme und Modelle der Bedeutung von Musik*

#### *a) Lernziele*

Der Mangel an formulierten Lernzielen des affektiven und des psychomotorischen Bereichs ist naturbedingt. Die Gründe sind: 1. mangelnde Plan- und Meßbarkeit der Leistungen, 2. Abhängigkeit von individuellen Erfah-

rungswelten, 3. Die Lernziele der drei Bereiche durchdringen sich gegenseitig und widersetzen sich der Isolation. Wo sie nicht ausdrücklich genannt sind, werden sie mitgemeint, wenn es möglich erscheint, und in der unterrichtlichen Praxis ständig im Auge behalten.

1. Erkennen, daß Musik als intendierte menschliche Äußerung einen Sinn hat und in ihrem Vollzug Bedeutung erhält.
2. Wissen, daß Musik einen operativen und einen eidetischen Sinn hat.
3. Einblick in die Bedeutungstheorien, die in Philosophie und Sprachwissenschaft entwickelt worden sind, an denen sich eine Bedeutungslehre der Musik orientieren könnte.
4. Überblick über die Theorien und Methoden, die für die Diskussion der Bedeutung von Musik vorauszusetzen sind: Hermeneutik, Semiotik, Kommunikationstheorie.
5. Erkennen und Erfahren, daß die Bedeutung von Musik (a) im Reinmusikalischen zu finden ist, (b) auf gegenständlicher Bezeichnung beruht, (c) durch ihren Gebrauch erklärt wird.
6. Erkennen, daß das Problem des Bedeutens von Musik verknüpft ist mit dem Problem des Verstehens von Musik.
7. Einsicht in das Bestehen von Zusammenhängen zwischen Bedeutungstheorie und gesellschaftlich-politischen Vorstellungen.
8. Fähigkeit, zu beurteilen, welche Theorie oder Theorien im Einzelfall heranzuziehen ist bzw. sind.
9. Vertrautheit mit Formen musikalischen Bedeutens.
10. Bereitschaft, Improvisationen, fremde oder eigene Kompositionen oder Klangmontagen vorzuführen, die Aspekte des Themas beleuchten (Nachahmung, Zitat, Collage).
11. Freude am Gelingen eigener Lösungsversuche oder an Beiträgen Anderer – allein oder in der Gruppe (Erfolgslebnisse).

## *b) Planung des Unterrichtsverlaufs*

### *1. Inner- und Außermusikalisches*

Ausgehend von der Interpretation von Musikbeispielen, die entweder deutlich außermusikalisch schildern – wie die Ouvertüre zu ‚*Der fliegende Holländer*‘ von Richard Wagner, oder nahezu ausschließlich konstruktiv, innermusikalisch organisiert wirken – wie die Exposition der Fuge aus ‚*Dorische Toccata und Fuge*‘, BWV 538, für Orgel von Johann Sebastian Bach,

wird zum Studium von Texten übergegangen, in denen der Musik entweder „*Bezeichnungslosigkeit*“ oder „*Widerspiegelung der Wirklichkeit*“ zugesprochen wird. Ersteres geschieht in Thrasybulos G. Georgiades' Aufsatz „*Sprache, Musik, schriftliche Musikdarstellung*“<sup>14</sup>, letzteres in Boris Assafjews Buch „*Die musikalische Form als Prozeß*“<sup>15</sup>. Abschnitte aus Hans Heinrich Eggebrechts Artikel „*Musik*“ im Riemann-Lexikon<sup>16</sup>, in dem der Musik „*Eigengesetzlichkeit*“ und „*außermusikalische Bedeutung*“ zugestanden werden, und aus Hans-Peter Reineckes Aufsatz „*Musikalisches Verstehen' als Aspekt komplementärer Kommunikation*“<sup>17</sup> in dem der Musik ein operativer und ein eidetischer Sinn zuerkannt werden, folgen.

## 2. Zur „*Bedeutung*“ allgemein

Ein philosophischer Exkurs beginnt mit Gottlob Freges Unterscheidung von „*Sinn*“, der in ‚Morgenstern‘ und ‚Abendstern‘ ein anderer ist, und „*Bedeutung*“, die gleich bleibt. Gelesen werden Ausschnitte aus „*Funktion, Begriff, Bedeutung*“<sup>18</sup> zusammen mit Günther Patzigs Erläuterungen in „*Sprache und Logik*“<sup>19</sup>. Rudolf Carnapts Gegenüberstellung von „*Intension*“ (proposition) und „*Extension*“ (truth value)<sup>20</sup> im Anschluß an Freges Anerkennung des Wahrheitswertes eines Satzes als dessen Bedeutung führt von unserem Thema ab und in die logische Semantik hinein. Richtungweisend wird wieder Ludwig Wittgensteins Ringen um eine Erklärung der „*Bedeutung*“ in den „*Philosophischen Untersuchungen*“<sup>21</sup>, in denen es heißt: „*Die Bedeutung des Wortes ist das, was die Erklärung der Bedeutung erklärt*“<sup>22</sup>.

In der Sprachwissenschaft gibt es nach Siegfried J. Schmidt<sup>23</sup> zwei grundlegende Bedeutungsmodelle: 1. „*das Partizipationsmodell der platonisch-platonistischen Tradition*“, das von Platon, Aristoteles, Mill, Russel, Frege u. a. vertreten wurde, und 2. „*das operationale Bedeutungsmodell bei Wittgenstein und seinen Nachfolgern*“. Auf Platons Diskussion im „*Kratylos*“<sup>24</sup>, ob Wortbedeutungen auf Ähnlichkeit d. h. Abbild, zurückzuführen sind oder auf Konvention beruhen, berufen sich noch heute materialistische bzw. idealistische Theorien. Wittgensteins differenziert eingeschränkte These: „*Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache*“<sup>25</sup>, bildet den Ausgangspunkt aktueller sprachwissenschaftlicher und eben musikologischer Überlegungen.

In die Semiotik wird nach Charles William Morris<sup>26</sup> und in die Kommunikationstheorie nach Paul Watzlawick<sup>27</sup> orientierend eingeführt.

### 3. Zur „Bedeutung“ von Musik

Die Fragen musikalischen Bedeuten sollen in engster Verbindung von Textstudium und praktisch-musikalischer Erfahrung der Schüler behandelt werden. In *„Anleitung zum Nichtverstehen eines Klangobjekts“*<sup>28</sup> stellt Tibor Kneif *„das sich selbst negierende Meinen“* als wahre Intention des Komponisten dar, was er schon durch Werktitel wie *„Structures“* und *„Klavierstück“* angedeutet sieht. Nach Hören und Analysieren von *„Structures“* I a von Pierre Boulez sowie Besprechen der umsichtigen Kritik György Ligetis<sup>29</sup> wird festgestellt, daß zwar jede *„Expressivität“* fehlt, sich jedoch beim Hörer ungewollt Sinnzusammenhänge einstellen, die von der *„Methode nicht intendiert waren“*. wie es Ligeti in *„Form in der Neuen Musik“*<sup>30</sup> ausdrückt. Die Schüler erfahren selbst die Problematik einer Musik ohne *„Bedeutung“*.

Harte Kritik daran, daß man die Semiotik *„in einer ihrer entscheidenden Kategorien, der Semantik, verstümmelt“*, und daß man eine Ästhetik akzeptiert, *„die sich von dem schadhafte Modell einer instrumentellen Musik leiten läßt“*, übt Harry Goldschmidt in *„Musikverstehen als Postulat“*<sup>31</sup>. *„Musik produziert ebenso Wirklichkeit, wie sie Wirklichkeit, vergegenständlicht nicht so sehr in Dingen als in Beziehungen und Verhältnissen, abbildet“*<sup>32</sup>. Diese Ansicht Goldschmidts wird den Schülern verständlich, wenn an Dimitri Schostakowitschs XI. Symphonie gezeigt wird, wie neben Chorwerk-Zitaten und Lied-Intonationen instrumentale Passagen semantische Qualitäten gewinnen<sup>33</sup>.

Daß es, um mit Faltin zu sprechen, *„keine Bedeutung an sich“* gibt, *„die an der Struktur des Materials haftete“*, sondern *„immer nur eine Bedeutung für jemanden“*<sup>34</sup>, wird am Beispiel der Interpretation von Ligetis *„Atmospheres“* gezeigt. Das Werk denotiert nicht. Dennoch stellen sich beim Hören intensive Vorstellungen ein. Um die Bedeutung festzuhalten, wird eine bildhafte statt einer verbalen Darstellung gewählt. Die Außen- und Binnenstruktur der Tonfelder mit den changierenden Klanggeweben sind Gründe dafür, daß die Musik so gehört wurde, wie es aus den Verbildlichungen hervorgeht: So erklären sich die Wirkung des Absturzes beim abrupten Wechsel des Clusters von den Piccoloflöten (g4-ais4) zu den Kontrabässen (Cis-Gis), T. 39/40, und die fließenden Lichtwirkungen bei der allmählichen dynamischen Hervorhebung der diatonischen (T. 18), dann pentatonischen (T. 20) Bestandteile innerhalb des chromatischen Clusters<sup>35</sup>. Harald Kaufmanns Deutung des Werkes als eines Requiems<sup>36</sup> wird zur Diskussion gestellt und durch Ligetis Äußerung: *„Ich kann nicht vorherbe-*

stimmen, welche Empfindungen und Bilder sich der Hörer durch meine Musik schafft" <sup>37</sup>, pragmatisch gerechtfertigt und zugleich relativiert.

Die Ausführungen Faltins über: „Die Bedeutung von Musik als Ergebnis soziokultureller Prozesse“ <sup>38</sup> werden am Beispiel der Rezeption außereuropäischer Musikerläutert. Den Schülern wird unvorbereitet die „Weise der ewigen Stimme“ der Gelugpa-Sekte, ein Mönchsgesang des tibetischen Buddhismus, vorgespielt <sup>39</sup>. Dieser Gesang, der durch Kontinuität des Klanges bestimmt ist, und bei dem nur wenige Töne in extrem tiefer Lage verwendet werden, bei dem der Klang der Stimme selbst aber stark modifiziert wird, dient der Kommunikation mit den Göttern, die richtige Ausführung der Klänge letztlich der Befreiung aus dem Kreis von Ursache und Wirkung“. Uns fehlen die kulturellen Einheiten, die der Musik die intendierte Bedeutung geben könnten. Unsere Schüler urteilen zunächst nach ästhetischen Maßstäben und neigen zu ironischer Deutung. Dieselbe Struktur erhält also in einem auf unterschiedlichen soziokulturellen Gegebenheiten gründenden Rezeptionsrahmen eine stark abweichende Bedeutung.

Den von Faltin gezeigten „anderen Weg zur Überwindung des Fetischs Denotat“ geht Christoph Hubig. In „Musikalische Hermeneutik und musikalische Pragmatik“ <sup>41</sup> bezieht er die pragmatische Komponente in eine differenziertere Form des Bedeutungsdreiecks ein und bedient sich dazu der Peirce'schen Interpretantenhierarchie <sup>42</sup>. Dieser Ansatz erlaubt es, verschiedene Stile in Beziehung zu setzen und das „Weiterleben von Werken“ zu untersuchen. Wir spielen den Gedanken am Beispiel durch: An *Trinity*, der Ekseption-Fassung von Bachs Toccata und Fuge d-moll für Orgel wird das Differieren der Interpretanten der Popmusik (soziologisch unmittelbare Determination) von denen der Kunstmusik (ästhetische Normen) auf der 4. Stufe nach Hubig deutlich. Das permanente Betonen der Achtel im Sechzehntelgang des Fugenteils durch das Schlagzeug der Tanz- und Jazzband ist tatsächlich soziologisch motiviert. Die Hervorhebung der melodiebildenden Achtel im Originalwerk ist Folge primär tonhöhenmäßiger Disposition des Satzes, dessen ästhetische Normen im Kontrapunkt und der Einheit des Affektes verankert sind und erst auf höherer Stufe auch soziologisch interpretierbar sein dürften.

Die Kommunikationstheorie führt uns zu der Erkenntnis, daß die einfache Negation in der analogen Kommunikation nicht ausgedrückt werden kann, die digitale und die analoge Kommunikationsweise sich jedoch in jeder Mitteilung ergänzen“. Als musikalischer Beleg eignet sich hervorragend „*Revolution*“: Die Beatle-Platte (blau) gibt eine musikalische Darstellung, die Vorstellungen von Aufruhr weckt, textlich aber beschwichtigt. Die

Beatle-Platte (weiß) enthält als „*Revolution 1*“ eine ruhige Aufnahme des gleichen Stückes ohne so aufreizende Klänge, doch der Text erhält durch Zusätze eindeutig revolutionären Gehalt<sup>44</sup>.

Ein Einblick in die Biokommunikation ist anhand von Abschnitten aus Günter Tembrocks „*Biokommunikation*“<sup>45</sup> zu gewinnen. Schüler können selbst Lautäußerungen aufnehmen. Im Handel gibt es vorzügliche Tierstimmenaufnahmen. Unterschieden werden ‚affine‘, distanzverringende Laute mit vorwiegend harmonischem Klangbild und ‚diffuge‘, distanzvergrößernde Laute mit vorwiegend unharmonischem Klangbild. Entsprechend unterscheiden sich z. B. „Kontaktrufe“ von „Angstschreien“ einer Amsel. Spektrogramme verdeutlichen Klänge und Tonfolgen optisch, Langsamlauf macht die Lautfolgen akustisch deutlich, etwa die harmonische Lautfolge in einer Amselstrophe. Nach Tembrock könnte es eine akustische Entsprechung zum „*Kindchen-Schema*“ im optischen Bereich geben<sup>46</sup>.

Abschließend ist ein umfassender Ansatz zu erläutern: die „*interpretierende Gehaltsforschung*“, für die alle historisch bekannten, intendierten Musikgehalte, rezeptionsgeschichtlichen Quellen, Komponistenäußerungen, Musikterminologien usw. systematisch zu studieren sind. Zugrunde gelegt wird Eggebrechts Aufsatz „*Über begriffliches und begriffsloses Verstehen von Musik*“<sup>47</sup>, gelesen und verglichen werden Interpretationen der V. Symphonie von L. v. Beethoven. Diejenigen von Hermann Kretzschmar<sup>48</sup> und Arnold Schering<sup>49</sup> dürfen nicht fehlen, weil aus dem Vergleich dieser beiden der Übergang zu politisch-ideologischer Indoktrination gezeigt werden kann. Insgesamt wird Schülern deutlich, wie sich das semantische Feld um das Wort „*Kampf*“ bildet<sup>50</sup>.

Auf die Gefahr der Anpassung und Manipulation des Bewußtseins weist Vladimir Karbusicky in: „*Das ‚Verstehen der Musik‘ in der soziologisch-ästhetischen Empirie*“<sup>51</sup> hin, aber auch auf die Problematik, „*das Werk exakt in seiner ‚wahren‘ (objektiven usw.) Bedeutung zu verstehen*“<sup>52</sup>. Ist somit das Problembewußtsein geweckt, werden typisch musikalische Möglichkeiten des Bedeutens erklärt und – soweit möglich – praktiziert: Mimesis, Nachahmung, Tonmalerei, Affekte, Ausdruck, Darstellung, Musikalische Figuren, Symbole, Programmmusik. Eine unterrichtliche Behandlung syntaktischer Bedeutung ist solange didaktisch fragwürdig, wie nur tonalitätszentrierte Untersuchungen vorliegen. Es wird versucht, die erwähnten Erscheinungen auf zeichentheoretischer Ebene zu beschreiben.

## II. „Bedeutung“ in der Musik der Vergangenheit und Gegenwart

### a) Lernziele

1. Erkennen, daß in den verschiedenen Epochen in Abhängigkeit vom Musikbegriff der Zeit bestimmte Möglichkeiten des Bedeutens von Musik herausgebildet worden sind.
2. Wissen, daß in der Antike der Musik in den verschiedenen Ausprägungen der Mimesistheorie aufgrund bestimmter Wirkungen bestimmte spezifische Bedeutungen zugesprochen wurden.
3. Erkennen, daß die Musik im Mittelalter sowohl in Einzelheiten als auch als Ganzes die Bedeutung eines Symbols hatte.
4. Kenntnis der Hauptstadien der barocken Nachahmungstheorie, Affektenlehre und Rhetorik (besonders Figurenlehre) sowie Bewußtsein für historische Formen klanglicher Analogien zu visuellen Vorstellungen oder affektiven Regungen.
5. Erkennen des „unabhängigen und freien“ Charakters der Musik der instrumental Wiener Klassik.
6. Fähigkeit, Darstellungsmittel und Beziehungen zwischen Form und Inhalt in romantischer Programmmusik zu beschreiben, und Kenntnis der wesentlichen Argumente des Form-Ausdrucks-Streits in der Romantik.
7. Kenntnis der Neigung zeitgenössischer Komponisten zur Semantisierung der Musik und Entsemantisierung der Sprache und zu multimedialen Äußerungsformen.

### b) Planung des Unterrichtsverlaufs<sup>53</sup>

Der Lektüre von Abschnitten aus Platons „*Staat*“ und „*Nomoi*“, Aristoteles' „*Poetik*“ und „*Politik*“ sowie Ausführungen Hermann Kollers aus „*Die Mimesis in der Antike*“<sup>54</sup> und Stanislaw A. Markus' „*Musikästhetik*“<sup>55</sup> werden Informationen über die Gebundenheit der praktischen Musik an die Mimesis in der Vereinigung von Rhythmik, Gestik, Melos und Logos entnommen. Die Schüler erfahren, daß Platon eine im Kern auf Pythagoras zurückgehende Theorie vorträgt, daß die marxistisch-leninistische Ästhetik diese Lehre als formalistisch ablehnt und die Mimesis als Widerspiegelung der Arbeitsvorgänge sieht, daß Platon nahezu die Musik überhaupt verwirft, wie die anderen Künste, von deren abbildendem Charakter er überzeugt ist, daß Aristoteles stilisierende Nachahmung vorzieht, daß in der

Theorie der Antike Spekulation und Pragmatik die Bedeutung von Musik bestimmen und daß bei der Darstellung der Wirkung der Teilmomente bei Platon allein das Ethos Maßstab ist, bei Aristoteles Bildung, Katharsis und geistiges Leben dazutreten.

Daß im Mittelalter hauptsächlich Symbole Träger von Bedeutungen waren, wird unter Heranziehung von Klang, Notation und Schriften geklärt. Daß im Barock ikonische Zeichen in maßgeblichem Umfang Träger musikalischer Bedeutung wurden anstelle der vorwiegend symbolischen des Mittelalters, beweist den Schülern sowohl die Nachahmungsästhetik der Zeit, deren Teil die Affektenlehre wurde, als auch die Fülle musikalisch-rhetorischer Figuren.

Der Erkenntnis des Umschlagens der inhaltlichen in die formale Nachahmung und der Kenntnis der annäherungsweise, schließlich vollständig behaupteten Gegenstandslosigkeit der Musik dient die Auseinandersetzung mit Abschnitten aus Joh. Jak. Engels „Über die musikalische Malerei“<sup>56</sup>, mit Ludwig Tiecks „Symphonien“<sup>57</sup>, E. T. A. Hoffmanns „Beethovens Instrumentalmusik“<sup>58</sup>, G. W. F. Hegels „Vorlesungen über die Ästhetik“ und Arthur Schopenhauers „Die Welt als Wille und Vorstellung“ in Textauszügen. Als Musikbeispiele dienen neben Teilen der 6. Symphonie ein Streichquartettsatz und Symphonieausschnitte von Beethoven.

Zur Romantik werden die Programmusik und die Möglichkeiten und Grenzen expressiver und deskriptiver Darstellung sowie die verschiedenen Beziehungen von Form und Inhalt erläutert. Die Schüler lernen die entscheidenden Stadien des Form-Ausdrucks-Streits kennen. Die Bedenken von Markus gegen die von Serauky behauptete endgültige Beilegung der Nachahmungstheorie im Gefolge des Formalismus Hanslicks werden diskutiert<sup>59</sup>.

Zur Neuen Musik werden folgende Gesichtspunkte herausgearbeitet: Der Verlust des konventionellen Sprachcharakters der Musik nach dem Zerfall der harmonischen Tonalität mit der Verlagerung der „Bedeutung“ auf die konstruktive Ebene, erläutert durch Thesen Adornos und belegt durch Werke Schönbergs und Weberns, ferner die Semantisierung der Musik und Entsemantisierung der Sprache, z. B. in Mauricio Kagels „Staatstheater“ und György Ligetis „Aventures“, schließlich das Weiterwirken realitätsabbildender und programmhafter Tendenzen in der Musik des sozialistischen Realismus und z. T. in der musique concrète und der Pop-Musik.

## C. Erfahrungsbericht

### I. Zur Lerngruppe

Der Kurs wurde im 2. Halbjahr des Schuljahres 1978/79 im ersten Semester der Sekundarstufe II am Bismarck-Gymnasium Hannover gehalten. Der Kurs war dreistündig wie ein Grundkurs, hatte aber auch Teilnehmer, die ihn durch Hinzuwahl einer praktischen zweistündigen Unterrichtsveranstaltung zum Leistungskurs nach dem Modell 3 + 2 aufstockten. Es war ein kleiner Kurs (10 Teilnehmer; 4 L, 6 G), wes die Differenzierung im Kurs erleichterte. Die Vorbereitung und Durchführung einzelner Unterrichtseinheiten geschah gemeinsam mit Schulmusikstudenten der Hospitationssemester der Hochschule für Musik und Theater Hannover.

Das Vorgehen war vorrangig auf aktiven Einsatz der Schüler abgestellt. Alle Teilnehmer waren Instrumentalisten, einige auch Chorsänger. Das Orgelkonzert F-dur, set II (1760), Nr. 1, von G. F. Händel wurde mit einem Schüler als Solisten und Kursteilnehmern als Orchester (Lehrer Violine) aufgeführt und vom Organisten in einem anschließenden Referat im Zusammenhang mit der Nachahmungsästhetik analysiert und interpretiert. Alle Referate sind nach individueller Neigung und Möglichkeiten zur Materialbeschaffung ausgewählt worden. Ein für die Elektroakustik interessierter Schüler führte Klangmontagen vor, die besonders einleuchtende Beispiele für Zitate und Collagen enthielten. Eine an griechischer Philosophie interessierte Superintendententochter entschied sich für die Darstellung der Mimesistheorie bei Platon usw.

### II. Zu den Ergebnissen

Die Mitarbeit (30 % der Gesamtbewertung) war dann besonders gut, wenn eine starke Schüler-Einzelleistung im Zentrum des Unterrichts gestanden hatte, z. B. ein Referat (30 %). Das Klausurthema hieß: „*Bedeutung` und Satztechnik in Joh. Kuhnau's Suonata prima: ‚Der Streit zwischen David und Goliath‘*“ (Bewertung 30 %) und fiel gut aus<sup>60</sup>, ein informeller Test zur Identifikation von Figuren des Barock (10 %) fiel weniger gut aus<sup>61</sup>. Ein außerhalb der Wertung geschriebener Test zu Vorstellungen beim Hören von Ligetis „*Aventures*“ war für mich aufschlußreich wegen der erstaunlich guten Beurteilung der unter Verwendung von entsemantisierter Sprache dargestellten Affekte.

### *III. Feststellungen zur Frage des Sinns und der Grenzen der Wissenschaft in der Musikpädagogik aus der Erfahrung mit dem Kurs*

#### *a) Sinn*

1. Durch die Orientierung an der Wissenschaft ist das Problembewußtsein der Teilnehmer geweckt worden.

Ein Beispiel: Eine Schülerin hat durch eigene empirische Untersuchungen zur Rezeption eines kurzen Ausschnitts aus „*Till Eulenspiegels lustige Streiche*“ von R. Strauss durch Kinder (eines 1., 3. und 4. Schuljahres) erfahren, wie die eingebrachte Vorstellungswelt die Bedeutungen einer Syntax für einen Interpreten mitbestimmt.

Der Aufwärtslauf, der von Strauss mit „*auf zu neuen Streichen*“ kommentiert wird, wurde als Sturm gedeutet. Statt des Schelmenhaften der beiden Eulenspiegelthemen wurden Angst und Bedrohung empfunden. Neben Till Eulenspiegel und Jerry Lewis wurden Frankenstein und Dracula als mögliche dargestellte Figuren genannt (im 1. in stärkerem Maße als im 3. und 4. Schuljahr).

In der Kindern vertrauten Hintergrundmusik zu Fernsehstücken begegnet Chromatik, die bei Strauss weitgehend zur Syntax gehört, erst bei sehr starker Stimmungstrübung.

Auf empirischem Wege gelangte die Schülerin zu der Einsicht, daß die Bedeutung sowohl aus syntaktischen wie pragmatischen Gegebenheiten hergeleitet werden muß. Es entsteht die Fähigkeit, vom Standpunkt anderer aus zu denken. Das metastufige Vorgehen erzeugt kommunikative Kompetenz.

2. Dadurch, daß die Schüler in einigen Punkten an den Stand neuerer wissenschaftlicher Diskussion herangeführt wurden, wuchs ihr Urteilsvermögen.

3. Auch im Dienste der Erziehung zu historischem Bewußtsein war die Wissenschaft unerläßlich. Die historische Forschung hat uns die Grundlagen geliefert, um den rhetorischen Charakter der Musik Bachs, Kuhnaus oder Schütz' zu erkennen, und ferner liegende Musikkulturen erschlossen.

4. Die Wissenschaft hat das Eigentümliche des Faches schärfer umrissen. Sie hat die besondere Bedeutungsproblematik der Musik, deren eigene Qualitäten in analoger Kommunikation, die syntaktischen Beziehungen mit quasi-semantischem Charakter und die Rückführung der Bedeutungen auf anthropologisch-geographische und historische Determinanten zu erforschen begonnen und teilweise erforscht.

5. Mehr Statistik und mehr Rezeptionsforschung über die Sekundarstufe II wären von großem Nutzen.

### *b) Grenzen*

1. Naturgegebene Grenzen sind durch die Unmöglichkeit von Forschung und die nur durch freiwillige Fortbildung ergänzbare Lehrerausbildung bedingt. Die wegen zu hoher Unterrichtsstundenzahl zu knappe Zeit zur Vorbereitung von Kursen ist dagegen ein Mangel, der zu beseitigen wäre.

2. Neben begrenztem Leistungswilden zeigt sich das Denken in Alternativen bei unseren Schülern als Hindernis für weitergehende Wissenschaftsorientierung. Stark wissenschaftlich gehaltener Musikunterricht stößt ebenso ab wie unreflektierter. Das Fach wird abgewählt.

3. Die Vertiefung ist problematisch, besonders in historisch angelegten Kursphasen. Ergebnisse musikhistorischer Forschung sind Voraussetzung für die Erziehung zu musikalischem Geschichtsbewußtsein. Zu intellektueller Erkenntnis muß in Musik die Einübung in die Gehörspänomene treten. Diese ist zeitaufwendig und führt, wenn sie gelingt, in neue Schwierigkeiten.

Ein Beispiel: Im Zuge der Erarbeitung der wichtigsten Figuren der drei Stile bei Christoph Bernhard<sup>62</sup>, der Figuren bei Athanasius Kircher<sup>63</sup> und der spätbarocken Figuren, wie sie bei Bach begegnen und von Hans Heinrich Unger<sup>64</sup> und Arnold Schmitz<sup>65</sup> erläutert und eingeteilt werden, wurden Übungen im Erkennen von musikalischen Figuren in Kompositionen gemacht. Die Methode, sie aus dem Notenbild zu identifizieren, die rein kognitive Leistungen verlangt, mußte unbedingt durch diejenige abgelöst werden, sie hörend zu erkennen, wenn der von Schmitz<sup>66</sup> entgegen Arnold Schering<sup>67</sup> behauptete metaphorische – nicht symbolische – Charakter dieser Figuren Bachs dem Schüler überhaupt plausibel werden sollte.

Tests ergaben, daß bildhafte Figuren zu ca. 80 % gehört wurden, affekthaltige jedoch, die als indizierende Zeichen aufzufassen wären, ausgesprochen unzureichend erkannt wurden. Der Tritonus – harmonisch gebunden – hat seine häßliche Natur so weit eingebüßt, daß mit unseren Schülern eine intensive Arbeit zur Erzielung der gehörmäßigen Voraussetzungen einsetzen müßte, die zur Beurteilung der affektiven Wirkung harmonisch-melodischer Häßlichkeit – in erträgliche Form gekleidet –, also der Parrhesie, nötig sind. Würden diese geschaffen, wäre ein ebenso großer Schaden wie Nutzen zu erwarten.

Der Abbau des harmonisch-tonalen Denkens in der Neuen Musik setzt der

Musikdidaktik gerade das entgegengesetzte Ziel. Aus diesem Grunde sind auch Arbeiten wie Norbert J. Schneiders „*Zeichenprozesse im Quintenzirkelsystem*“<sup>68</sup> für die Musikdidaktik ebenso problematisch wie wertvoll. Schließlich ist die Konsequenz zu bedenken, die C. Dahlhaus aus der Überzeugung von der substantiellen Geschichtlichkeit musikalischer Werke ableitet, „*daß eine Zeit sich in ihrer eigenen Musik wiedererkennen sollte, statt sich an eine frühere anzuklammern*“<sup>69</sup>.

Die globalen Aspektthemen der EPA verhindern aber von sich aus weitgehend Vertiefung durch ihre enzyklopädischen Tendenzen. Im gehaltenen Kurs konnte z. B. „*Aventures*“ von Ligeti trotz hervorragender Eignung für die Erörterung der musikalischen Bedeutungsfrage in der Gegenwart nicht so weit behandelt werden, daß das Werk in seinen Intentionen ausgeschöpft werden konnte<sup>70</sup>. Gerade weil „*Aventures*“ die eindeutige verbale Semantik ausschließt, gewinnt das Werk paradigmatischen Wert für unser Thema; denn es zeigt nicht, welche sprachlichen Bedeutungen Musik gewinnen kann, sondern welche musikalischen Bedeutungen Sprache gewinnen kann.

Es hat sich gezeigt, daß im Kurs dann die besten Lernergebnisse erzielt wurden, wenn eine möglichst weitgehende Ausgeglichenheit von Praxis und Theorie, sozialisationsförderndem Handeln und theoretischer Information erreicht werden konnte. Sollen alle Gesichtspunkte des Themas angemessen dargestellt werden oder soll ein Themenausschnitt planmäßig behandelt werden, ist allerdings das Vorliegen einer ökonomischen und gewissenhaften Zusammenstellung von Texten und Materialien, die kritisch erprobt worden und mit didaktischem Kommentar sowie Vorschlägen für Lernzielkontrollen versehen worden sind, Voraussetzung.

## SUMMARY

*The special interest in the various aspects of „meaning“ as found in musicology, linguistics and philosophy; the aims of music education at letting the students share the didactic process by reflexion an various levels; societies demand for its members to be able to realize the interactions of music and society and to accept existing antagonismus; all these are good reasons for choosing „meaning“ as a subject-matter of music-teaching in secondary education.*

*Through the study of texts and by performing and analysing music, the various possibilities of stressing either the syntactic, the semantic or the pragmatic dimension of semiotic process can be shown, theories of communication and hermeneutics can be introduced as means of approach. The manifold ways in which meaning has found musical expression throughout the centuries can be studied. By coordinating performance and reflexion, students will become increasingly aware of problematic aspects. Careful employment of material is necessary to ensure intensified work on certain aspects, as for instance gaining historical insight in order to recognize the intended meaning of music of the past.*

#### *Anmerkungen*

1. Die Veröffentlichung des vollständigen Kurses „Musik und Bedeutung“ mit Materialien ist im Verlag M. Diesterweg geplant.
2. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (Musik), Neuwied 1975, S. 10.
3. J. Jiránek, Zum gegenwärtigen Stand der semantischen Auffassung der Musik, in: AfMw 1977, S. 81-102; P. Faltin, Musikalische Bedeutung. Grenzen und Möglichkeiten einer semiotischen Ästhetik, in: International Review of the Aesthetics and Sociology of Music 1/1978, vol. IX, S. 5-53; Ders., Die Bedeutung von Musik als Ergebnis soziokultureller Prozesse, in: Mf 1973, S. 435-445; Ders., Musikalische Syntax, in: AfMw 1977, S. 1-19; P. Faltin. H. P. Reinecke (Hrsg.), Musik und Verstehen, Köln 1973; C. Dahlhaus (Hrsg.), Beiträge zur musikalischen Hermeneutik, Regensburg 1975; H. H. Eggebrecht, Musik als Tonsprache, in: AfMw 1961, S. 73-100; B. Assafjew, Die Musikalische Form als Prozeß, Berlin 1976.
4. C. K. Ogden/I. A. Richards, Die Bedeutung der Bedeutung, Frankfurt a. M. 1974, S. 18.
5. Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie, 4. erw. Aufl., Stuttgart 1969, S. 583.
6. H. Rauhe/H.-P. Reinecke/W. Ribke, Hören und Verstehen, München 1974, S. 181.
7. S. 197.
8. S. 26
9. S. 185.
10. Dr. W. Remmers, III. Progr., 1.12.1978.
11. S. 170.
12. Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik, in: W. Klafki/G. Otto/W. Schulz, Didaktik und Praxis, 2. Aufl. Weinheim/Basel 1979, S. 30.
13. W. Zimmermann u. a., Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtsplanung, Paderborn 1977, S. 66.

14. In: AfMw XIV/1957, S. 223-229.
15. Berlin 1976, S. 371.
16. Sachteil, Mainz 1967.
17. In: Musik und Verstehen, S. 268.
18. Hrsg. u. eingel. v. G. Patzig, Göttingen 1969, S. 41,46,48.
19. Göttingen 1970, S. 93-95.
20. Meaning and Necessity, Chicago/London 1970, S. 26-27.
21. Frankfurt a. M. 1971.
22. 560.
23. Bedeutung und Begriff, Braunschweig 1969, S. 949,19-32.
24. 388 a, 393 d, 433 e (Dt. Üb. v. O. Gigon, Zürich 1965).
25. 43
26. Grundlagen der Zeichentheorie. Ästhetik und Zeichentheorie, München 1972 (Die Natur des Zeichens, Dimensionen und Ebenen der Semiose, Die semantische Dimension der Semiose. S. 20-23, 23-28, 42-48).
27. P. W./J. H. Beavin/D. D. Jackson, Menschliche Kommunikation, Bern 1969, S. 61-68.
28. In: Musik und Verstehen, S. 169.
29. P. Boulez, Entscheidung und Automatik in der Structure I a, in: Die Reihe 4, Wien 1958, S. 38-63.
30. In: Darmstädter Beiträge zur Neuen Musik X, Mainz 1966, S. 33.
31. In: Musik und Verstehen, S. 67-86.
32. S. 70.
33. Zur XI. Symphonie g-mol I op. 103, „Das Jahr 1905“: Der Schloßplatz- Der 9. Januar - Ewiges Andenken - Nabat (Sturmgeläute). Im 2. Satz Zitat aus gleichnamigem Chor des Komponisten: Zar, du unser Vater.
34. 1978, S. 29.
35. E. Salmenhaara irrt, wenn er in *Das musikalische Material und seine Behandlung in den Werken Apparitions, Atmospheres, Aventures und Requiem von György Ligeti*, Regensburg 1969, S. 91, für die angegebenen Stellen die Hervorhebung der beiden Ganztonleitern annimmt.
36. Strukturen im Strukturlosen, in: Spurlinien, Wien 1969, S. 107-117.
37. U. Stürzbecher, Werkstattgespräche mit Komponisten, München 1973, S. 50.
38. In: Mf 1973, S. 435-445.
39. A Musical Anthology of the Orient (Unesco collection) Tibet III, BM 30 L 2011, B1
40. S. I. Vandor, Die Musik des tibetischen Buddhismus, Wilhelmshaven 1978.
41. In: Beiträge zur musikalischen Hermeneutik, S. 121-158.
42. Der Sinn wird durch das Interpretans ersetzt, ein neues Zeichen, das seinerseits ein Interpretans hat usf.
43. S. Watzlawick, S. 66-67.
44. S. auch D. Hartwich-Wiechell, Pop-Musik, Köln 1974, S. 237-241.
45. Reinbek 1975, besonders: Akustische Systeme, S. 147-203.
46. S. Tembrock, S. 203.
47. In: Musik und Verstehen, S. 48-57.
48. Führer durch den Konzertsaal, I. Abt., 1. Bd., 4. vollst. neu bearb. Aufl. Leipzig 1913, S. 211-220.

49. Zur Sinndeutung der 4. und 5. Symphonie von Beethoven, in: Zeitschrift für Musikwissenschaft XVI, 2, 1934, S. 65-83.
50. S. H. H. Eggebrecht, Zur Geschichte der Beethoven-Rezeption, Mainz 1972.
51. In: Musik und Verstehen, S. 121-147.
52. S. 124.
53. Präzisierung der Inhalte und Abdruck der Texte und Beispiele zu diesem Kapitel erfolgen in der oben genannten Veröffentlichung.
54. Zürich 1954.
55. I, Leipzig 1977.
56. Berlin 1780.
57. In: Phantasien über die Kunst für Freunde der Kunst, Hamburg 1799.
58. In: Phantasiestücke in Callots Manier, Bamberg 1813.
59. S. Markus 1, S. 260-263.
60. 2 x 13, 1 x 12, 1 x 10, 2 x 9, 2 x 7, 1 x 6 P. (nachgeschr.: 1 x 14, neues Thema).
61. 1 x 11, 2 x 9, 2 x 8, 3 x 6, 1 x 3, 1 x 0 P.
62. Tractatus compositionis augmentatus.
63. Musurgia universalis, Rom 1650, 1, S. 366 ff. u. II, S. 145 ff.
64. Die Beziehungen zwischen Musik und Rhetorik im 16.-18. Jahrhundert, Würzburg 1941 (bes. S. 92-93).
65. Die Bildlichkeit der wortgebundenen Musik Johann Sebastian Bachs, Mainz 1950.
66. S. 75.
67. Das Symbol in der Musik, Leipzig 1940.
68. In: AfMw 1978, S. 122-145.
69. Was ist musikalischer Historismus, in: Zwischen Tradition und Fortschritt. Über das Musikalische Geschichtsbewußtsein, Mainz 1973, S. 52.
70. Hier liegt analoge Kommunikation auf mehreren Ebenen, besonders auf der vor, die sonst die digitale vermittelt und Eindeutigkeit schafft.

Dr. Rainer Fanselau  
 Debberode 129  
 3014 Laatzen 1