

Johannes M. Walter

## Welchen Musikunterricht wollen wir zukünftig?

„Welchen Musikunterricht wollen wir zukünftig?“ – Erlauben Sie mir, unter dem Oberbegriff „Bildender Musikunterricht“ eine mögliche Unterrichtsperspektive zu skizzieren.<sup>1</sup>

Unter „Bildendem Musikunterricht“ verstehe ich

- Unterricht, in dessen Mittelpunkt bildende Erfahrungen stehen, die im Umgang mit Musik gewonnen werden, und in dem Denken und Nach-Denken über Musik sowie Verstehensprozesse breiten Raum einnehmen.
- Anhand einer musikalischen Erscheinung, eines musikimmanenten Phänomens oder eines Musikwerks wird Fundamentales und Exemplarisches aufgezeigt oder – noch besser – von den Schülerinnen und Schülern selbst entdeckt, erarbeitet, durchschaut.
- Ein solcher Musikunterricht kann im Wagenscheinschen Sinne bildend sein, denn – ich zitiere
  - „1. Je tiefer man sich eindringlich und inständig in die Klärung eines geeigneten Einzelproblems eines Faches versenkt, desto mehr gewinnt man von selbst das Ganze des Faches.“ – und er fährt fort:
  - „2. Je tiefer man sich in ein Fach versenkt, desto notwendiger lösen sich die Wände des Faches von selber auf und man erreicht die kommunizierende, die humanisierende Tiefe, in welcher wir als ganze Menschen wurzeln, und so berührt, erschüttert, verwandelt und also gebildet werden.“<sup>2</sup>
- In einem solchen Unterricht geht es um nichts Geringeres als darum, erfahrbar zu machen, was Musik ist und was sie dem Menschen bedeuten kann.
- Somit ist Bildender Musikunterricht ein Unterricht, der den Schülerinnen und Schülern *und* der Musik gleichermaßen gerecht werden will, der also im klafkischen Sinne materiale und formale Bildungsinhalte kategorial verknüpft, oder der, wie Hartmut von Hentig es ausdrückt, „den Menschen stärkt *und* die Sache klärt“<sup>3</sup>.
- Bildender Musikunterricht ist also eher eine Haltung dem Menschen *und* der Musik gegenüber als ein „Konzept“ oder gar ein „Rezept“. Und darum gibt es auch nicht „den“ Weg, sondern verschiedene Wege, die im Unterricht eingeschlagen werden können, um das Ziel zu erreichen. „Bildenden Musikunterricht“ verstehe ich insofern auch in keiner Weise als Gegenmodell zu den bereits vorgestellten Vorgehensweisen, Ansätzen, Konzepten; ich denke sogar, dass sich vieles von dem, was wir gestern bereits gehört haben, sehr gut mit diesem Unterrichtsideal in Einklang bringen lässt.

<sup>1</sup> Vgl. Johannes M. Walter: Werkkanon oder Erfahrungskanon? Eine mögliche Perspektive für den Musikunterricht, in: *Diskussion Musikpädagogik* 22/2004 (Kanonbildung im und für den Musikunterricht – Lehrplanarbeit), S. 20-26.

<sup>2</sup> Martin Wagenschein: Das Exemplarische Lehren als ein Weg zur Erneuerung des Unterrichts, in: *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken*, Bd. I, Stuttgart 1970, S. 216-241, hier S. 229.

<sup>3</sup> Hartmut von Hentig: *Bildung. Ein Essay*, München und Wien 1996, S. 57 u.a.

Ich möchte nun versuchen, anhand eines konkreten Gegenstandes eine mögliche Plattform für bildenden Unterricht zu umreißen. Die unterrichtspraktische Umsetzung klammere ich hierbei noch weitgehend aus, da es primär um die Idee und – exemplarisch – um einen möglichen inhaltlichen Schwerpunkt geht.

Zunächst werde ich Ihnen – ganz unspektakulär – vier infrage kommende Musikbeispiele vorstellen. Dabei beginne ich mit einem für Schülerinnen und Schüler nicht ganz einfachen Beispiel. (Bitte gestatten Sie, dass ich im weiteren Verlauf lediglich von Schüler und Lehrer spreche. Selbstverständlich sind immer Schülerin und Lehrerin mitgemeint.)

### **I. J. S. Bach, Kantate BWV 48, Ich elender Mensch, wer wird mich erlösen, Nr. 3: Choral „Soll's ja so sein“<sup>4</sup>**

Im Mittelpunkt des Chorals steht die Bitte, Gott solle den Sünder lieber im Diesseits, also auf der Erde für seine Schuld büßen lassen (im Text: „So fahr *hiefort* ... und lass mich *hie* wohl büßen!“). Dafür möge er ihn bzw. seine Seele nach dem Tode vor ewiger Verdammnis bewahren (im Text: „und schone *dort*“).

Der in der Tonart B-Dur stehende Choral weicht bereits im ersten Takt in die Tonart F-Dur, im zweiten Takt in die Tonart g-Moll aus. Der dritte und vierte Takt stehen wieder in F-Dur. Der Abschnitt „So fahr hiefort“ endet mit einem Halbschluss in der Grundtonart B-Dur, während die sich anschließende Phrase „Und schone dort“ in der Tonart As-Dur beschlossen wird. Über mehrere unmittelbar aufeinander folgende ausfliehende Kadenz (in B-Dur, c-Moll und d-Moll) und nach diversen weiteren Ausweichungen schließt der Choral in der Grundtonart.

Die tonartliche Konzeption ist insofern bemerkenswert, da zu Bachs Zeit in einem in einer Durtonart stehenden Stück der Regel nach nur in die Tonarten der II., III., IV., V. und VI. Stufe moduliert werden kann, d. h.: in B-Dur also in die Tonarten c-Moll, d-Moll, Es-Dur, F-Dur und g-Moll.

Eine anschauliche Darstellung dieses Sachverhalts findet sich etwa bei David Kellner: In seinem Lehrbuch *Treulicher Unterricht im General-Baß*, Hamburg 1737, ist eine sogenannte „Ausweichungs=Tabelle aller 12. Dur-Thone, nebst deren Kenn=Zeichen“ abgebildet; daneben die entsprechende Übersicht für die Molltonarten: dort kann in die Tonarten der III., IV., V., VI. und VII. Stufe moduliert werden. (Anhang: Abb. 1)

Dieser Tonartenrahmen darf in der Barockzeit lediglich in Rezitativen und Fantasien überschritten werden. Kommen jedoch in anderen Satztypen – also etwa einem Choralatz – Ausweichungen in solche fremde Tonarten vor, handelt es sich um Regelverstöße, die legitimiert werden müssen; meist geschehen sie im Dienst der Textausdeutung. Mit der Modulation nach As-Dur im sechsten Takt des Chorals überschreitet Bach also den üblichen tonartlichen Rahmen. Die eigentlich regelwidrige Ausweichung in diese nicht zum Tonartenspektrum der Grundtonart B-Dur gehörende und somit fremde und entfernte Tonart As-Dur verwendet Bach, um den Textinhalt und speziell das Wort „dort“ hervorzuheben. Hiermit schafft er eine überzeugende mu-

<sup>4</sup> Vgl. hierzu Heinrich Deppert: *Kadenz und Klausel in der Musik von J. S. Bach. Studien zu Harmonie und Tonart*, Tutzing 1993, S. 38-48, insbesondere S. 43.

sikalische Entsprechung für den weit entfernten Himmel bzw. das außerhalb der menschlichen Vorstellung liegende Jenseits: Die Tonart As-Dur liegt außerhalb des tonalen Rahmens; sie entstammt somit einer „anderen Sphäre“.

Die Wirkung der Stelle ist besonders frappierend, da die vorangegangene Phrase („So fahr hiefort“) ebenfalls mit der Tonfolge *b'-c'* beschlossen wird; die beiden Akkorde F-Dur und As-Dur erklingen an unmittelbar aufeinander folgenden, korrespondierenden Einschnitten.

Anders als der Hörer der Barockzeit kann der heutige Hörer die volle Bedeutung des Abschnittes wohl kaum nachempfinden, da er vor dem Hintergrund der ihm bekannten Musik des 19. und 20. Jahrhunderts diese Regelübertretung nicht als solche wahrnimmt. Erst mit Kenntnis des spätbarocken Tonartbegriffs kann das Außergewöhnliche und die im wahrsten Sinne des Wortes „Un-Erhörtheit“ dieser Modulation nachvollzogen und ihre Intention richtig verstanden werden.

Lassen wir das zunächst einmal so stehen und wenden uns einem zweiten Beispiel zu, das für die Schüler leichter nachvollziehbar ist:

## II. W. A. Mozart, Die Entführung aus dem Serail KV 384, Nr. 3: Arie des Osmin „Solche hergelauf'ne Laffen“

Bereits zu Beginn seiner Arie ist Osmin auf Belmonte und Pedrillo nicht gut zu sprechen. Sein Hass auf sie steigert sich jedoch mehr und mehr, bis er nach dem vermeintlichen Schluss der Arie und einem kurzen Wortwechsel mit Pedrillo vollends die Kontrolle über sich verliert. Buchstäblich außer sich vor Zorn, wirft er die letzten Reste von Höflichkeit über Bord und droht den beiden gleich die mehrfache Todesstrafe an: „Erst geköpft, dann gehangen...“ und so weiter.

Osmins „Außer-Sich-Sein“, seine Überschreitung der gebotenen Anstandsregeln zeichnet Mozart musikalisch ebenfalls durch eine Überschreitung nach: Er übertritt eine geltende Vorschrift, womit auch die Musik „außer sich“ gerät. In einem Brief an seinen Vater vom 26. September 1781 berichtet er darüber:

„Ein Mensch der sich in einem so heftigen zorn befindet, überschreitet alle ordnung, Maas und Ziel, er kennt sich nicht – so muß sich auch die Musik nicht mehr kennen –“<sup>5</sup>. Osmins Zustand findet seinen musikalischen Niederschlag zunächst einmal darin, dass die Arie eigentlich vor dem eingestreuten Dialog bereits zu Ende ist, dann aber, da Osmin seinen Mund nicht halten kann, wider Erwarten fortgeführt wird. Deshalb notiert Mozart nach der F-Dur-Kadenz auch keinen Schlusstrich, sondern lediglich einen Doppelstrich. Der nun folgende, eigentlich „überflüssige“ Teil illustriert die zunehmende Erregung Osmins. Er steht darum in einem schnelleren Tempo (*Allegro assai*; davor *Allegro con brio* und *Allegro*), in einer anderen Taktart (3/4; davor 4/4) und erscheint in einem anderen Klanggewand (es erklingt „Türkische Musik“: neben der Piccoloflöte werden Becken und große Trommel eingesetzt). Die eigentliche Regelüberschreitung besteht jedoch darin, dass Mozart die Arie in einer falschen Tonart enden lässt, nämlich in a-Moll. Somit überschreitet auch er „Alle Ordnung, Maß“ und insbesondere „Ziel“: Er widersetzt sich dem ehernen Gesetz, nach dem ein

<sup>5</sup> W. A. Mozart: *Briefe und Aufzeichnungen*, Gesamtausgabe, gesammelt und erläutert von Wilhelm A. Bauer und Otto Erich Deutsch, Bd. 3, Kassel 1963, S. 162.

Musikstück in seiner Grundtonart zu beschließen ist. (Anm.: Für Rezitative besitzt diese Regel keine Gültigkeit, da sie keine geschlossenen Musikstücke im traditionellen Sinne darstellen.)

Seinem Vater teilt Mozart mit, wieso er für den Schlussteil gerade die Tonart a-Moll ausgewählt hat: „Weil aber die leidenschaftlichen, heftigen oder nicht, niemals bis zum Eckel ausgedrückt seyn müssen, und die Musick, auch in der schaudervollsten Lage, das Ohr niemals beleidigen, sondern doch dabey vergnügen muß, folglich allzeit Musick bleiben muß, so habe ich keinen fremden Ton zum f |: zum Ton der Arie : | sondern einen befreundeten dazu, aber nicht den Nächsten, D minor, sondern den weitern, A minor, gewählt.“<sup>6</sup>

Dieser Passus gewährt einen interessanten Einblick in Mozarts musikästhetisches Denken: Die Arie in d-Moll zu beschließen, fände er zu harmlos, da die Paralleltongart sehr eng mit der Grundtonart verwandt ist. Die Verwendung eines „fremden Tons“, also einer mit F-Dur überhaupt nicht verwandten Tonart (etwa Es-Dur, oder – noch extremer – fis-Moll), wäre für Mozart unvorstellbar gewesen; dies hätte das „Ohr beleidigt“. Der Schluss in der Tonart a-Moll stellt für ihn also einen künstlerisch gerade noch vertretbaren Kompromiss dar.

Vergleichen wir die beiden Beispiele: Beide Komponisten übertreten im Bereich der jeweils gültigen Tonartenordnung eine Konvention, wenn auch in ganz anderem inhaltlichen und musikalischen Kontext. Bach moduliert im Dienste der Textexegese in eine aus dem Rahmen fallende Tonart, um die Vokabel „dort“ und damit den Himmel hervorzuheben. Hierauf bewegt sich die Harmonie – wenn auch auf zahlreichen Umwegen – wieder in die Grundtonart zurück. Mozart schließt die Arie in einer zwar verwandten, aber als Schlusstongart nicht in Frage kommende Tonart, womit er den aus der Spur geratenen Osmin und seinen grotesken Zustand musikalisch kunstvoll und originell karikiert.

In beiden Beispielen kann die Wirkung nur dann zur vollen Geltung kommen, wenn man um die jeweilige Regelübertretung weiß.

Nun zu einem dritten, wieder etwas komplexeren, aber dafür in jeder Hinsicht sehr anschaulichen Beispiel:

### **III. R. Schumann, Myrthen op. 25, Nr. 5 - zu einem Gedicht von J. W. von Goethe: *Aus dem Schenkenbuch im Divan***

In Goethes Gedicht verlässt das lyrische Ich einen gewohnten Raum oder Ort oder – noch treffender – einen Alltags-Zustand: Ein Genie (ein Außenseiter, vielleicht auch nur ein eigenbrötlerischer Kauz) zieht sich zurück an einen für ihn idealen Ort: „Sitz' ich allein, wo kann ich besser sein?“ An diesem Platz und in diesem Zustand, weg von den anderen Menschen und – vor allem: fernab der Alltagswelt findet er Raum und Freiheit, seinen eigenen Gedanken nachzuhängen: wichtigen, klugen und philosophischen, vielleicht auch bloß wirren, sonderbaren und bizarren. Hier ist er nicht eingeeignet von Zwängen, Pflichten, bürgerlichen und spießbürgerlichen Kon-

<sup>6</sup> W. A. Mozart, a.a.O.

ventionen, Schranken. Anders als Osmin befindet er sich an diesem Ort und in diesem Zustand aber keineswegs *außer* sich, sondern das genaue Gegenteil davon, nämlich ganz *bei* sich.

Bei der Vertonung dieses Textes verwendet Schumann ähnliche musikalische Mittel für die Darstellung dieses *Frei-Raums*, wie sie Mozart zur Charakterisierung des *außer*-ordentlichen Zustands des Osmin einsetzt: Wechsel der Taktart, schlagartige Veränderung der melodischen, der harmonischen und der rhythmischen Struktur, vor allem aber ein unerwarteter Tonartwechsel. Nachdem im sechsten Takt die Dominanttonart von E-Dur, also H-Dur erreicht ist, wird beim Übergang von Takt 9 auf 10 plötzlich und unerwartet die Tonart C-Dur ergriffen. So wird der gewonnene Frei-Raum mit seinen jetzt näher beschriebenen Vorzügen („Niemand setzt mir Schranken“) in ein eigenes Licht gerückt. Der immensen Distanz zwischen der Alltagswelt und diesem Ort oder Fluchtort entspricht in musikalischer Hinsicht die Entfernung der beiden aufeinanderprallenden Tonarten H-Dur und C-Dur, die sich im Quintenzirkel fast diametral gegenüberstehen.

Nun ist zwar zu Schumanns Zeit die Verwendung von entlegenen Tonarten innerhalb eines Musikstückes schon fast selbstverständlich geworden. Dennoch ist es mehr als ungewöhnlich, in einem so kurzen Lied bereits nach wenigen Takten in eine dermaßen weit entfernte Tonart zu wechseln, und dies unerwartet und unvermittelt, also *ohne* zu modulieren. (Natürlich könnte man den kompositorischen Sachverhalt mittels einer neapolitanischen Modulation zu erklären versuchen, also C-Dur als „verselbstständigten Neapolitaner“ in H-Dur deuten. Dies hieße aber der Musik Gewalt anzutun und die befreiende Un-Verschämtheit der Stelle zu bagatellisieren: Schumann wollte an dieser Stelle nicht schulmäßig modulieren, sondern mit dieser „Un-Modulation“ das schlagartige, unvermittelte In-Besitz-Nehmen des gewonnenen Frei-Raums hervorheben.)

Die auf den C-Dur-Teil folgende Rückmodulation in die Ausgangstonart, also die Rückkehr zum „Ausgangspunkt“ und somit zum „Normalen“, lässt sich ebenfalls in den Deutungsprozess mit einbeziehen. So schnell und gewissermaßen unkompliziert das Betreten dieses *Frei-Raumes* geschehen konnte, so schwer fällt sein Verlassen und die Rückkehr in die Alltagswelt. Den harmonischen Rückweg von C-Dur nach E-Dur vollzieht Schumann mithilfe einer ungewöhnlichen enharmonischen Modulation, die etwas widerborstig anmutet: Am Ende von Takt 13 erklingt ein übermäßiger Dreiklang c-e-gis, der sich eigentlich in einen subdominantischen F-Dur-Akkord auflösen müsste, so wie das in den Takten 2/3 und 6/7 in den Tonarten E-Dur und H-Dur bereits demonstriert wurde. Die folgenden Takte machen aber deutlich, dass der Akkord enharmonisch umgedeutet wird: Korrekterweise müsste er als his-e-gis notiert werden, denn er bildet eine Zwischendominante zu A-Dur, das sich als Subdominante der Grundtonart E-Dur entpuppt.

Lassen Sie uns in aller Kürze ein letztes Beispiel betrachten:

#### **IV. Berg, Wozzeck, II/1., Ausschnitt: Was der Bub immer schläft ...**

In der ersten Szene des zweiten Aktes nimmt sich der existenziell erschütterte Wozzeck für einen kurzen Moment ebenfalls einen Freiraum und bricht in eine

verzweifelte Klage aus. Sie gipfelt die in den Worten „Wir arme Leut!“. An dieser Stelle verdichtet sich der Orchesterklang zu einem äußerst dissonanten Akkord, der alle zwölf Töne enthält. Wozzeck ruft sich jedoch schlagartig wieder in den Alltag zurück und besinnt sich auf seine Pflicht: Er muss Marie das Geld geben, damit sie und das Kind etwas zum Leben haben. In diesem Moment reißt der Akkord buchstäblich ab; es bleiben aber drei Töne liegen, die quasi aus dem Klang herausgefiltert werden. Sie bilden harmonisch den denkbar größten Gegensatz zu dem erklingenden Zwölftonakkord, nämlich einen C-Dur-Dreiklang in Grundstellung. Dieser ertönt, während Wozzeck (in der Partitur heißt es: „in ganz verändertem Ton“) Marie das Geld überreicht: „Da ist wieder Geld, Marie, (*zählt es ihr in die Hand*) die Löhnung und was vom Hauptmann und vom Doktor.“ Zur Verwendung des C-Dur-Klangs bemerkt A. Berg übrigens: „Wie könnte man die Sachlichkeit des Geldes, um das es sich da handelt, deutlicher bringen!“<sup>7</sup>

Wir hören also einen hochexpressiven Zwölftonakkord in weiter Lage, der sich schlagartig in einen banalen, stilistisch völlig deplazierten C-Dur-Dreiklang verwandelt, als Wozzeck sich krampfhaft zwingt, seinen eigentlichen Zustand zu verlassen und „auf den Boden“ zurückzukommen, allerdings auf einen Boden, auf dem er nicht oder nicht mehr beheimatet ist. (Hier ist interessanterweise der Griff zurück das Fremde und „Unerhörte“, denn die Welt ist nicht mehr in Ordnung – und C-Dur „stimmt“ schon lange nicht mehr...)

Hinzu treten weitere Gegensätze:

- Die Dynamik wechselt vom dreifachen Forte zum pianissimo,
- die Besetzung vom Tutti zu den II. Violinen und den geteilten Bratschen mit Dämpfer,
- die Rhythmik wechselt von metrischer zu frei rhythmischer, rezitativischer Struktur, gleichzeitig von Bewegung zu Statik.

## Zusammenfassende Überlegungen

Lassen Sie mich zusammenfassen: In allen Beispielen geht es um Außergewöhnliches, um außerhalb der Norm Befindliches, um das *Überschreiten von Grenzen und Räumen*. Dies verbindet die Werke. Andererseits ist jeder Fall inhaltlich, aber auch musikalisch ganz anders gelagert – das macht den Vergleich noch interessanter.

Um der Textvorlage gerecht zu werden, verwenden die Komponisten musikalische Mittel, die im jeweiligen musiksprachlichen Kontext „Fremdkörper“ darstellen. Sie überschreiten somit also ebenfalls Grenzen – in diesen Fällen die Grenze der jeweils herrschenden Tonartenordnung bzw. Tonalität; ich wiederhole es kurz:

- Die außerhalb des barocken Tonartenspektrums liegende Tonart versinnbildlicht Himmel und Jenseits;
- Die falsche Schlussart der Arie symbolisiert die Verfassung des aus der Rolle gefallenen Osmin;

<sup>7</sup> Alban Berg: Oldenburger Einführungsvortrag, zitiert nach: Attila Csampai und Dietmar Holland: *Alban Berg. Wozzeck. Texte, Materialien, Kommentare*, Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1985, S. 159-177, hier S. 170.

- Die unvermittelt ergriffene entfernte Tonart verkörpert für Schumann den gewonnenen Freiraum;
- Der auf den dissonanten Zwölftonakkord folgende C-Dur-Dreiklang entstammt einer Welt, die zumindest für Wozzeck so nicht mehr existiert.

Welche **bildenden Erfahrungen** können nun Schüler gewinnen, die sich im Rahmen des Musikunterrichts mit diesen Beispielen beschäftigen?

Zunächst (und vor allem) sind das Erfahrungen vom Wesen der Musik, die konkret am jeweils im Mittelpunkt stehenden Werk gemacht werden können:

(1.) Die Schüler machen die bildende Erfahrung, *dass* und *wie* Musik in der Lage ist, mit ihr immanenten Mitteln und Techniken „Räume“ darzustellen – und zwar weit über das bloße Abbilden realer Räume hinausgehend eben gerade auch solche Räume, die *nicht* „fassbar“ sind, also ideelle, ideale, irrealer Räume; Räume, die etwa in der Vorstellung, der Phantasie oder im Innern eines Menschen existieren. Ausgehend etwa von Fragen wie „Mit welchen Mitteln erreicht der Komponist das?“, „Von wo nach wo wird moduliert?“, „Wie geschieht das?“ u.ä. fokussieren die Schüler den Blickwinkel auf einzelne musikalische Details. Sie erfahren, wie mit musikalischen, in diesem Falle harmonischen Mitteln etwas dargestellt werden kann, das außerhalb der Normalität bzw. Realität liegt. Hierbei erwerben sie im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Musik und dem musikalischen Phänomen auch das entsprechende Fachwissen. Dessen Erwerb ist hier aber nicht das *Ziel* des Unterrichts, sondern ein (durchaus positiver) Nebeneffekt der Beschäftigung mit der Sache selbst.

Der musiktheoretische Sachverhalt ist hierbei für die Schüler im Mozart-Beispiel am leichtesten nachvollziehbar (Notenbeispiel und Quellentext erleichtern das Verständnis). Die Bachsche Komposition ist komplexer und von daher schwerer zu verstehen. (Hier kann die Kellnersche Tabelle verwendet werden; sie ermöglicht es den Schülern, das Außergewöhnliche selbst zu entdecken). Bei Schumanns Lied ist das Notenbild besonders anschaulich, insbesondere durch den Wechsel der Tonart und der Taktart; und im „Wozzeck“ wird das Wesentliche sogar bereits beim ersten Hören erfahrbar.

(2.) Die Schüler machen aber auch bildende Erfahrungen, wenn sie den Blickwinkel weiten, etwa bei der Frage „*Warum* macht der Komponist das so?“, oder – noch weiter – bei der Öffnung der Fragestellung über ein einzelnes Werk hinaus: „Wie machen das *andere* Komponisten – in anderen Epochen, Stilen, Gattungen?“ Die Schüler lernen anhand des Chorals, der Operarie, des Kunstliedes, des Ausschnitts aus „Wozzeck“ unterschiedliche historische Umgangsweisen kennen. Dabei erfahren sie, dass musiktheoretische Regeln und Konventionen einem historischen Wandel unterliegen – und somit ein Regelverstoß oft nur zu seiner Zeit die ungewöhnliche Wirkung hervorrufen konnte. Die Schüler machen also auch die Erfahrung, dass Musik zu verschiedenen Zeiten unterschiedlich verstanden wird und unterschiedlich auf die Hörer wirkt. Hier kann die Frage auftauchen: „Wie macht man so etwas heute – etwa in der Musik, die den Schülern vertraut ist?“ Im Zusammenhang mit eigenen Kompositionsversuchen können Erfahrungen gemacht werden vom Umgang mit Regel und Freiheit: mit Normalem und Außergewöhnlichem, mit Vertrautem und Fremdem; und es kann der Reiz von Störungen entdeckt werden.

Hier lassen sich Weichen stellen für einen Unterricht, der Beziehungen und Querverbindungen herstellt und musikalische Entwicklungen, Veränderungen und Unterschiede aufzeigt. Im Rahmen einer solchen, gründlichen Beschäftigung mit der Sache rückt also gleichsam von selbst etwas vom „Ganzen des Faches“<sup>8</sup> ins Blickfeld des Unterrichts. Dies stellt für Martin Wagenschein – wie zu Beginn zitiert – ein zentrales Merkmal von bildendem Unterricht dar. Außerdem wird mit diesem „In die Tiefe Gehen“ eine qualitative Rangstufe des Verstehens erreicht, die das Gegenteil darstellt zum weit verbreiteten bloßen Auswendiglernen häufig nicht verstandener Fakten.<sup>9</sup>

(3.) Die Schüler können jedoch auch bildende Erfahrungen machen, die über das Fach hinausweisen, wenn nun der Blickwinkel noch ein wenig weiter geöffnet wird und etwa gefragt wird: „Welche Möglichkeiten stehen den anderen Kunstgattungen zur Verfügung, um ein solches oder ein ähnliches Phänomen umzusetzen?“ Hier wird der Unterricht im besten Sinne allgemein-*bildend*. Dies betont Wagenschein, wenn er davon spricht, dass sich gerade bei der Vertiefung in ein Fach – ich zitiere nochmals – „die Wände des Faches von selber“ auflösen und man „die kommunizierende, die humanisierende Tiefe“ erreicht, „in welcher wir als ganze Menschen wurzeln, und so berührt, erschüttert, verwandelt und also gebildet werden.“

(4.) Zusätzlich machen die Schüler eine – wie ich finde – besonders wichtige bildende Erfahrung, nämlich die, dass es gewinnbringend sein kann, sich mit einer Sache gründlich und detailliert zu befassen – oder, allgemein gesprochen: dass sich eine zeitweise durchaus *mühsame* Auseinandersetzung mit einem komplexen Sachverhalt durchaus lohnt: Die musiktheoretische Analyse, meist unbeliebt oder sogar gefürchtet, stellt sich hier als eine Art von Beschäftigung mit der Musik heraus, die keineswegs aufgesetzt oder künstlich wirkt, im Gegenteil: So in den Unterrichtszusammenhang eingebettet, erweist sie sich als der Sache angemessen, nützlich und hilfreich. Sie bietet spannende Entdeckungen, ermöglicht „Aha-Erlebnisse“ und darüber hinaus essentielle Erkenntnisse. Die Analyse ist also kein Selbstzweck, sondern dient dem besseren Verständnis von Musik.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im Rahmen eines solchen „entdeckenden, bildenden Musikunterrichts“ die Schüler von Anfang an in eine affektive Beziehung zur Musik treten, da die Musik die „Hauptsache“ ist. Sie werden vertraut im Umgang mit musikalischen Phänomenen, sie lernen verschiedene Musikwerke, musikalische Ausdrucksformen, Arten zu komponieren, Stile und Gattungen kennen. Darüber hinaus erwerben sie Fachwissen und fundierte Kenntnisse. Dies geschieht im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Musik wie selbstverständlich und im besten Sinne nebenbei.

Ein so konzipierter Unterricht eröffnet dem Schüler die Chance, einen sinnvollen Bildungsprozess zu durchlaufen. Außerdem beugt er negativen Erfahrungen vor, die der Lehrer häufig macht, wenn er im Unterricht ein früher besprochenes Thema auf-

<sup>8</sup> Martin Wagenschein: Das exemplarische Lehren als ein Weg der Erneuerung des Unterrichts an den Gymnasien, in: *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Band I. Pädagogische Schriften*, Stuttgart 1970, S. 216-241, hier S. 229; siehe hierzu auch Johannes M. Walter: *Die Bedeutung der Didaktik Martin Wagenscheins für den Musikunterricht und die Musikpädagogik, erörtert an Unterrichtsbeispielen mit Werken Neuer Musik*, Augsburg 2003, S. 21-27.

<sup>9</sup> Martin Wagenschein: Das Exemplarische Lehren als fächerverbindendes Prinzip, a.a.O., S. 400-416, hier S. 408-415.

greifen will: Meist stößt er bei den Schülern auf derart bestürzende Unkenntnis, dass man glauben könnte, der Gegenstand sei niemals behandelt worden. Horst Rumpf erklärt dieses Phänomen damit, dass – ich zitiere – „die Sache überhaupt nicht im Ernst ‚da‘ war, sie wurde nur durchgenommen, sie war schon verschwunden, ehe sie erschien“.<sup>10</sup> Musikunterricht des hier ansatzweise skizzierten Typus könnte dieser erschreckenden Tatsache entgegenwirken: Im Hentigschen Sinne steht hier nicht nur der Schüler und die von ihm zu erwerbenden Erfahrungen im Zentrum, sondern gleichzeitig auch die „Sache“ selbst. Darüber hinaus rückt anhand dieser Sache, also des exemplarischen Gegenstands, auch noch etwas vom „Ganzen des Faches“ ins Blickfeld.

Ein Unterricht, aus dem die Schüler lediglich mitnehmen, dass Musik Spaß macht, geht m. E. nicht weit oder besser gesagt: nicht tief genug. Es ist nach meiner Überzeugung eine wesentliche Aufgabe des Musikunterrichts, den Schülern – lassen Sie mich das so pathetisch sagen – Lebensperspektiven aufzuzeigen, beispielsweise:

- dass die Beschäftigung mit Kunst eine Bereicherung für den Menschen darstellen kann und im wahrsten Sinne des Wortes Lebens-Qualität bedeutet;
- dass Kunst den Menschen zur Auseinandersetzung auffordert: mit ihr, mit sich selbst, mit seiner Welt; und schließlich:
- dass Kunst im Zuge der Beschäftigung und der Auseinandersetzung mit ihr zu einem „Gegenüber“ werden kann, mehr noch: zu einem Lebens-Fundament, das auch dann noch trägt, wenn andere Dinge wegbrechen.

Ich wünsche mir, dass von all dem im Musikunterricht, aber auch im Kunst- und im Deutschunterricht möglichst viel zu spüren ist.

---

<sup>10</sup> Horst Rumpf: *40 Schultage. Tagebuch eines Studienrats*, Braunschweig 1966, S. 116f.

## Quellen und weitere Materialien

Martin Wagenschein:

„1. Je tiefer man sich eindringlich und inständig in die Klärung eines geeigneten Einzelproblems eines Faches versenkt, desto mehr gewinnt man von selbst das Ganze des Faches.

2. Je tiefer man sich in ein Fach versenkt, desto notwendiger lösen sich die Wände des Faches von selber auf und man erreicht die kommunizierende, die humanisierende Tiefe, in welcher wir als ganze Menschen wurzeln, und so berührt, erschüttert, verwandelt und also gebildet werden.“

Das Exemplarische Lehren als ein Weg zur Erneuerung des Unterrichts an den Gymnasien, in: *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken, Band. I, Pädagogische Schriften*, Stuttgart 1965, S. 216-241, hier S. 229

Wolfgang Amadeus Mozart, aus dem Brief an seinen Vater vom 26. September 1781:

„Ein Mensch der sich in einem so heftigen zorn befindet, überschreitet alle ordnung, Maas und Ziel, er kennt sich nicht – so muß sich auch die Musik nicht mehr kennen –“

„Weil aber die leidenschaftnen, heftig oder nicht, niemals bis zum Eckel ausgedrückt seyn müssen, und die Musick, auch in der schaudervollsten lage, das Ohr niemalen beleidigen, sondern doch dabey vergnügen muß, folglich allzeit Musick bleiben Muß, so habe ich keinen fremden ton zum f |: zum ton der aria : | sondern einen befreundten dazu, aber nicht den Nächsten, D minor, sondern den weitem, A minor, gewählt.“

*Briefe und Aufzeichnungen*, Gesamtausgabe, gesammelt und erläutert von Wilhelm A. Bauer und Otto Erich Deutsch, Bd. 3, Kassel 1963, S. 162

Die „Ausweichungs=Tabelle aller 12. Dur-Thone, nebst deren Kenn=Zeichen“ sowie die „Ausweichungs=Tabelle aller 12. Moll-Thone, nebst deren Kenn=Zeichen“ findet sich bei David Kellner: *Treulicher Unterricht im General-Baß*, Hamburg 1737, S. 54f

Zu folgenden Musikwerken sind Erfahrungen mit „Bildendem Unterricht“ im Wagenscheinschen Sinne dokumentiert:

- Olivier Messiaen, *Mode de valerus et d'intensités*
- Boris Blacher, *Ornament* für Klavier op. 37 Nr. 1
- Helmut Lachenmann, *Hänschen klein* aus *Ein Kinderspiel*  
Johannes M. Walter: *Die Bedeutung der Didaktik Martin Wagenscheins für den Musikunterricht und die Musikpädagogik, erörtert an Unterrichtsbeispielen mit Werken Neuer Musik*, Augsburg 2003
- Arnold Schönberg, *Klavierstück* op. 19, Nr. 6  
Johannes M. Walter: Arnold Schönbergs Klavierstück op. 19 Nr. 6. Ein Unterrichtsversuch, in: *Diskussion Musikpädagogik* 35/2007, S. 26-31

Anhang Abb.1: David Kellner: *Treulicher Unterricht im General-Baß*, Hamburg 1737, S. 54f., nachgedruckt bei Olm, Hildesheim 1979

4 **Caput V.**  
**Ausweichungs-Tabelle aller 12. Dur- & Moll-Töne,**  
 nebst deren Kenn-Zeichen:

| Haupt-Ton | Die fünf Ausweichungen   |          |         |          |  |
|-----------|--|----------|---------|----------|--|
|           | in2dam   | in3iam   | in5tam  | in6tam   | in4tam   |
|           | Diese viere haben ihr Kenn-Zeichen am * oder erhöhenden ♯ vor der Septima ihres Tones. |          |         |          | Diese Ausweichung hat ihr Kennzeichen am b oder erniedrigenden ♭ bey ihres Tones Quarta. |
| C         | Dmoll  | E moll   | G dur   | A moll   | F dur  |
| Cis       | Dis moll   | F moll   | Gis dur | B moll   | Fis dur  |
| D         | Emoll  | Fismoll  | A dur   | H moll   | G dur  |
| Dis       | F moll   | G moll   | B dur   | C moll   | Gis dur  |
| E         | Fis moll   | Gis moll | H dur   | Cis moll | A dur  |
| F         | G moll   | A moll   | C dur   | D moll   | B dur  |
| Fis       | Gis moll   | B moll   | Cis dur | Dis moll | H dur  |
| G         | A moll   | H moll   | D dur   | E moll   | C dur  |
| Gis       | B moll   | C moll   | Dis dur | F moll   | Cis dur  |
| A         | H moll   | Cis moll | E dur   | Fis moll | D dur  |
| B         | C moll   | D moll   | F dur   | G moll   | Dis dur  |
| H         | Cis moll   | Dis moll | Fis dur | Gis moll | E dur  |

**Caput V.** 55  
**Ausweichungs-Tabelle aller 12. Moll-Töne,**  
 nebst deren Kenn-Zeichen.

| Haupt-Ton | Die fünf Ausweichungen   |          |         |  |   |
|-----------|--|----------|---------|--|---|
|           | in4tam   | in5tam   | in7mam  | in6tam   | in3iam  |
|           | Diese dreye haben ihr Kenn-Zeichen am * oder erhöhenden ♯ vor der Septima ihres Tones. |          |         | Diese Ausweichung hat ihr Kennzeichen am b oder erniedrigenden ♭ bey der Quarta ihres Tons | Diese Ausweichung bleibt natürlich ohne ein neues Erhebungs oder Erniedrigungs Zeichen. |
| C         | F moll   | G moll   | B dur   | Gis dur  | Dis dur   |
| Cis       | Fis moll   | Gis moll | H dur   | A dur  | E dur   |
| D         | G moll   | A moll   | C dur   | B dur  | F dur   |
| Dis       | Gis moll   | B moll   | Cis dur | H dur  | Fis dur   |
| E         | A moll   | H moll   | D dur   | C dur  | G dur   |
| F         | B moll   | C moll   | Dis dur | Cis dur  | Gis dur   |
| Fis       | H moll   | Cis moll | E dur   | D dur  | A dur   |
| G         | C moll   | D moll   | F dur   | Dis dur  | B dur   |
| Gis       | Cis moll   | Dis moll | Fis dur | E dur  | H dur   |
| A         | D moll   | E moll   | G dur   | F dur  | C dur   |
| B         | Dis moll   | F moll   | Gis dur | Fis dur  | Cis dur   |
| H         | E moll   | Fis moll | A dur   | G dur  | D dur   |