

LOGBUCH



QUERKLANG
EXPERIMENTELLES KOMPONIEREN

QuerKlang gUG in Zusammenarbeit mit der Universität der Künste Berlin und MaerzMusik

Projektseminar 2022-2023

Liebe Teilnehmer:innen von

QuerKlang – Experimentelles Komponieren in der Schule!

Das vorliegende **QuerKlang-Logbuch** dient als Informations-, Begleit- und Reflexionsmedium.

Es vereint Basistexte zu **QuerKlang** mit frei gestaltbaren Denk- und Reflexionsräumen für die gemeinsame Durchführung.

Somit ist dieses Logbuch zugleich Impuls- und Ratgeber, Notiz- und Zeichenblock sowie Dokumentationsmedium der persönlichen und kollektiven Erfahrungs- und Lernprozesse.

Der Prozess gliedert sich in 5 Phasen, die der Aufbau dieses Logbuchs widerspiegelt:

- Einführungsphase (Einführungsseminar und danach)
- Erfahrungsphase I (bis zur 1. Zwischenreflexion)
- Erfahrungsphase II (bis zur 2. Zwischenreflexion)
- Erprobungsphase (bis zum Vorkonzert bzw. Konzert)
- Reflexions- und Transferphase (bis zur Abschlussreflexion und danach)

Am Ende des Logbuchs findet sich ein Literaturverzeichnis, in dem sowohl auf Monografien und Sammelbände als auch auf Artikel zum Thema „Experimentelles Komponieren“ und „Experimentelle Musikpädagogik“ sowie (experimenteller) Instrumentenbau verwiesen wird.

Das **QuerKlang-Logbuch** ist auch online abrufbar, unter: www.querklang.eu

Hier finden sich unter der Rubrik **Onlinekonzepte** auch Ideen und Materialien für die Arbeit im digitalen Raum bzw. in Distanz.

Wir - das begleitende Team - wünschen viel Freude und gewinnbringende Erkenntnisse bei der Nutzung des Logbuchs und heißen alle Teilnehmer:innen herzlich Willkommen bei **QuerKlang – Experimentelles Komponieren in der Schule**,

Katja Brunsmann, Mariella Castello, Mathias Hinke, Stefan Roszak, Henning Wehmeyer, Kerstin Wiehe

INHALT	Seite
Einstieg	04
• Pädagogische Leitideen	04
• QuerKlang ist....	04
Einführungsphase	06
• Vorstellung der Reflexionsebenen	06
• Experimentelle Musik erfordert experimentelle Didaktik	08
Erfahrungsphase I	14
• Musik (er)finden mit experimentellen Instrumenten	15
• Experimentelles Komponieren und Musizieren	25
• Experimentelle Partituren	26
• Vorbereitendes	40
Erfahrungsphase II	43
• Aufgabenstellung und Anleitungen	43
• Differenzen als ästhetisches und pädagogisches Potenzial	45
• Notieren. Verschriftung in einer Partitur	53
Erprobungsphase	56
• Raumsituation und Präsentation	56
• Üben	57
• Bedeutung von Inszenieren, Intensität, Präsenz und Gestus	59
Reflexions- und Transferphase	62
• QuerKlang steht quer	63
• Erfahrungen aus der Arbeit im digitalen Raum	71
Literaturliste	73

EINSTIEG

Pädagogische Leitideen von QuerKlang*

- Experimentelle Musik erfordert Experimentelle Didaktik
- Balance zwischen Struktur und Freiheit
- Das Team als zentrale Ressource
- Nutzen der vorhandenen Kompetenzen
- Nutzen der Differenzen
- Lernen in komplexen Situationen
- Zentrale Rolle der Reflexion

**entwickelt von Ursula Brandstätter.*

QuerKlang ist...

„...ganz einfach: man kann mit allem, ja wirklich mit ALLEM Musik machen. Man braucht einfach nur Ideen. Ideen und Fantasie. Und mit Fantasie entstehen Geschichten, die man nicht einmal träumt. Es entstehen Welten. Welten, die ihre eigenen Geschichten erzählen. Geschichten, die durch die Musik, durch die Klänge lebendig werden. Und so was schafft man nicht einfach so. So etwas muss man können. Und dieses Können wurde uns sehr gut durch QuerKlang vermittelt.“ *Isabell*

„...eine neue Lebenserfahrung, weil ich gelernt habe, dass man mit ganz einfachen Instrumenten so was Ähnliches wie ein kleines Konzert komponieren kann. Auch habe ich gelernt, dass wenn man im Team arbeitet, was viel Besseres rauskommt als wenn man's alleine macht, da ja alle ihre Ideen einbringen. Die Klänge von den anderen Gruppen waren auch sehr interessant. Mir hat sehr gefallen, dass wir alles auch ganz langsam angefangen haben.“ *Michelle*

„... ist uns gelungen. Mit am besten fand ich den Auftritt und die Probenzeit. Mir haben die Proben sehr viel Spaß gemacht (neue Klänge zu entdecken etc.). Besonders das Entfalten der Kreativität war ein Hauptpunkt für mich. Das Zusammenarbeiten mit den Anderen in der Gruppe war sehr schön. Außerdem hat mir das Experimentieren mit dem Echo und dem Verzerrer sehr viel Spaß bereitet. Zudem fand ich es sehr bereichernd, dass das Zusammenspiel mit den Anderen so gut geklappt hat.“ *Florian*

QUERKLANG

Querklang ...

...ist Ohren öffnen!

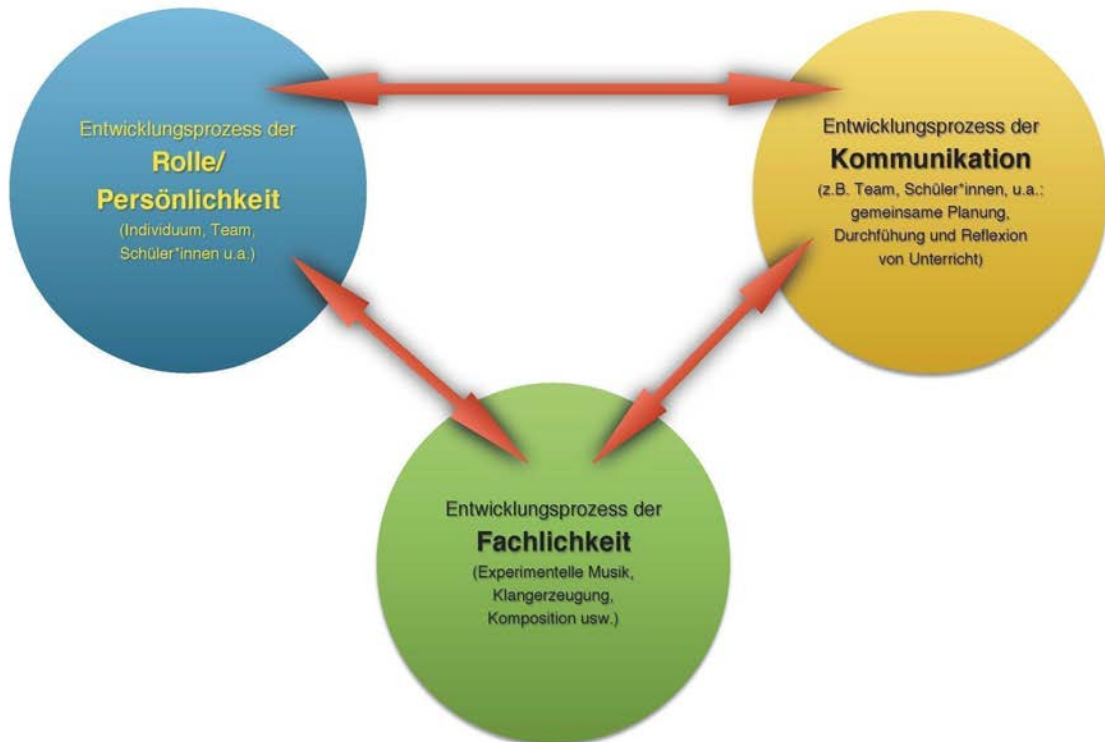
...ist
unkonventionell
und
ein
Projekt
mit
offenem
Ausgang.

...hilft Dinge in Frage zu stellen.

EINFÜHRUNGSPHASE

Vorstellung der Reflexionsebenen

Impulse für eine konstruktivistische Auseinandersetzung mit den personellen, kommunikativen und fachlichen Entwicklungs- und Lernprozessen im Rahmen des Projektes **QuerKlang – Experimentelles Komponieren in der Schule**



QUERKLÄNG



Experimentelle Musik erfordert experimentelle Didaktik (Ursula Brandstätter in: Diskussion Musikpädagogik)

Experimentelle Musik erfordert experimentelle Didaktik

Das Projekt "QuerKlang" an der Universität der Künste Berlin

Abstract

"QuerKlang" is a project of music-education, which wants 10 motivated pupils to compose New Music within their school-classes, which finally is also performed by pupils during a Festival of Contemporary Music in Berlin. The learning-process of composition is accompanied by a team of 4 adults (a music-teacher, a composer and two students of the faculty of music in the University of Arts-Berlin!).

The article describes the project's contents, goals, strategies and organization and explains the main didactic ideas.

Experimentelle Musik im Musikunterricht

Die zentrale Idee des Projektes "QuerKlang" besteht darin, Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, eigenständig mit musikalischen Material zu experimentieren und im Klassenverband eine gemeinsame Komposition zu entwickeln. Am Ende des Projektes steht eine Aufführung im Rahmen des Berliner Festivals für aktuelle Musik "MaerzMusik", dabei treten die Schülerinnen und Schüler als Interpreten ihres eigenen Werkes auf. Während im Schulfach Kunst es völlig selbstverständlich ist, eigene ästhetische Gestaltungen zu entwickeln, spielt im Musikunterricht das Komponieren eine eher untergeordnete Rolle. Zwar wird zur Zeit dem Musi-

zieren in der Klasse viel Platz eingeräumt, im Zentrum steht dabei jedoch zumeist die Reproduktion von vorhandener Musik bzw. allenfalls improvisatorische Phasen im Rahmen der Erarbeitung von Stücken.

Wenn hier nun von "Komponieren" die Rede ist, so sind damit nicht Aufgabenstellungen im Sinne des klassischen Tonsatzes gemeint, sondern im Zentrum stehen Ideen der Experimentellen Musik. Der Terminus "Experimentelle Musik" wird in der Musikwissenschaft durchaus verschieden verwendet! In unserem Zusammenhang verweist er auf eine Erweiterung des Musikbegriffs auf verschiedenen Ebenen: Zum einen ist damit eine Erweiterung des musikalischen Materials angesprochen (jede Art von akustischem Phänomen - von der Stille über Geräusche bis zu Klängen - kann als Musik wahrgenommen werden), zum andern ändert sich das Beziehungsgefüge zwischen Komponist, Interpret und Hörer (der Interpret kann eine komponierende Rolle übernehmen sowie andererseits der Hörer als Interpret der Musik gestärkt wird - die starren Grenzen zwischen den am musikalischen Geschehen beteiligten Personen werden in Frage gestellt). Gleichzeitig spielt die Idee des Experiments eine wichtige Rolle. JOM Cage bezeichnet musikalische Aktionen dann als experimentell, wenn ihr "Ergebnis nicht voraussehbar ist".²

Diskussion Musikpädagogik 51"

Genau diese hier angesprochenen Merkmale sind es, die experimentelle Musik für den Musikunterricht so interessant machen. Ausgangspunkt für die Entwicklung einer musikalischen Komposition können eine Fülle unterschiedlicher Materialien sein: Alltagsgegenstände, **Naturgeräusche**, der Computer als Instrument und natürlich auch das "klassische Instrumentarium". Der Vorteil besteht darin, dass der experimentelle Umgang mit diesen Materialien zunächst keine besonderen technisch-handwerklichen Voraussetzungen verlangt. Die Schülerinnen und Schüler sind von der ersten Aufgabenstellung an in der Lage, Musik zu machen; sie treten - unabhängig von ihren divergierenden musikalischen Erfahrungen - von Anfang an gleichermaßen als Interpreten, Komponisten und Hörer in Erscheinung. Der experimentelle Zugang rückt den Prozess des Experimentierens in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, das

- musikalische Ergebnis ist nicht von vornherein festgelegt und lässt damit viel Spielraum für die unterschiedlichen musikalischen Vorerfahrungen der Schüler und ihre besonderen Interessen}

Das Projekt QuerKlang

Das von der Universität der Künste Berlin initiierte Projekt 'QuerKlang' stellt eine Weiterentwicklung des österreichischen Projektes 'Klangnetze'¹ dar. Neu daran ist die Einbindung des Projektes in die Ausbildung von Studierenden für das Lehramtsfach Musik. Das Herzstück des Projektes sind Viererteams: Die jeweilige

- Musiklehrerin/ der jeweilige Musiklehrer, ein Komponist/ eine Komponistin und zwei Studierende begleiten eine Klasse durch zehn Doppelstunden im Rahmen des regulären Musikunterrichts bei der Entwicklung einer gemeinsamen Klassenkomposition. Am Anfang stehen Experimente mit unterschiedlichen musikalischen Materialien, am Ende steht die gemeinsame Aufführung im Rahmen der "MaerzMusik".

In jedem Durchlauf des Projektes arbeiten fünf oder sechs verschiedene Teams parallel an verschiedenen Schulen, um den Zusammenhalt des Projektes zu gewährleisten und einen Prozess der ständigen, reflektierenden Weiterentwicklung zu ermöglichen und zu unterstützen, gibt es eine gemeinsame Projektstruktur. Den Startpunkt des Projektes bildet ein viertägiger Workshop, bei dem sich alle Beteiligten (die Musiklehrer, die Komponisten, die Studierenden und die Projektleiter) kennenlernen. In einem Seminarhaus außerhalb

- Berlins sammeln die Beteiligten selbst Erfahrungen im Umgang mit Experimenteller Musik und erproben den musikpädagogischen Ansatz mit den dort gebildeten Teams in Schulen vor Ort. Die Reflexion der Erfahrungen (der künstlerischen, der pädagogischen und auch der gruppendynamischen) bilden den Ausgangspunkt für die selbstständige Arbeit an den Schulen. Diese voneinander unabhängig laufende Arbeit wird jedoch mehrfach zusammengeführt: Die gesamte Projektgruppe trifft

sich zu zwei halbtägigen Zwischenreflexionen und einer Abschlussreflexion in den Räumen an der Universität der Künste Berlin.

Das Projekt wurde von drei Personen aus unterschiedlichen beruflichen Feldern initiiert und entwickelt: von Daniel Ott (Professor für Komposition an der Universität der Künste Berlin), von mir (als Professorin für Musikpädagogik an der UdK) und von Kerstin Wiehe (Büro K&K, Kulturmanagement und Kommunikation). Als Dreierteam leiten wir seit 2002 das Projekt, an dem sich pro Durchlauf fünf oder sechs Schulen beteiligen. Bei der Auswahl der Schulen achten wir vor allem darauf, dass möglichst unterschiedliche Altersgruppen angesprochen werden (von der Grundschule bis zum Leistungskurs) und dass die Schulen in unterschiedlichen Bezirken Berlins situiert sind (von besonderem Interesse sind für uns Schulen in sozialen Brennpunkten). Die Idee der Vielfalt leitet auch die Auswahl der Komponistinnen und Komponisten.

Bislang konnten fünf Durchläufe stattfinden - die entscheidende Frage spielt dabei die Finanzierung. Das Projekt beruht auf einer Mischfinanzierung: Die UdK trägt das Projekt, darüber hinaus wurden wir in den ersten drei Durchläufen von der BHF Bank Stiftung unterstützt, für die beiden weiteren Durchläufe erhielten wir finanzielle Mittel aus dem Projektfond für kulturelle Bildung in Berlin. Unser Ziel ist es, über eine langfristige Finanzierung das Projekt im Jahresturnus anbieten zu können.

Das Projekt wurde bereits mehrfach ausgezeichnet. Es erhielt einen Preis für gute Lehre (an der UdK) und wurde im Rahmen von "Kinder zum Olymp" sowie im Rahmen des Wettbewerbs des VDS "teamwork! neue musik (er)finden" prämiert.

Pädagogische Leitideen

Am Anfang des Projektes stand das zentrale Interesse von uns Projektleitern, Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, elementare kompositorische Erfahrungen mit einer Musik zu machen, die ihnen großteils sicherlich ganz fremd ist, und dabei experimentelle Musik als ein musikalisches Ausdrucksmedium für sich selbst kennen und erfahren zu lernen. Im Laufe der Jahre der Projektarbeit haben sich für uns einige pädagogische Leitideen herauskristallisiert, die ich im Folgenden in Form von Thesen auflisten und kurz erläutern werde.

Experimentelle Musik erfordert experimentelle Didaktik

Ausgangspunkt ist die Überzeugung, dass die Vermittlung eines Gegenstandes diesem auch angemessen und ihm - zumindest in manchen Phasen der Vermittlung - auch gewissermaßen adäquat und "ähnlich" sein sollte. Bezogen auf den Gegenstand 'Kunst' bedeutet dies, dass die Vermittlung durchaus kunstnah und damit

Klassenmusizieren spezial

selbst auch künstlerisch inspiriert sein sollte. Um Experimentelle Musik "adäquat" (in diesem Sinne) zu unterrichten, bedarf es eines durchaus auch experimentellen Zugangs zu Fragen der Didaktik und Methodik. Während die Studierenden im Rahmen ihres Musikdidaktikstudiums u.a. das methodische Handwerkszeug für die Gestaltung von Musikunterricht lernen, machen sie im Rahmen des Projektes "QuerKlang" die Erfahrung, dass man phasenweise methodische Regeln auch ganz beiseite lassen kann. Im Sinne eines Experiments mit offenem Ausgang wird zwar der äußere Rahmen durch die Projektstruktur festgelegt, offen bleiben jedoch nicht nur die Inhalte, sondern auch die methodischen Wege. Um etwa die Radikalität der Cage'sche Idee der Absichtslosigkeit zu erfahren, eignet sich eben nicht die klassische Gliederung des Unterrichts in Phasen, bei der jeder einzelne Arbeitsschritt genau geplant und auch zeitlich kalkuliert ist. Hier braucht es Freiräume und den Mut zu methodischen Experimenten, deren Ziel nicht vorhersahbar ist.

Balance zwischen Struktur und Freiheit

In unseren gemeinsamen Projektreflexionen stoßen wir immer wieder auf die grundsätzliche Frage des Ausgleichs zwischen pädagogischen Vorgaben und künstlerischer Freiheit. Diese Frage berührt alle Ebenen des Projektes: die Ebene des Gesamtprojektes (Was geben wir als Leitungsteam vor? Was lassen wir offen?) ebenso wie die Ebene der Einzelprojekte in den Schulen (wie viele Vorgaben brauchen die Schülerinnen und Schüler? Wie viel Entscheidungsfreiheit haben sie? Wer trifft die letzten Entscheidungen in Bezug auf eine Komposition? Welche Rolle spielt dabei der Komponist oder die Komponistin?). Das Spannungsverhältnis zwischen Struktur und Freiheit ist natürlich auch ein zentrales kunstimmanentes Thema: Was wird innerhalb einer Komposition durch vorgegebene Regeln festgelegt und wo werden andere Entscheidungskriterien wirksam?

Aus dieser grundsätzlichen Spannung zwischen Vorgaben und freien Entwicklungen, zwischen Planbarem und Nicht-Planbarem, zwischen Kontrollieren und Geschehenlassen entstehen im Projekt immer wieder Konflikte, gleichzeitig bezieht es daraus seine Energie und bewahrt seine Lebendigkeit.

Das Team als zentrale Ressource

Der Teamgedanke zieht sich wie ein roter Faden durch das gesamte Projekt. Er zeigt sich zunächst auf der Ebene der Leitung, die bedingt durch die drei beteiligten Personen auf unterschiedlichen Kompetenzen und unterschiedlichen Leitungsfunktionen beruht: Es gibt eine künstlerische, eine pädagogische und eine organisatorische Leitung. Ebenso bauen die Viererteams, die die einzelnen Schulklassen begleiten, auf den unterschiedlichen, dort vertretenen Kompetenzen auf. Und schließlich wird in der Erarbeitung der Klassenkomposition

viel Wert auf Phasen der Gruppenarbeit gelegt, in der die Schülerinnen und Schüler ihre individuellen Interessen und Fähigkeiten einbringen können.

Die vorhandenen Kompetenzen werden genutzt

Denkt man an klassische Konzepte der Lehrerausbildung, so scheint das' vorrangige Ziel darin zu bestehen, dass einzelne Personen auf möglichst aUen Ebenen (der fachlichen, der methodischen, der persönlichen) möglichst umfassend qualifiziert werden. Inzwischen ist längst klar geworden, dass angesichts der ständig wachsenden Ansprüche, die an Lehrende gestellt werden (etwa In Hinblick auf die Erweiterung des Gegenstandsbereiches der Musik nicht nur in Richtung Populärmusik, sondern auch in Richtung anderer Musikkulturen), es für eine Einzelperson gar nicht mehr möglich ist, allen diesen Ansprüchen gleichermaßen gerecht zu werden. Eine mögliche Konsequenz, die sich daraus ergibt, könnte darin bestehen, dass an die Stelle "allwissender" und "allesvermögender" Lehrer Lehrerteams treten, die auf der Basis ihrer höchst unterschiedlichen Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler betreuen. In diesem Sinn hat sich das Konzept des Viererteams sehr bewährt: Es baut auf den Kompetenzen der jeweiligen Musiklehrenden auf, die ihre Klassen kennen und aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung wissen, wie man mit Schülern kommuniziert und arbeitet. Dazu kommt die Kompetenz der Komponisten, die in ihrem musikalischen Denken verankert sind und fremde musikalische Welten mit Selbstverständlichkeit in die Klassen einbringen. Nicht zu unterschätzen sind aber auch die spezifischen Kompetenzen der Studierenden, die aufgrund ihres Alters zum Teil eine Brücke zwischen dem Dozententeam und den Schülern herstellen, und die in ihrer Offenheit und Neugierde ein sehr bewegliches Moment in die Teamdynamik einbringen. Freilich darf an dieser Stelle nicht verschwiegen werden, dass die Unterschiedlichkeit der beteiligten Personen auch zu Differenzen führt.

Die Differenzen können genutzt werden

Bedingt durch die Unterschiedlichkeit der beteiligten Institutionen (Universität, Schule, Konzertveranstalter) und auch bedingt durch die Unterschiedlichkeit der beteiligten Personen kommt es immer wieder zu Widersprüchen und Irritationen. Diese beginnen bereits auf pragmatischer Ebene dort, wo die zeitlichen Muster der Organisationen nicht zusammenpassen: wenn etwa die Herbstferien in der Schule genau zusammenfallen mit dem Beginn des Studienjahres an der Universität, oder auch wenn die Veranstalter der "MaerzMusik" für die Vorbereitung des Programmheftes Informationen zu den aufgeführten Stücken zu einem Zeitpunkt benötigen, da die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern gerade erst begonnen hat. Als tiefgreifend erweisen sich jedoch Differenzen auf der Ebene der Personen, So

unterscheidet sich oft das Verständnis von Unterricht, das Komponisten in das Projekt einbringen, wesentlich vom Verständnis der Lehrenden. Überhaupt scheinen die Systeme Kunst und Pädagogik mit ihren jeweils eigenen Logiken manchmal gar nicht zusammen zu passen: der 45-Minuten-Takt von Unterricht, die Gliederung in deutlich voneinander unterschiedene Schulfächer, die Notwendigkeit der Bewertung von Schülerleistungen, die räumliche Situation - das alles kann der Initiation von künstlerischen Prozessen sehr im Wege stehen.

Das QuerKlang-Projekt hat sich durchaus als ein konfliktträchtiges Arbeitsmodell erwiesen. Interessanterweise waren es jedoch oft gerade die besonders schwierigen, von Differenzen geprägten Arbeitsverhältnisse in einem Dozenten-Team, die zu besonders interessanten Kompositionen und Aufführungen geführt haben. Die Differenzen als positives Potenzial zu nutzen, das ist die große Herausforderung eines so komplexen Projektes wie QuerKlang.

Lernen in komplexen Situationen

Die Komplexität ergibt sich durch die Vielzahl der beteiligten Personen (mit all ihren unterschiedlichen Voraussetzungen, Interessen und Wünschen), durch die teilweise vorhandene Inkongruenz der beteiligten Institutionen, aber auch und im Wesentlichen durch die komplexe Aufgabenstellung: Ein Gruppe von bis zu dreißig Schülerinnen und Schülern erhält den Auftrag, gemeinsam eine Komposition zu entwickeln, die schließlich von allen gemeinsam aufgeführt wird. Auch wenn das begleitende Lehrenden-Team versucht, die Schülerinnen und Schüler vom Experimentieren über das Improvisieren zum Komponieren zu leiten und zu begleiten, so gibt es innerhalb dieses Prozesses viele unvorhersehbare, nicht wirklich planbare Komponenten: etwa wenn sich eine Schülergruppe plötzlich verweigert oder der gemeinsame Entscheidungsprozess zu scheitern droht oder die Komposition eine völlig andere ästhetische Richtung einnimmt als ursprünglich intendiert ... Die Lösung der Aufgabenstellung erfordert von allen Beteiligten Kompetenzen auf vielen verschiedenen Ebenen: eben nicht nur auf der musikalischen Ebene, sondern auch auf der kommunikativen, gruppodynamischen Ebene ebenso wie auf der organisatorischen. Sowohl die Lehrendenteams wie auch die Schülerinnen und Schüler wagen zum Teil einen "Sprung ins kalte Wasser", ohne bereits im Vorhinein für alle auftretenden Eventualitäten "Schwimmreifen" vorbereitet zu haben. Lernen in Projekten bedeutet Lernen in komplexen Situationen. An die Stelle des linearen Lernens in kleinen, zumeist vom Lehrer kontrollierten Schritten tritt das eigenverantwortliche komplexe Lernen, das auch die Möglichkeiten des Scheiterns mit einschließt.

Zentrale Rolle der Reflexion

Gerade da wir darauf verzichten, den Beteiligten den Lernweg, der zu gehen ist, genau zu beschreiben und vorzugeben, ist es umso wichtiger, auf diesem Weg immer wieder Stationen des Innehaltens und Nachdenkens einzubauen. Zahlreiche Anregungen zur Reflexion (zur Selbstreflexion wie zur Fremdreflexion) treten an die Stelle von genauen Vorgaben. Im Rahmen der Zwischenreflexionen regen wir an, nicht nur über den Arbeitsprozess mit den Schülerinnen und Schülern nachzudenken, sondern auch über die Zusammenarbeit im Team (wie z. B. über die Aufgaben- und Rollenverteilung). Die Herausforderung der Reflexion betrifft aber auch die Schülerinnen und Schüler selbst, auch sie sind immer wieder aufgefordert, die gemeinsame Arbeit zu reflektieren und z.B. gemeinsam Kriterien für die Qualität von Kompositionen zu entwickeln. Wir sind davon überzeugt, dass die kontinuierliche Reflexion die Basis für eigenverantwortliches Lernen darstellt und dass sie einen wesentlichen Beitrag zur Qualität des Projektes (auf allen verschiedenen Ebenen) beiträgt.

Künstlerisch-pädagogische Projekte im Rahmen des Studiums

"QuerKlang" stellt ein durchaus aufwändiges und komplexes musikpädagogisches Projekt dar. Für alle Beteiligten (für die Projektleitung, für die Projektteams wie auch für die Schulklassen) ist die Teilnahme am Projekt mit zusätzlichem Engagement und zusätzlichem Zeitaufwand verbunden. Gleichwohl lohnt sich das Engagement - davon zeugen die vielen positiven Rückmeldungen, die wir von allen Beteiligten bekommen.

Die besondere Qualität ergibt sich nicht nur durch die Kooperation verschiedener Institutionen, sondern vor allem durch die Zusammenarbeit von Lehrenden, Studierenden und Musikschaffenden aus der freien Szene. Die Basis für ihre Zusammenarbeit stellt ihr Interesse an der Kommunikation und Arbeit mit Schülerinnen und Schülern dar. Wenn diese gemeinsame Basis gegeben ist, dann ist auch Raum für Differenzen, die als positives Potenzial genutzt werden können.

Freilich soll an dieser Stelle nicht verschwiegen werden, dass aufwändige und komplexe Projekte wie QuerKlang sich nicht "nahtlos" in die aktuelle BA-/MA-Struktur des Studiums einfügen. Allein der hohe Zeitaufwand widerspricht der zurzeit über alles herrschenden Norm, dass Regelstudienzeiten einzuhalten sind. Die Orientierung an der Regelstudienzeit und die ständige Forderung nach Effizienz stehen in diametralem Gegensatz zu den Anforderungen, die eine intensive Auseinandersetzung mit Kunst stellt. Diese braucht Konzentration und Zeit, ihr Wert kann nicht in ECTS-Punkten gemessen werden. Hier stellt sich für mich persönlich die Frage, ob nicht gerade in diesen schwierigen Ausbildungskontexten Kunst die Funktion erfüllen kann und

Klassenmusizieren spezial

auch sollte, die bestehenden Normen in Frage zu stellen, und ob in diesem Zusammenhang nicht gerade künstlerischen Hochschulen die Aufgabe zukommt, durch die Initiierung und Unterstützung von künstlerisch-pädagogischen Projekten im Sinne von "QuerKlang" einen Gegenpol zu aktuellen bildungspolitischen Tendenzen zu bilden. Das "Querständige" von künstlerisch-pädagogischen Projekten könnte der aktuellen Bildungslandschaft neue Akzente geben ...

Anmerkungen

- 1 Vgl. hier zu etwa Dieter Sehnebel: *Über experimentelle Musik und ihre Vermittlung*. In: Melos/NZIT, 1-76.
- 2 John Cage: *Zur Geschichte der experimentellen Musik in den Vereinigten Staaten*. In: W. Steinecke (Hg.): *Darmstädter Beiträge zur Neuen Musik* (Bd.II). Mainz 1959. S. 48.
- 3 Eine vertiefte theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff des Experimentellen und seinen besonderen Chancen im Musikunterricht findet sich bei Andreas Langbehn: *Experimentelle Musik als Ausgangspunkt für Elementares Lernen*. Saarbrücken 2001.
- 4 Vgl. Hans Schneider / Cordula Bösze/Burkhard Stangl (Hg.): *Klangnetze. Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden*. Saarbrücken 2000.

Brandstätter, Ursula: *Experimentelle Musik erfordert experimentelle Didaktik Das Projekt "QuerKlang" an der Universität der Künste Der/in*, in: *Diskussion MUSikpädagogik*, HeftS1/ 2011, S. 12-16.

QUERKLANG

Querklang ist ...

...ist Wachsen!

...ist erzwungene
Ungezwungenheit !?!

...ist neue Horizonte entdecken,
fremde Welten kennen lernen.

...ist Zumutung,
Provokation,
Fremdheitserfahrung,
Irritation.

ERFAHRUNGSPHASE I



Musik (er)finden mit experimentellen Instrumenten

(Stefan Roszak in: Praxis Kunst & Ästhetik)



Musik (er)finden mit experimentellen Instrumenten

Kinder sind Klangforscher und Komponisten

Text: Stefan Roszak | Fotos: Nick Ash

Kinder sind noch offen für viele, auch fremd wirkende Musikstile und Klänge. Sie sind neugierig auf ungewöhnliche musikalische Erfahrungen. Das Experimentieren mit Klängen, Geräuschen und Rhythmen bis hin zum Erfinden einfacher Melodien ist ihnen durchaus vertraut. Umso erstaunlicher ist, dass sich Konzepte für die ästhetisch-musikalische Bildungspraxis oft eher mit der Reproduktion von Musik beschäftigen als mit ihrer Produktion. Ideen dafür stellt dieses Projekt vor.

Altersgruppe

Kinder im Alter
von 4 bis 6 Jahren



Räumliche Voraussetzungen

großer Raum,
der Bewegung zulässt

Materialien

- klingende Objekte aus Holz, Metall, Stein, Glas, Ton etc. (s. Seite 68 – 69)
- Holzschlägel (Musikalienhandel)
- Noppenschaumstoff (Fachhandel)
- Isolierschläuche aus flexiblem Kunststoff zur Dämmung von Heizungsrohren (Baumarkt)

Die Projektidee

Die Idee zu diesem Projekt ist aus einer Frage entstanden: Wie kann ästhetische Bildung aussehen, die das Musikmachen als „Erfinden von Musik“ wörtlich nimmt und in den Mittelpunkt stellt? Ausgehend von dieser Frage will ich im Folgenden zeigen, wie man mit relativ wenig Aufwand Instrumente herstellen und mit Kindern (gewissermaßen fast voraussetzungslos) darauf eigene Musik erfinden kann. Ein hohes Ziel, könnte man meinen. Doch es ist einfacher, als man denkt.

Experimente mit Materialien

Experimentelle Musikinstrumente eignen sich gut dazu, Kinder zur Erfindung eigener Musik anzuregen. Doch was unterscheidet ein experimentelles von einem konventionellen Musikinstrument? Ein experimentelles Instrument kann tatsächlich potenziell jeder Gegenstand sein, der sich zur Produktion von Klängen oder Geräuschen und damit zu Klangexpe-

perimenten eignet. Im engeren Sinn muss ein solches Instrument gar nicht gebaut werden. Jedes materielle Objekt kann nämlich auf diese Weise quasi instrumentalisiert werden. Ist ein Gegenstand klanglich interessant, kann er kurzerhand zum Instrument erklärt werden. Entscheidend für diese Umfunktionierung ist der mentale Perspektivwechsel.

Die einzige physikalische Voraussetzung besteht darin, dass der Gegenstand ausreichend schwingungsfähig sein muss; das heißt, er muss durch Bewegung in Schwingung versetzt werden können, sodass er klingt. Schallwellen sind Schwingungsbewegungen, die wir als Klang oder Geräusch wahrnehmen, solange die Lautstärken und Frequenzen innerhalb unseres Hörpektrums liegen. So können aus Gläsern, Besteck und Tontöpfen, aus Holzresten und Schrott, aus allem, was tönt und klingt, klanglich respektable und musikalisch ernstzunehmende Musikinstrumente werden. Wie dies möglich ist, will ich im Folgenden zeigen.

Ein Klangkabinett aus Alltagsobjekten

Ein gewöhnlicher Raum kann mit einigen Handgriffen in ein Klangkabinett verwandelt werden, das Kinder zu experimentellen Gestaltungsversuchen anregt. Wichtig sind dafür weniger die Details der Klangobjekte (Instrumente) – denn Material, Form und Größe sind grundsätzlich variabel –, sondern das zugrundeliegende ästhetische Prinzip, welches auf jede Raumsituation übertragbar ist. Es handelt sich um ein Raumarrangement von Alltagsobjekten, die in Form von Klanginseln gleichmäßig im Raum positioniert werden und insgesamt das von mir sogenannte Klangkabinett bilden. Jede Klanginsel besteht aus mehreren Klangkörpern gleichen Materials. An diesen Inseln können Kinder allein oder zu mehreren Platz nehmen.

Von zentraler Bedeutung ist das ästhetische Anregungspotenzial des Raumes. Durch gezieltes Arrangieren von Objekten kann die Raumatmosphäre entscheidend beeinflusst und

Gläser, Bestecke und Blumentöpfe werden zu Musikinstrumenten.



Praxis: Kunst & Ästhetik



Jedes Besteck klingt anders.



Blumentöpfe sind Tonglocken.



Glockenspiel aus Metallstangen.

verändert werden. Auch die Raumfunktionalität ändert sich dadurch grundlegend. Mit dieser räumlichen Inszenierung steht und fällt das Konzept. Denn durch die *Instrumentalisierung* (gemeint ist hier das Aufstellen von Instrumenten) erhält der Raum einen Aufforderungscharakter, der nonverbal zeigt, was dort konkret gemacht werden kann: nämlich Musik. Zudem schafft die Inszenierung der Raumsituation eine Atmosphäre, die die Aufmerksamkeit der Kinder auf Wesentliches lenkt – hier: das Experimentieren mit Klängen, das (wie jede ästhetische Erfahrung) achtsame Wahrnehmung voraussetzt.

Die Auswahl der Instrumente orientiert sich an Bedingungen, die wir in pädagogischen Zusammenhängen oft vorfinden. Um einen beliebigen Raum mit nur wenigen Handgriffen in ein Klangkabinett zu verwandeln, sind einige Vorarbeiten notwendig. Sind sie jedoch einmal abgeschlossen, kann das Kabinett jederzeit ohne größeren Aufwand auf- und abgebaut werden. Zunächst aber muss Klangmaterial angeschafft werden.

Klingendes Material präsentieren

Auswahlkriterium für das Material muss primär seine Klangqualität sein – ein ästhetisch unhinterge-

barer Grundsatz des Projekts. Gut klingende Objekte aus Holz, Metall, Glas, Stein und Ton; elementare Materialien, die einen ausreichenden Härtegrad haben, der sie leicht und gut hörbar schwingen lässt. Objekte aus den genannten Materialien sind fast überall verfügbar und günstig zu besorgen.

Für die Aufstellung der Objekte gilt (wie für alle Klangkörper), dass sie schwingen müssen, um klingen zu können. Sie sollten dafür möglichst freischwingend gelagert werden, sodass nur wenige Eigenfrequenzen des Materials abgedämpft werden. Akus-

Kompetenzen im Blickpunkt

Ganzheitliche Förderung:

- auditive und taktile Wahrnehmungsfähigkeit
- Sprachkompetenz
- Raumwahrnehmung
- Kreativität und Fantasie
- Konzentrationsfähigkeit

Spezielle Förderung:

- musikalische Improvisation und Interaktion
- musikalisches Wissen
- zuhören können
- ästhetisches Urteilsvermögen

Kooperation mit Eltern

Aktives Einbeziehen:

- Materialbeschaffung und Spenden
- Eltern als Konzertbesucher
- Eltern als Mitspieler/innen

Dokumentation:

- Fotodokumentation
- Video-/Audioaufnahme
- Konzert

Musik(er) finden mit experimentellen Instrumenten



Noppenschaumstoff lässt Dinge klingen.



Der Ton macht die Musik.



Klangspuren auf Schiefer.

tisch wäre der günstigste Fall eine Aufhängung, was jedoch Rahmen und Gestelle notwendig macht und Probleme mit der Spielbarkeit bedingen kann. Hängende Objekte neigen bei wiederholtem Anschlag dazu, dem Spielenden vor der Nase herumzubaumeln. Ein guter Kompromiss ist die Lagerung der Objekte auf Noppenschaumstoff – einem Akustikschäumstoff, der zur Schalldämmung von Wänden (etwa in Tonstudios) verwendet wird. Durch die Oberflächenstruktur der Matten (die ein gleichmäßiges Gebirge aus Schaumstoffspitzen bildet) ergeben sich verhältnismäßig kleine Berührungs-

flächen, auf denen die Objekte aufliegen. So werden nur wenige Klangfrequenzen gedämpft. Diese Art der Lagerung empfiehlt sich für Flaschen, Gläser, Objekte aus Ton, Metall und Holz, die eher eine kompakte Form haben.

Für längliche Objekte wie Stangen, Stäbe und Bretter empfiehlt sich eine andere Lagerungsvariante: die Auflage auf Schaumgummiröhren, die im Baumarkt zur Isolierung von Heizungsrohren günstig erhältlich sind. Hier liegen die Klangobjekte auf nur zwei Punkten auf, die sich in etwa bei einem Viertel der Gesamtlänge (je-

weils von den Enden aus gerechnet) befinden. Dieses Maß ergibt sich aus der physikalischen Tatsache, dass an diesen Stellen die meisten Schwingungsknoten des Klangkörpers liegen, sodass der Gegenstand hier am wenigsten schwingt. Die klanglich wichtigen Abschnitte sind die Schwingungsbäuche dazwischen. Der Blick auf ein Kinderglockenspiel oder ein Xylofon kann das Maß in Erinnerung rufen. Auf diese Weise können ohne viel Aufwand Glockenspiele und Xylophone von beeindruckender Klangfülle selbst gebaut werden.

Projektdurchführung

- Materialbeschaffung
- Vorbereitung des Raumes
- Aufbau der Instrumente zu Klanginseln
- Vorstellung der experimentellen Instrumente
- Anregung zum selbstständigen Experimentieren
- Impulse für die Improvisation (Spielregeln)
- Erfinden eigener Musikstücke (ggf. mit Notation)

Reflexion und weitere Initiativen

- Hörförderung durch Einrichtung eines Klanglaboratoriums in der Kindertagesstätte
- Konzertreihe für experimentelle Musik und improvisierte Musik
- Instrumentenbau mit Kindern durch Erweiterung des Klangkabinetts
- Einsatz des Klangkabinetts in anderen Projekten (Theaterspiel, Vertonung von Geschichten...)

Experimentelle Instrumente selbst herstellen



Die Instrumente werden in Stichpunkten beschrieben, sodass sie nachgebaut bzw. sinnvoll aufgestellt werden können. Zunächst eine Auflistung der Materialien:

I Metall

- Besteck-Metallophon
- Röhrenglockenspiel
- Töpfe und Schüsseln

II Holz

- Xylophon (Bretter)
- Stabhaufen (Rundholzstäbe)

III Glas

- Flaschen
- Trinkgläser
- Konservengläser

IV Ton – Stein – Porzellan

- Blumentöpfe
- Blumenkästen
- Schieferplatte
- Kiesel
- Tassen und Teller

Beschreibung der Instrumente

In dieser Auswahl sind ausschließlich *Idiophone* (Selbstklinger) enthalten: Objekte, die angeschlagen werden müssen, damit sie klingen. Dafür muss eine ausreichende Anzahl Schlägel verfügbar sein. Sie können sich in der Länge und im Material und dessen Festigkeit unterscheiden. Die Köpfe der Schlägel sind aus Holz, Wolle, Gummi oder Filz. Schlägel gibt es in großer Auswahl im Musikalienhandel. Eine für die vielen Instrumente des Kabinetts ausreichende Menge ist allerdings nicht ganz billig. Ist das Budget eher gering, können Schlägel auch gut selbst hergestellt werden. Hier einige Vorschläge:

- Holzschlägel lassen sich einfach aus dünnen Rundholzstäben (notfalls Schaschlik-Spießen) und einseitig

gebohrten Holzkugeln herstellen, indem beide mit einem Tropfen Weißleim verbunden werden.

- Zum Anschlagen größerer Objekte eignen sich auf etwa zwanzig Zentimeter abgelängte Rundhölzer verschiedener Durchmesser (ca. zehn bis zwanzig Millimeter) aus Kiefer oder Buche. Zersägte Besenstiele tun es auch.
- Zum Schlagen, vor allem aber zum Reiben, Schaben und Kratzen von Platten aus Stein und Ton sind Kiesel verschiedener Größe (etwa bis zur Kinderfaustgröße) geeignet.

Besteck-Metallophon

Für das Besteck-Metallophon kann jedes Kind ein (ausgedientes) Besteck mitbringen, das ganz aus Metall sein muss. Holz- oder Kunststoffgriffe verhindern das Klingen. Messer, Gabeln und Löffel werden bei ungefähr gleichbleibendem Abstand von wenigen Zentimetern nebeneinander auf eine Bahn Noppenschaumstoff gelegt. Silberbesteck klingt am besten. Die Besteckteile werden mit kleinen Hartholzschlägeln oder einer Messerklinge angeschlagen. Das Instrument ist faszinierend, weil jedes Besteckteil in anderer Tonhöhe und Klangfarbe erklingt. Zudem sieht es beeindruckend aus. Man kann die Klangkörper der Tonhöhe nach ordnen – eine spannende Aufgabe für Kinder, bei der sie sehr genau hinhören müssen – oder auch unsortiert liegen lassen.

Didaktischer Hinweis

Bei Instrumenten dieser Art wird deutlich, dass unser abendländisches Tonsystem – auf das wir alle schon früh mit „Alle meine Entchen“ geeicht wurden – nur eine von unendlich vielen Möglichkeiten der Bildung von Tonleitern darstellt. Tonleitern sind willkürliche Ausschnitte aus dem Kontinuum aller möglichen Tonhöhen. Wir sind es gewohnt, dass Töne der

Reihe nach eine gleichmäßige Leiter aus Ganz- und Halbtönen bilden, so, wie die Klaviertastatur sie abbildet. Dagegen sind die Tonabstände beim Besteck-Instrument unregelmäßig. Hier handelt es sich gewissermaßen um ein zufällig entstandenes Tonsystem. Teilweise sind es nur mikrotonale Differenzen und Unterschiede der Klangfarbe, mit denen sich der Löffel von der benachbarten Gabel unterscheidet. Mit diesen Instrumenten wird sinnlich erfahrbar, dass neue Klänge keineswegs weniger schön sind als vertraute, auch wenn die Tonabstände nicht ins gewohnte Schema passen. Unerhörte Musik...

Röhrenglockenspiel

Ein Röhrenglockenspiel entsteht, wenn Metallrohre verschiedener Länge, Durchmesser und Metallsorten (aus dem Baumarkt oder preiswerter: vom Schrottplatz) der Länge nach sortiert in oben beschriebener Art auf Isolierschläuche gelegt werden. Es ergibt sich eine trapezförmige Anordnung ähnlich wie beim Xylophon oder Glockenspiel. Angeschlagen werden die Rohre mit verschiedenen Schlägeln aus Holz oder Metall, sodass in der Klangfarbe unterschiedlich farbige Töne entstehen. Für die Tonabstände gilt das Gleiche wie beim Besteck: Sie ergeben sich zufällig und bilden ein individuelles Tonsystem.

Töpfe und Schüsseln

Töpfe und Schüsseln werden auf Noppenschaumstoff gestellt und mit verschiedenen Schlägeln geschlagen. Die Klänge sind glockenartig. Physikalisch ist ein Glockenklang ein Gemisch aus harmonischen und unharmonischen Teiltönen, weshalb die Tonhöhen oft nicht exakt auszumachen sind. Dennoch können nicht nur Rhythmen, sondern auch Melodien auf diesem Instrument gespielt werden.



Xylophone

Xylophone werden nach dem gleichen Prinzip aufgebaut wie das Röhrenglockenspiel. Allerdings sind die Klangkörper hier nicht röhren-, sondern platten-, stab- oder pfahlförmig. Geeignet sind fast alle Holzarten. Je härter, desto lauter der Klang. Am kostengünstigsten ist Kiefernholz. In jedem Baumarkt und in fast jeder Tischlerei werden Holzreste verschenkt. Regalbretter sind genauso geeignet wie alte Holzdielen oder druckimprägniertes Gartenbauholz. Es wird kräftig geschlagen – mit allen erdenklichen Sorten von Schlägeln.

Stabhaufen

Der Stabhaufen ist ein merkwürdiges Durcheinander aus verschieden lang abgesägten Rundhölzern. Sie werden unsortiert auf eine große Fläche aus Noppenschäumstoff gehäuft:

- Die Stäbe eignen sich zum einen als *Claves* – das sind paarweise als Perkussionsinstrument gespielte Klanghölzer aus der Gruppe der Gegenschlagidiophone; wobei hier anders als üblich nicht alle Stäbe gleich, sondern unterschiedlich lang sind. Jeder Stab klingt anders.
- Im Stabhaufen kann nach Herzenslust mit den Händen „gewühlt“ werden, wodurch griffige Klänge entstehen, die in Klangfarbe und Lautstärke modifiziert werden können, je nach Art der Bewegung der Hände – ein sehr sinnliches, fast archaisches Instrument.

Glas: Flaschen, Trink- und Schraubdeckelgläser

Wichtig ist hier, auf relativ bruchsauferes Glas zu achten, um Kinder nicht in Gefahr zu bringen. Alle Gläser und Flaschen werden auf Noppenschäumstoff gestellt. Weingläser stehen auf Teppichfliesen.

Für alle Glasbehälter gilt: Wird Wasser eingefüllt, ändert sich die Tonhöhe antiproportional, das heißt tiefer werdend mit steigendem Wasserpegel. Jedes Kind kennt das, was jedoch nicht gegen das Instrument spricht. Im Gegenteil: Unzählige Klangmöglichkeiten entstehen, je nach Behältnis und Wassermenge, womit das Kind sein Instrument sogar individuell stimmen kann. So können eigene Tonsysteme kreiert und ganz neue Melodien erfunden werden, wobei sich Glaschlaginstrumente (wie jedes Schlaginstrument) auch als Rhythmusmacher eignen.

Blumentöpfe und -kästen

Blumentöpfe und -kästen aus Ton (bzw. Terrakotta) sind im Baumarkt oder Gartencenter in allen erdenklichen Größen erhältlich, vom Miniaturformat bis zum kaum tragbaren Schwergewicht. Die klanglichen Eigenschaften sind in fast allen Größen gut bis hervorragend. Mit Holzschlägeln angeschlagen, klingen Tonblumentöpfe fast wie Glocken, auch wenn ihre Nachhallzeit nicht sonderlich lang ist. Am besten schwingen sie, wenn man sie – wie fast alle genannten Materialien – auf Noppenschäumstoff legt. Der konische Korpus fungiert dann zugleich als Klangtrichter, ähnlich wie der Schalltrichter einer Trompete. Naheliegender und optisch sehr reizvoll ist eine Anordnung der Größe nach, wodurch ein klanglich beeindruckendes Instrument mit etwa fünfzehn Tönen entsteht (sofern alle erhältlichen Topfgrößen Verwendung finden).

Verglichen mit gewöhnlichen Tontöpfen sind Blumenkästen aus Ton oder Terrakotta deutlich teurer. Sie haben aber den Vorteil, dass sie klanglich mehr Möglichkeiten bieten. Jeder Kasten enthält verschiedene Tonhöhen und Klangfarben, je nachdem, an welcher Stelle man an-

schlägt. Bei Töpfen wie Kästen empfiehlt sich das Spiel mit harten Schlägeln, deren Köpfe mit Wolle umwickelt sind.

Schieferplatten

Schieferplatten erhält man in der Fliesenabteilung des Baumarkts. Wichtig ist, dass es sich um echten Schiefer und nicht um ein Imitat oder um gepresstes Material handelt. Die Schieferplatte klingt am besten, wenn sie auf vier kleinen Schaumstoff-Böckchen liegt. Sie kann mit Holzschlägeln geschlagen oder mit feinem Kies berieselt werden. Vor allem aber ist sie ein Reibeinstrument. Mit faustgroßen Kieselsteinen, die auf der Platte verschlungene Bahnen und kalligrafisch anmutende Spuren schreiben, lassen sich Klangflächen erzeugen, die je nach Tempo und Form der Linienführung verschiedenste Klangqualitäten aufweisen.

Steine

Größere Kiesel können als Gegenschlagidiophone verschieden stark gegeneinander geschlagen oder gerieben werden. Differenziertere Möglichkeiten der Klangbildung entstehen, wenn dies unmittelbar vor der eigenen (!), geöffneten Mundhöhle geschieht, die als klangverstärkender Resonanzraum dient. Durch die Form- und Größenveränderung der Mundöffnung wie des Mundinnenraums können Klangfarbe und Lautstärke der ansonsten kaum modulationsfähigen Steinklänge variiert werden.

Tassen und Teller

Geschirr wird genauso wie die Objekte aus Glas eingesetzt. Auf Noppenschäumstoff gelegt, klingt jede Tasse (mit und ohne Wasserfüllung) und jeder Teller verschieden. Hier macht die Menge des Geschirrs die Musik. Ein Porzellaninstrument entsteht.





*Was hörst du? Ist das hell oder dunkel?
Gleichmäßig oder unruhig? Laut oder leise?*

Klangforschung

Wie können die Instrumente nun pädagogisch sinnvoll eingesetzt werden? Ist das Instrumentarium aufgestellt, stellt sich die Frage, wie damit Musik gemacht werden kann – ohne dass wild drauflos gehämmert wird, womit wir im Klangchaos ankämen.

Pädagogische Arbeit mit experimentellen Musikinstrumenten muss experimentierfreudig sein.

Es ist von Vorteil, wenn alle Beteiligten Neugier und Experimentierfreude mitbringen. Was aber macht experimentelle Pädagogik aus? Dies lässt sich anhand der ersten Arbeitsphase zeigen, in der die Kinder die Instrumente kennenlernen. Diese Explorationsphase steht unter den Vorzeichen der *Klangforschung*.

Mit der Wirkung des Raums war zu Beginn schon vom Aufforderungscharakter des Klangkabinetts die Rede. Dies zeigt sich auch in der Reak-

tion der Kinder auf die vorbereitete Umgebung.

Es ist wichtig, ihnen zum Kennenlernen und Erforschen der Instrumente viel Zeit zu lassen. Wie viel Zeit dafür sein muss, ist von der jeweiligen Gruppe abhängig.

Das größte Problem dieser Eingangsphase stellt die Akustik dar: Einerseits sollen die Klangmöglichkeiten der Instrumente sensibel erforscht werden können, was Ruhe und Konzentration erfordert; andererseits stehen alle Objekte in einem Raum und wollen meist sofort von allen Kindern gleichzeitig gespielt werden. Das lässt Kakophonie erwarten.

Um Neugier und Tatendrang nicht im Keim zu ersticken, muss dies geduldet werden. Unter Umständen können Kompromisse hilfreich sein, damit den Kindern selbst das Lauschen auf Klangdifferenzen ermöglicht und erleichtert wird. Hier ein Vorschlag für den Projektbeginn:

- Zunächst darf eine Zeit lang beliebig „drauflos“ gespielt und geforscht werden.
- Anschließend soll jedes Kind ein Instrument vorstellen (und dabei weiterforschen), während die restliche Gruppe aufmerksam zuhört.
- Fragen, Vorschläge und Kommentare können im Anschluss daran Platz finden.

Über Musik sprechen

Generell sind Gespräche über Klänge nicht leicht zu führen, denn unser Vokabular ist schnell erschöpft, sobald von Klangqualitäten die Rede ist. Zu sagen, *wie* etwas klingt (statt nur *was*), vielleicht sogar, *warum* wir Gehörtes „schön“ oder „interessant“ finden, verlangt eine differenzierte Sprache. Im Gespräch über Klänge können Kinder lernen, ihr ästhetisches Geschmacksurteil zu reflektieren, argumentativ zu begründen und für andere plausibel zu machen. Wenn solche Gespräche immer wieder stattfinden, wird ihr Urteilsvermögen geübt und nachhaltig verbessert. So fördert kollektives Musikerfinden auch die sprachliche Ausdrucksfähigkeit.

Zuhören bedarf der Stille

Im Zentrum der Klangforschung steht die Sensibilisierung der auditiven Wahrnehmung. Für jede Form von Kommunikation (nicht nur die musikalische) ist die Fähigkeit, gut zuhören zu können, von grundlegender Wichtigkeit.

Der pädagogische Wert der Stille wird in Lernprozessen allzu oft unterschätzt. Im Klangkabinett ist es wichtig, auch leisen Klängen Gehör zu verschaffen, zumal Klangdifferenzen bei geringer Lautstärke meist deutlich besser zu hören sind. Außerdem ermüden das Gehör und die Psyche bei zu großer Lautstärke. Für die Arbeit mit Klängen ist Stille unverzichtbar,

wenn Klingendes nicht bloß registriert, sondern in allen Momenten Ereignishaft wahrgenommen werden soll. Genussfähigkeit hätte als Ziel ästhetischer Bildung sonst keine Chance.

Wenn die Wahrnehmung auf leise Klänge gelenkt wird, ergeben sich Stillephasen wie von selbst; nicht nötig, wie so oft im pädagogischen Alltag, lauthals und vergeblich von Kindern Ruhe zu fordern. Für viele Menschen, nicht nur für Kinder, kann Stille jedoch ungewohnt und beklemmend sein. Stille kann und sollte daher regelmäßig geübt und ritualisiert werden. Diese Kultur der Achtsamkeit braucht Übung. So verliert Stille allmählich den Anschein des Unbehaglichen und Bedrohlichen. Sie wird zur Gewohnheit, vielleicht sogar zum Bedürfnis der Lernenden.

Musik machen im Klangwald

Auf die Phase der Klangforschung folgt das gemeinsame Musikmachen. Hierfür sind Spielregeln hilfreich, die die musikalische Gruppenimprovisation anbieten. Beispielhaft wird ein Improvisationsspiel von Matthias Schwabe vorgestellt, das sich für

die Arbeit mit experimentellen Musikinstrumenten gut eignet. Es heißt „Klangwald“ und ist auf die Installation von Klanginseln im Raum ohne weiteres übertragbar.

Im Raum befinden sich vier Materialgruppen mit insgesamt 13 Klanginseln (s. Liste S. 68). Für den Anfang sollten nicht alle Instrumente genutzt werden. Das Orchester wird sonst zu unübersichtlich. Maximal acht Orchestermitglieder sind für den Anfang mehr als genug, alle anderen Kinder hören zu. Jedes Kind nimmt an einem Instrument Platz, das es in der Klangforschungsphase bereits gespielt hat. Ein Kind wird als Dirigent/in ausgewählt. Es hat die Aufgabe, die Instrumentalist/inn/en durch lautloses Berühren zum Spiel ihrer Instrumente zu aktivieren und beizeiten zu deaktivieren. Mit jeder Berührung sollten die Spielenden sich zunächst für nur einen Klang entscheiden, den sie laufend und möglichst unverändert wiederholen. Geschlagene Klänge werden bei konstantem Tempo wiederholt, während Reibklänge kontinuierlich erzeugt werden; und zwar bis die Spielenden erneut berührt werden, womit sie ihr Spiel vorübergehend unterbrechen. Erst bei nochmaliger Berührung fangen sie wieder an zu spielen. Und so weiter...

Mit zunehmender Übung kann das Spiel variiert werden: Statt steter Einzelklänge können auch melodische und rhythmische Motive wiederholt werden. Außerdem gibt es bei erneuter Aufforderung jedes Mal die Möglichkeit, andere Klänge zu wählen. Oder es werden Zeichen vereinbart, mit denen per Dirigat zusätzlich Lautstärke- und Tempoveränderungen angezeigt werden.

Mit präzisen Schlägen werden unterschiedliche Klangfarben hörbar.

Die Musikstücke sollten gemeinsam besprochen und können später gegebenenfalls notiert werden – sei es verbal oder mit frei erfundenen Zeichen im Stil grafischer Partituren.

So kann das Improvisationsspiel im „Klangwald“ mehr und mehr zu einem Kompositionsspiel werden. Das dirigierende Kind komponiert quasi im Stegreif experimentelle Musik. Es wählt Klänge aus, kombiniert sie in verschiedenen Konstellationen, verwirft sie und nimmt neue hinzu, schaltet alle aus und wieder ein, womit auch Stille als Kompositionselement hörbar wird. Fehler können in diesem Spiel übrigens nicht gemacht werden, weil es grundsätzlich kein Richtig und Falsch gibt. Beliebig oder belanglos klingt die erfundene Musik trotzdem nicht.

Im Umgang mit den experimentellen Instrumenten und vor allem im Spiel miteinander erwerben alle Beteiligten grundlegendes Wissen über Musik. Zum Beispiel erfahren sie etwas über musikalische Parameter: Das sind Klangeigenschaften, aus denen jede Musik besteht und deren Bestimmung zum Komponieren gehört – die Festlegung von Tonhöhen, Lautstärken, Dauer und Klangfarben etc. Hinzu kommen Fragen der Form und Satztechnik:

- wie ein Stück anfängt und aufhört,
- welche Klänge im Vorder- und Hintergrund spielen,
- ob Rhythmen und/oder Melodien solistisch hervortreten oder eher die Begleitung ausmachen,
- ob Klänge sich im Zusammenspiel verdichten, Kontraste bilden, ein- oder mehrstimmig erklingen...



Praxis: Kunst & Ästhetik

All dies sind ästhetische Gestaltungsfragen, die im Umgang mit Musik wesentlich sind.

Erfahrungsgemäß ist der Gestaltungsdrang der Komponist/inn/en im Klangkabinett kaum zu bremsen. Kein Wunder: Haben sie jemals zuvor Gelegenheit gehabt, eigenständig Musiker anzuleiten, die ihren Anweisungen folgen, und damit ihre eigene Musik selbst erfunden?

Allerdings erfinden die Dirigent/inn/en die Musik nicht allein. Die Instrumentalist/inn/en des Klangkabinetts gestalten sie wesentlich mit. Denn die Entscheidung, *welche Klänge wie* gespielt werden, liegt bei den Musiker/inne/n – das dirigierende Kind gibt nur die Einsätze, die Spieldauer und vielleicht die Lautstärke an. Somit sind alle Kinder gemeinsam an der Gestaltung der Musikstücke beteiligt. Und es bleibt bis zum Schluss spannend, da niemand voraussehen kann, wie das Spiel der anderen klingen wird.

Improvisationsregeln dieser Art bieten vielfältigste musikalische Gestal-

tungsspielräume an. So können Kinder ihre Musik selbst (er) finden, ohne dass musikalische Bildung vorausgesetzt werden muss. Sie kann aber auf die hier vorgestellte Weise grundlegend aufgebaut werden.

Projektauswertung: Verhalten der Kinder

Insgesamt hatten wir sechs Kinder zum Projekt eingeladen: drei Mädchen im Alter von zwei, vier und fünf Jahren sowie drei Jungen im Alter von drei, vier und nochmals vier Jahren.

Wir haben ihr Verhalten im Klangkabinett nicht als willkürlich erlebt, sondern als Interaktion mit dem gestalteten Raum. Die Fotos, die die Kinder beim Spiel auf den Instrumenten zeigen, dokumentieren das.

In anderen Situationen und Räumen kann es natürlich sein, dass Kinder sich anders verhalten, als wir es erlebt haben. Wir können daher nicht erwarten, dass sie immer in gleicher oder ähnlicher Weise mit dem Instrumentarium umgehen. Wir hatten dennoch den Eindruck, dass es kein Zufall war, mit welcher Haltung und Ein-

stellung sie den Objekten begegneten. Und wenn dieser Eindruck nicht täuscht, kann das Verhalten der Kinder (zum Teil wenigstens) auch als verallgemeinerbar gelten.

Die Idee des Klangkabinetts setzt voraus, dass Raumsituationen mit ihrem Ambiente wie der Raumatmosphäre pädagogische Prozesse beeinflussen können. (Inzwischen ist die Bezeichnung des Raums als „dritter Erzieher“ in aller Munde.) Insofern war es für uns spannend zu beobachten, wie Kinder auf die Gestaltung des Raums tatsächlich reagieren würden. Ich will deshalb hier vor allem auf die *Klangforschungsphase* eingehen, also das Verhalten der Kinder, nachdem sie den Raum betreten und die Instrumente zum ersten Mal gesehen und gespielt haben.

Die These vom Aufforderungscharakter des Instrumentariums hätte vermuten lassen können, dass Kinder in ihrer Spiel- und Bewegungslust im Klangkabinett sehr spontan und impulsiv agieren. Jedenfalls hatten wir mit viel Lärm und Aktivität als Ausdruck ihrer Neugier gerechnet –

Kinder reagieren auf den gestalteten Raum.



72

mit kreativem Chaos. Doch es kam anders.

Wider Erwarten betreten die Kinder den Raum mit großer Zurückhaltung und Respekt. Fast schien es so, als wollten sie die Objekte zunächst nicht einmal berühren, sondern nur auf sich wirken lassen. In ihren erstaunten Blicken war sichtbar, dass das Klangkabinett für sie etwas Besonderes, nichts Alltägliches war. Die Installation hatte den Raum – für einige von ihnen war es ein vertrauter Spielraum – offenbar auf merkwürdige Weise verwandelt, vielleicht sogar ein wenig verzaubert.

Wo auch immer die Gründe dieses Respekts liegen mögen: Letztlich kann man darüber nur spekulieren. Zumindest aber war bei aller Zurückhaltung der Kinder unverkennbar, dass das Arrangement für sie attraktiv und interessant war. Nicht zuletzt waren sie selbst es, die den Raum durch ihr Verhalten in eine Stimmung tauchten, die von Achtsamkeit und Intensität ihrer Wahrnehmung geprägt war.

Erste Versuche, die Instrumente zum Klingen zu bringen, unternahm das älteste Mädchen. Die anderen Kinder schauten und hörten ihr dabei aufmerksam zu. Sie entschied sich zunächst für Klangkörper, deren Bedienung offensichtlich war: Tontöpfe, klingendes Besteck, Röhrenglockenspiel und Xylophon – alle mit danebenliegenden Schlägeln, die unmissverständlich zum Anschlagen aufforderten.

Anfangs noch zögerlich folgten ihr allmählich auch die kleineren Kinder, auffälligerweise erst die Mädchen, später die Jungen. Trotz des gleichzeitigen Spiels, das sich zunehmend entwickelte, passierte es immer wieder, dass sich die Kinder zwischendurch gegenseitig zuschauten und



Im Material verstecken sich viele Klänge.

hörten. Nur selten kam es dazu, dass alle gleichzeitig drauflosspielten, sodass die Kulisse nicht in dauerndes Klangchaos mündete. Erst mit der Zeit wurde auch heftiger angeschlagen, erwartungsgemäß eher von den Jungen. Besonders das Xylofon aus Latten und Brettern hatte es einem der Vierjährigen angetan; wogegen sich das jüngste, erst zweijährige Mädchen davon unbeeindruckt und fasziniert in die Klangwelt des Bestecks zurückzog.

Erneut fiel auf, was in Kindergarten und Schule tagtäglich zu sehen ist: die erstaunliche Fähigkeit von Kindern, sich trotz großer Unruhe konzentrieren zu können, sofern ihr Interesse groß genug ist. Offenbar fällt es ihnen leichter als vielen Erwachsenen, ihre Wahrnehmung selektiv auf Dinge zu richten, die sie spannend finden, während sie störende Wahrnehmungseinflüsse intuitiv ausblenden können. Nicht selten sind Kinder in solchen Momenten der Versenkung

partout nicht ansprechbar. Und wahrscheinlich könnten sie ohne diese Fähigkeit in der Unruhe pädagogischer Institutionen kaum je etwas lernen.

Für die Arbeit im Klangkabinett folgt daraus, dass in der Klangforschungsphase mitunter auch gleichzeitig impulsives Spiel erlaubt sein muss. Für Pädagogen, die diesen Stress aushalten müssen, ist dies weit anstrengender als für Kinder. Doch im Vertrauen auf die kindliche Konzentrationsfähigkeit sollten sich auch Lehrer/-innen und Erzieher/-innen darin üben, Kinder möglichst unreglementiert Klänge erforschen zu lassen. Das geht nicht lautlos und braucht seine Zeit.

Andererseits würde wohl auch das kindliche Interesse an Klängen vermutlich schnell versiegen, wenn pausenlos Krach gemacht würde. In unserem Falle regelte sich das von selbst. Pulsierende Phasen, in denen mehrere Akteure gleichzeitig spielten, wechselten mit zurückhaltend solistischen, in denen man sich gegenseitig gut zuhören konnte.

Erst als das Forschungsinteresse einiger Kinder sich allmählich legte (was mit etwa 30 Minuten länger dauerte als erwartet) wurde den Kindern eine einfache Improvisationsregel vorgestellt, mit der sie gemeinsam Musik machen konnten.

Am Ende fanden wir unsere Behauptung bestätigt: Mit sorgfältig ausgewähltem Klangmaterial können Kinder auf experimentelle Weise eigene „Musik spielend erfinden“.

Literatur: Schwabe, Matthias: **Musik spielend erfinden.** Improvisieren in der Gruppe für Anfänger und Fortgeschrittene. Kassel: Bärenreiter 1992.

Experimentelles Komponieren und Musizieren

(aus: Hans Schneider; *musizieraktionen* - siehe auch Literaturverzeichnis)

Experimentelles Komponieren und Musizieren

Künstlerische Experimente dienen dazu, neue Möglichkeiten des Ausdrucks zu finden, Dinge auf eine Weise zu sehen oder zu tun, wie sie zuvor noch nicht gegeben waren oder getan wurden. Dazu meint der Komponist Urs Peter Schneider: „Musikalische Konzepte, wie ich sie in dieser ‚kommentierten Anthologie‘ zur Verfügung stelle, sind in hohem Maße potentiell; sie entwerfen mit Vorliebe eher Mögliches, als dass sie Resultate vorschreiben, impulsieren eher einen Weg denn ein Ziel, vertrauen durchwegs darauf, Fragen aufzuwerfen und ihrerseits befragt zu werden.“⁶ Die schöpferische Gestaltungskraft, die Kreativität, verhilft dazu, neue Formen, andere Kombinationen und Perspektiven zu entwickeln. Für alle Arten des Experiments gilt, dass die Option des Scheiterns, des Nicht-Gelingens inkludiert ist.

⁶ Urs Peter Schneider:
Konzeptuelle Musik. Eine kommentierte Anthologie.
2004, Einleitung, o. S.

Edgard Varèse: *Die Befreiung des Klangs*, 1978, 19

Mögliche musikalische Formen sind so unbegrenzt wie die äußere Form von Kristallen.

Im Kontext des schulischen und außerschulischen Musik-Ermitteln verstehe ich unter experimentellem Musizieren bzw. Komponieren Folgendes:

- erfinden, er-proben, er-spielen, improvisieren, gestalten, vielleicht sogar komponieren, immer ausgehend von ausgewählten Materialien, anhand bestimmter Regeln und Vorgaben und / oder angeregt von vorhandenen Konzepten; es findet dabei ein zeitgleiches Erfinden und Ausführen von Musik statt; in Koinzidenz dazu entsteht kraft der vorgegebenen Gesichtspunkte ein reproduzierbares Klangresultat;⁷
- Vorhandenes / Bekanntes / Vertrautes auflösen und anders zusammenstellen, oder mit den Worten Helmut Lachenmanns gesagt: „bereits Vertrautes in verändertem Licht“⁸ sehen;
- neues Material entdecken und dieses auf Klanglichkeit und Veränderbarkeit hin untersuchen;

⁷ Vgl. Andreas Doerne:
Umfassend Musizieren.
2010, 84

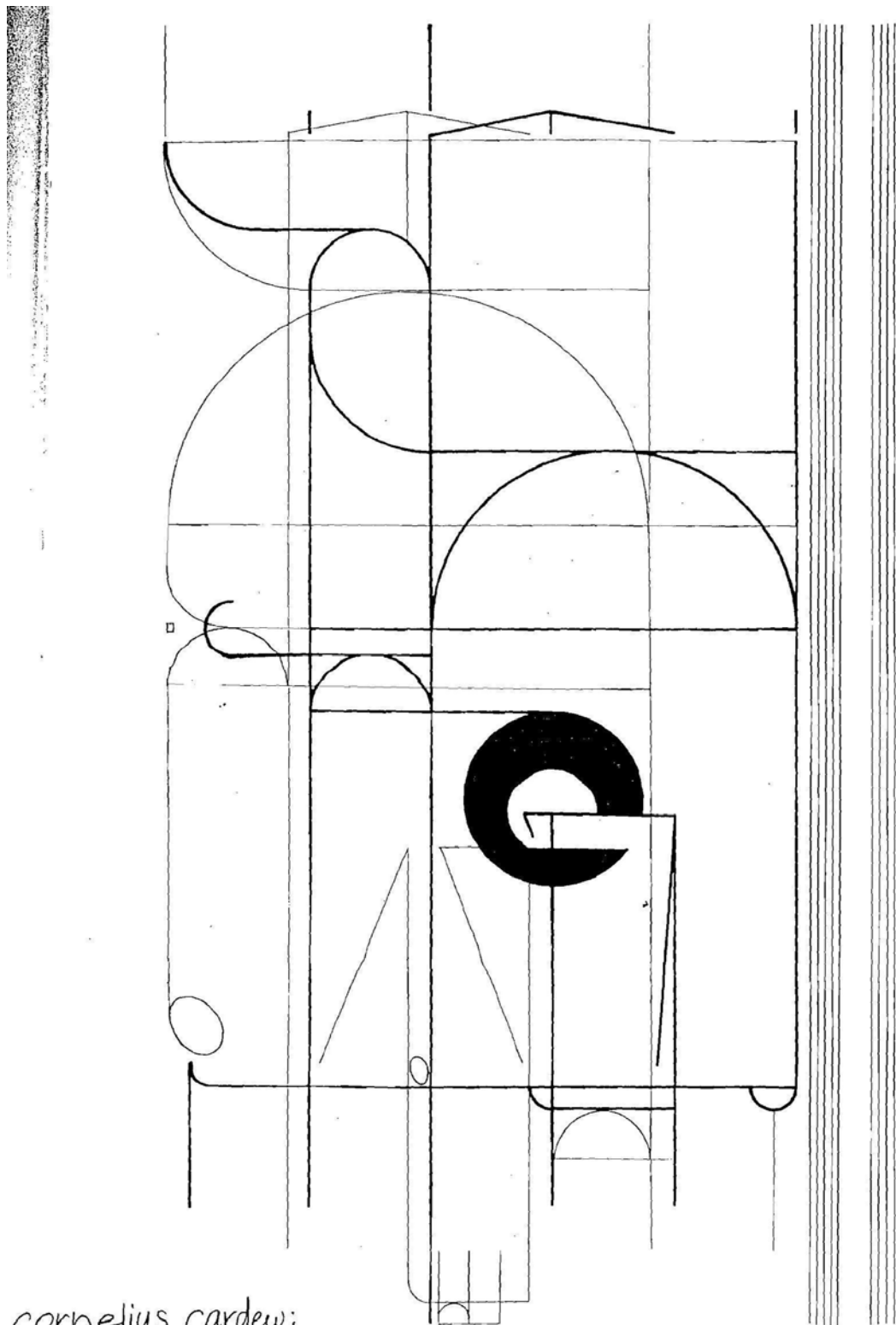
⁸ Helmut Lachenmann:
Vom Greifen und Begreifen – Versuch für Kinder, 1996, 163

- er-forschen, er-proben, er-spielen des Instrumentariums und Erweiterung der Spieltechniken und damit des klanglichen Spektrums;
- Gestaltung/Strukturierung/Formung des musikalischen Ausgangsmaterials und das Untersuchen ihrer Tragfähigkeit, ihres Funktionierens;
- die Suche nach geeigneten Notationsformen, um die Beschränkungen der traditionellen Notenschrift zu überwinden, dafür Ausloten des Potenzials der graphischen und verbalen Notationen;
- Methoden des Erarbeitens von Musikstücken, wobei insbesondere der Prozess viel Beachtung erfährt und das Produkt dagegen meist zweitrangig ist.

Der Musikunterricht ist nie zeitgemäß. Kann er gar nicht sein, weil die Lehre naturgemäß der Forschung und den gesellschaftlichen Entwicklungen hinterherhinkt. Damit muss man sich abfinden. Außer man integriert das Experimentieren und Erforschen von Klängen in den Unterricht und in die Lehre. Wie es bei den *Klangnetzen* der Fall war, wo die Prämisse lautete: Aneignen von Wissen durch Handeln und selbsttätiges Tun.

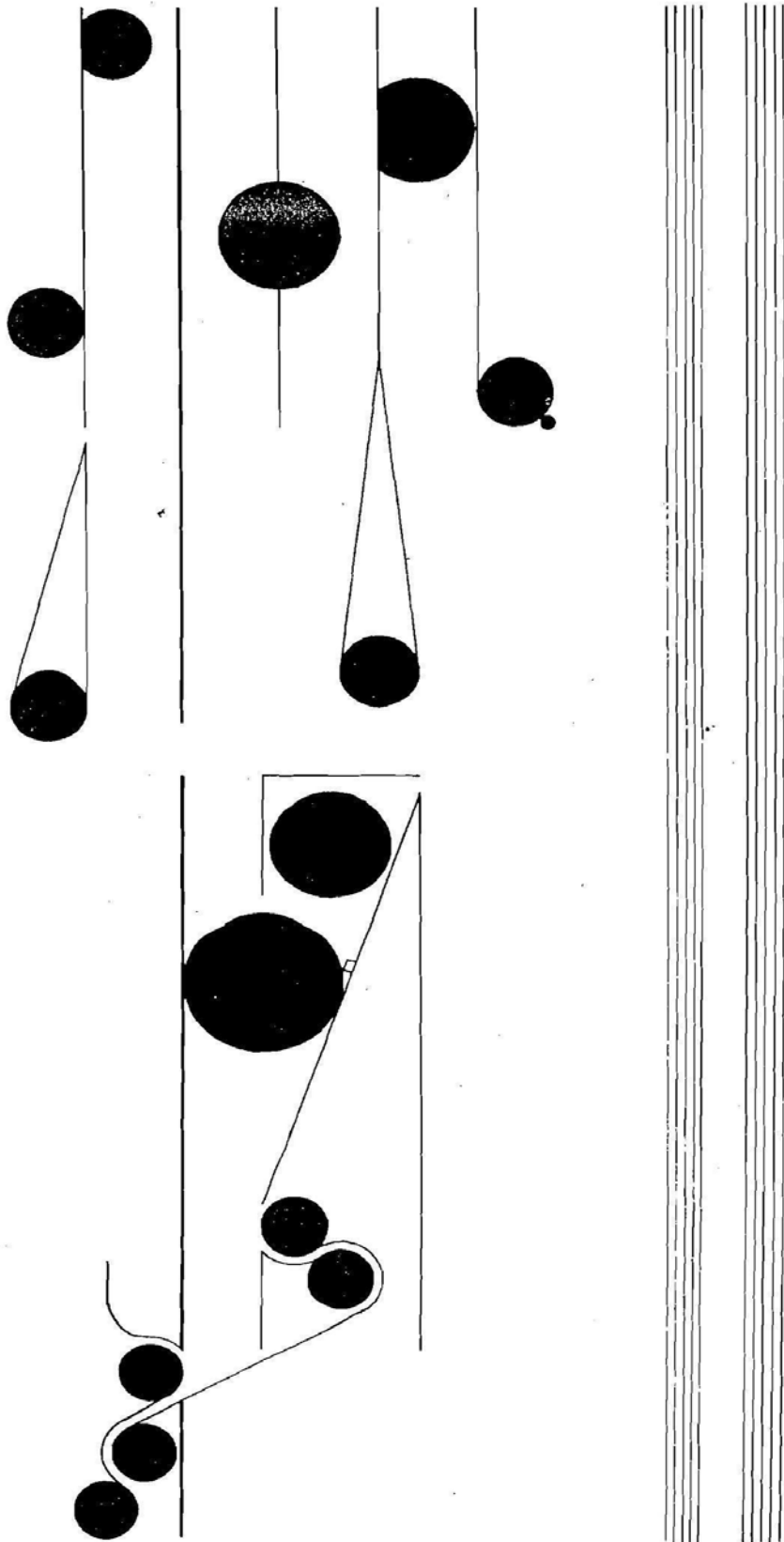
Burkhard Stangl: *Zur Zukunft des Musikunterrichts*, 2011, 217

Experimentelle Partituren



Cornelius Cardew:
"TREATISE"

QUERKLÄNG

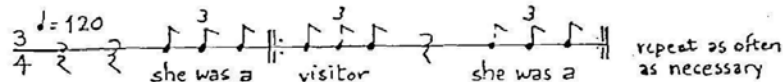


QUERKLANG

SHE WAS A VISITOR for chorus

PERFORMERS

A speaker: repeat the phrase, 'she was a visitor', periodically and without variation for the duration of the performance. Use a normal tone of voice. This is not the main event.



Leaders (any number): choose a phoneme of the speaker's phrase and speak that phoneme as quietly as possible simultaneously with its occurrence in the speaker's phrase, letting the speaker's sound mask the beginning of this event. Sustain the sound for one breath. (All of the phonemes can be sustained, except for the *t* sound in visitor; this sound remains short, and simply occurs with the speaker's sound.) Do this at your own voice-pitch level. Continue to choose and sustain sounds as long as the speaker keeps repeating the phrase.

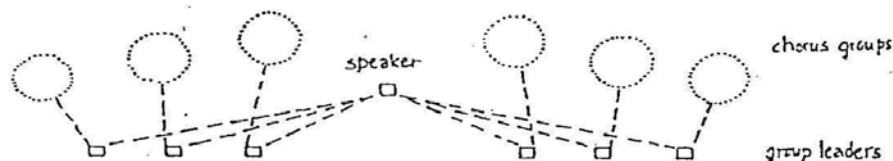
(she) (wɛ) (fʊt) (sofə) (zɛd) (əˈkaʊnt) (vɪzɪtə) (ɪl) (zɛd) (tʃərɪtɪ) (tɒm) (mæɪkə)
 sh; e; oo; a; z; a; v; i; z; i; t; er;
 she..... was..... a..... visitor.....

Chorus groups (the chorus divided equally among the leaders): sustain the phonemes that are sounded by the group leader. In this, though the group reflects the phoneme choices of the leader, members of the group act as individuals; that is, as each person perceives the leader's choice, he sounds that phoneme at his own voice-pitch level, as quietly as possible, for one breath. (The *t* sound, of visitor, may follow at any time soon after it is spoken by the leader.)

Audience: If, when chorus groups are situated among the audience, members of the audience indicate a desire to join in the performance, they should be verbally instructed – during the chorus of the performance, but briefly and as quietly as possible – individually or in small groups, by members of the chorus. (Group leaders should not stop their activity to make these instructions.)

THE PERFORMANCE

In conventional performance situations arrangements should be such that the group leaders clearly can hear and see the speaker and, in turn, be heard and seen by their chorus groups.



When chorus groups are among the audience, group leaders should hear the speaker, privately, through electronic systems (speaker-microphone to the leader-headphones). It should be noted that these conditions contradict the notion of the speaker's sounds masking the beginnings of the sounds made by the group leaders. In fact, the greater the distance between the speaker and group leader, the more the group leader's sound will tend to anticipate the sound made by the speaker. Thus, the greater the distance, the more quietly the group leader will have to begin his sounds.

When chorus groups are among the audience, the speaker should be alert to those situations where members of the audience are being instructed in order to participate. He should continue speaking until all of these potential participants have had an opportunity to join the chorus.

A group leader may choose a successive phoneme while members of his group are still sounding a previously selected one.

She was a visitor may be performed simultaneously with THE ENTRANCE. On that occasion, the two compositions should have approximately the same duration.

Robert Ashley
 February 1967

DRINKS Christian Wolff

Put into various containers something people enjoy drinking. When you like, drink. When you like, make sounds (for which you may use the containers). The containers may be refilled at any time.

LIVE EVERY MINUTE

- 1 Be quiet.
- 2 Hum contentedly.
- 3 Laugh quietly to yourself.
- 4 Laugh lustily and occasionally.
- 5 Laugh hysterically often.
- 6 Cry loudly (if unable to cry express grief in some way)
- 7 Scream uncontrollably.
- 8 Cry loudly.
- 9 Laugh hysterically often.
- 10 Laugh lustily and occasionally.
- 11 Laugh quietly to yourself.
- 12 Hum contentedly.
- 13 Be quiet.

Each section should last about one minute, and each merge into the next. Live every minute.

Richard
Reason

Good print!

NIVEA CREAM PIECE

First performer comes on stage with a bottle of Nivea Cream or (if none is available) with a bottle of hand cream labeled "Nivea Cream." He pours the cream onto his hands and massages them in front of the microphone. Other performers enter, one by one, and do the same thing. Then they join together in front of the microphone to make a mass of massaging hands. They leave in the reverse of the order in which they entered, on a signal from the first performer.

1962

TENDER MUSIC (for solo conductor)

1. Tip over some object
2. Tip back same object
3. Slant some object
4. Slant back same object
5. Tip over the slanted object
6. Slant an object that has been tipped

Conductor performs these 6 manipulations with any number of objects in any desired direction, according to any score, timetable or other useful timing system, but always keeping distance from the objects. This piece can be used to conduct another piece (music, dance, etc.).

1965

DISTANCE FOR PIANO (to David Tudor)

Performer positions himself at some distance from the piano from which he should not move. Performer does not touch piano directly by any part of his body, but may manipulate other objects to produce sound on piano through them. Performer produces sounds at points of the piano previously determined by him. Assistants may move piano to change distance and direction to directions of the performer.

1965

Alison Knowles

DUET FOR FULL BOTTLE AND WINE GLASS

shaking
slow dripping
fast dripping
small stream
pouring
splashing
opening corked bottle
roll bottle
drop bottle
strike bottle with glass
break glass
gargle
drink
sipping
rinsing mouth
spitting

RUN

A performer runs about, around and through the audience until completely exhausted.

1963

SOLO FOR RICH MAN

shaking coins
dropping coins
striking coins
wrinkling paper money
fast ripping of paper money
slow ripping of paper money
striking paper money
throwing coins

THREE WINDOW EVENTS

opening a closed window

closing an open window

2 UMBRELLAS

- umbrella
- umbrella

TWO CLOCKS

- clothes hooks
- bird flight

FOX TROT

- underground metal, or coal

TWO DURATIONS

- red
- green

George
Brecht

SOLO FOR SICK MAN

by George Maciunas, Jan.4

seconds																			
cough																			
lunger																			
spit																			
gargle																			
draw air (pitched)																			
snore (non pitched)																			
sniff wet nose																			
sniff deeply & swallow																			
blow wet nose																			
swallow pill																			
shake pills in bottle																			
sipp cough syrup																			
use nebulizer-vaporiser																			
put drops into nose																			
drop pills over floor																			
put drops into glass of water																			

Stones Steine

christian wolff:
prose collection

Mach Klänge mit Steinen, hole Klänge aus Steinen heraus, wobei Du eine bestimmte Anzahl Steine verschiedener Größen, Arten – auch Farben – benutzen kannst; in der Regel zurückhaltend, zuweilen in raschen Folgen. Schläge für gewöhnlich Steine gegen Steine, aber auch Steine auf andere Oberflächen (z. B. im Innern einer umgekehrten Trommel) oder tue überhaupt anderes als Schlagen (z. B. streichen oder mit Verstärkung spielen). Zerbrich nichts.

For Jill Für Jill

r mindestens einige Spieler. Die Anweisungen gelten für jeden einzelnen – außer bei manchen Akkorden, wo 1 mehrere Ausführende zusammen tun können, um sie gemeinsam zu spielen. ste ein Instrument, oder finde etwas, oder baue etwas mit einem Instrument; es soll jeweils 5 verschiedene Höhen hergeben, bzw. 11 oder 13; sowie 6 verschiedene Klangqualitäten bzw. 2 – sie können von der Art - Ausführung abhängig gemacht werden. Die Klänge sollten sich wenigstens eine zeitlang halten lassen. ele 1stönige Melodien (höchstens 11mal); 2tönige (höchstens 4mal); eine 3tönige Melodie (nur für 1 Spieler igatonisch; kann aber auch von beliebig vielen Spielern beliebig oft gespielt werden). Ber einer mag jede der eben genannten Melodien ausgelassen werden. ele 1stönige Akkorde (höchstens 2mal); einen 17tönigen Akkord (mindestens 1mal); 4tönige Akkorde chstens so oft wie die Gesamtzahl der Spieler minus 1). Wenn Akkorde durch eine Gruppe von Spielern eugt werden, mögen sie ganz oder teilweise gesungen werden (auf o wie in „open“, auf b (w) mit ganz wenig mme, auf oo wie in „cool“, auf dj wie in „fill“). Jeder der eben genannten Akkorde kann ausgelassen werden.

sticks:
klänge mit holz
klänge mit stecken

Song Song

Ein Sänger, beliebig viele Begleiter.
Wähle als Sänger einen Namen, den Du magst. Ist es der Name einer Person, die Du kennst, nimm den vollen Vornamen. Andernfalls verwende Vor-, Mittel- (wenn üblich) und Nachnamen. Gib auf jede Silbe des Namens einen Ton, oder auch auf jeden Buchstaben, oder auf eine Buchstabenkombination, die nicht länger als eine Silbe ist. Einmal singe drei Töne auf einer Silbe, bzw. einem Buchstaben oder einer Buchstabengruppe. Wiederhole den Namen nicht öfter als einmal – wenn überhaupt.
Die Begleitung sollte aus Akkorden von mindestens fünf Tönen bestehen, wobei einer der Töne auch von einem in den anderen Akkord übergehalten werden kann, aber nicht über mehr als zwei Akkorde hinweg. Einmal soll ein viertöniger Akkord vorkommen. Man spiele die Akkorde jeweils gleichzeitig mit den Tönen des Sängers. Wird nur ein Name verwendet, so sollte der Sänger zu irgendeinem Zeitpunkt einen Ton ohne Begleitung singen. Sind es mehr als zwei Namen, so singe er zwei Töne ohne Begleitung.

Play Spiel

siele und erzeuge Klänge: kurze Ausbrüche, meist klar umrissen, ohne Hast. Geh' zwei-, dreimal bis zur maximalen Lautstärke, halte aber sofort ein, wenn Du Dich oder die anderen nicht mehr hörst. Laß verschiedene wischenräume zwischen den Spielaktionen (2, 5 Sekunden, unbestimmt); manchmal mögen sich Ereignisse verlagern. Ein-, zwei-, drei-, vier- oder fünfmal soll ein langer Klang, ein Klangkomplex oder eine lange Jangfolge gespielt werden. Spiele teils für Dich; teils indem Du Dich mit anderen koordinierst; beim Einsetzen wa oder beim Aufhören, oder auch während sie spielen oder wenn sie sich bewegen. Man kann auch auf ein gnal hin spielen – innerhalb der ersten 2–5 Sekunden irgendeines unvorhergesehenen Ereignisses, auf das an keinen Einfluss hat – indem man einfach einsetzt oder aufhört, bzw. einen langen Klang beginnt oder endet. Zuweilen oder auch durchgehend sollten elektrische Mittel angewandt werden.

Groundspace

1. Erzeuge einzelne Klänge; Dauer gelegentlich sehr lang; Lautstärke sehr leise – *mf*. Spiele Melodien oder Floskeln aus ca. 4 Tönen oder Klangveränderungen (bzw. Veränderungen eines bestimmten Klangspekts), oder auch aus ca. 3, 8, 25 Tönen bzw. Veränderungen. Laß zwischen den Aktionen Zeit, so daß man wenigstens ab und zu ein Gefühl für den Raum bekommt, in dem man spielt; mindestens einmal sollte ein Punkt erreicht werden, wo niemand zu spielen scheint.
 2. Instrumente oder Klangquellen, die weit tragen, beginnen in mittlerer Entfernung vom Hörer, bewegen sich dann fort und verschwinden.
 3. Für Instrumente oder Klangquellen, die sich nicht bewegen lassen, möge man Verstärker und Lautsprecher benutzen (von den Klangquellen entfernt aufgestellt und – wenn möglich – beweglich).
 4. Instrumente oder Klangquellen, die nicht weit tragen, beginnen in mittlerer Entfernung und nähern sich dem Hörer.
 5. Irgendwann mag ein Spieler sich einen andern suchen und mit ihm ein Duo spielen.
- Beispiele für 2:
Blechblasinstrumente, Motoren (mit höchstens mittlerer Lautstärke laufen lassen; wenn sich eine größere Lautstärke nicht vermeiden läßt, beginne man an einem entfernteren Ort und bewege sich noch weiter weg.)
Beispiele für 3:
Klavier – falls kein Fußgestell dafür vorhanden oder der Boden fürs Verschieben zu schlecht ist.
Beispiele für 4:
Kontrabaß, elektrische Klangquelle mit schwacher Batterie. Bei manchen Instrumenten oder Klangquellen wird man erst bestimmen müssen, wie gut sie unter den gegebenen Umständen bei höchstens mittlerer Lautstärke tragen. Instrumente oder Klangquellen, die Grenzfälle darstellen, mögen sich in andere als für 2) und 4) angegebenen Richtungen bewegen, z. B. fächerförmig, meist von einem Zentrum wegstrebbend (wobei mehrere Zentren möglich sind). Bewegung und Klangerzeugung können gleichzeitig erfolgen, doch sollte keins das andere sichtlich behindern oder erschweren – höchstens ganz ausnahmsweise.
Jeder Spieler sollte die Grenzen des Bereichs kennen, wo er bei jeder Lautstärke für mindestens einen anderen Ausführenden zu hören ist, und wo er selbst manchmal noch einen anderen Ausführenden hören kann. Sind dies. Grenzen überschritten, mag man das Stück als beendet ansehen.

Looking North

Denk Dir einen Puls aus oder stell Dir einen vor, oder erfinde einen, nach eigenem Gutdünken und in beliebiger Gestalt. Wenn Du einen Klang hörst, oder eine Bewegung siehst, oder einen Geruch riechst, oder irgendetwas spürst, das offenbar nicht von Dir selber kommt, das Du aber zeitlich orten kannst; und wenn dies an irgendeinem Punkt mit Deinem Puls zusammenfällt, dann mache diesen bis zu einem gewissen Grad eine zeitlang hörbar.

- a) Gib allen solchen Koinzidenzen Ausdruck.
- b) Verdeutliche nur jede zehnte Koinzidenz.
- c) Vergiß Deinen Puls und spiele ganz dicht an jedem zweiten, fünften, zwanzigsten, oder überhaupt an jedem Ereignis eines anderen Spielers (was wie bei einer Tonbandschleife wiederholt werden kann).
- d) Spiele eine sehr lange Melodie, im allgemeinen in tiefer Lage und ruhig – ohne besondere Beziehung zu einem Puls (dies nur einmal).
- e) Hör irgendwann auf.
- f) Hör irgendwann auf und denk an einen anderen Puls und verfähre wie oben.

Double Song Doppelsong

No more beer: Sing jedes Wort leichthin oder sprich es im Singsang – wie ein Seufzer ohne absinkenden Ton. Beginne mit dem ersten Wort, das beliebig oft wiederholt werden kann; lasse dann das zweite Wort folgen, ebenfalls beliebig oft wiederholt; dann das dritte in gleicher Weise – und all das etwa im Rhythmus des eigenen Atmens.
Fee fie fo fum: gleichzeitig und in gleicher Weise, aber nur auf jedem zweiten oder dritten oder sechsten oder siebten Atem.
Mindestens zwei Sänger; jedenfalls eine etwa gleiche Anzahl von Sängern für jeden der beiden Texte, wobei jeder Sänger dem(n) Rhythmus(en) seines eigenen Atmens folgt.

QUERKLANG

Aus der akustischen Umwelt einen Klang oder ein Geräusch übernehmen und mit dem inneren Ohr immer leiser und leiser werden lassen bis zur absoluten Stille.

Zu einem Rhythmus in der real klingenden Musik dessen Augmentation (d.h. denselben Rhythmus, aber langsamer) hinzuhören.

Versetze Dich in verschiedene Gemütsstimmungen (trotzig, heiter, aggressiv, usw). Höre die umgebenden akustischen Ereignisse entsprechend Deiner jeweiligen Verfassung

Erfinde mit Deinem inneren Ohr fortlaufend etwas, das zum real Erklingenden in möglichst grossem Gegensatz steht und setze beides innerlich miteinander in Beziehung.

Versuche, Deine eigene Stimme in das Realerklingende hineinzuhören.

Versuche, Dich an ein weiter zurückliegendes akustisches Ereignis zu erinnern. Füge dieses mehrmals mit Deinem inneren Ohr in das gegenwärtige Environment ein.

Aus der akustischen Umgebung ein Ereignis herausgreifen. Dieses mit dem inneren Ohr mehrmals in beliebigen Abständen wiederholen. Die Wiederholungen kontrapunktisch mit den weiterlaufenden äusseren Ereignissen in Beziehung setzen.

Mit dem inneren Ohr etwas Kontinuierliches hören (ausgehaltene Klänge, ein Lied, sich ständig wiederholende Motive, etc). Dieses in der Lautstärke der real klingenden Musik komplementär folgen lassen:

- wenn jene lauter, dann dieses leiser
- wenn jene leiser, dann dieses lauter

Die Klänge und Geräusche der akustischen Umwelt mit dem inneren Ohr an- und abschwellen lassen.

Warten, bis eine sehr laute Stelle kommt. Dann mit dem inneren Ohr etwas extrem Leises hinzuhören.

Merke Dir zwei akustische Ereignisse aus dem realen musikalischen Ablauf. Kombiniere sie auf verschiedene Weisen innerlich miteinander und setze sie dauernd mit der sich verändernden akustischen Umwelt in Beziehung.

Denke Dir selber etwas aus, das du zum real Klingenden hinzuhören kannst.

Sich dem akustischen Umfeld durch innerlich gehörte Stille entziehen.

Das innere Ohr im akustischen Raum umherwandern lassen. Einstellung in verschiedene Richtungen, Nähen und Fernen.

hans wüthrich: singende schnecke I (1979)

QUERKLANG

An real gehörten akustischen Ereignissen mit dem inneren Ohr die Klangfarbe verändern.

Zur akustischen Umgebung innerlich verschiedene rhythmisierte Schläge hören.

Das real Gehörte mit dem inneren Ohr abwechselnd in Wellenbewegung versetzen und wieder beruhigen.

Stell Dir etwas vor, das ganz leise beginnt, dann immer lauter und lauter wird, bis es die reale akustische Umgebung völlig übertönt.

Die Resonanz eines Klanges innerlich weiterhören und mit dem Fortgang des real klingenden mischen.

Ein klangliches Ereignis aus der akustischen Umgebung mit dem inneren Ohr multiplizieren (zu einem "Schwarm" vervielfältigen). Das Resultat mit dem real erklingenden verflechten.

Versetze Dich in verschiedene Grade der Hör-Bereitschaft. Verändere so Intensität und Eindringlichkeit des real Gehörten.

Kombiniere das äusserlich Gehörte innerlich mit etwas Langsamem, Tiefem.

Bevölkere Deine akustische Umgebung mit innerlich gehörten menschlichen Äusserungen aller Art: verschiedenste Arten Lachen, Wimmern, Schimpfen, Schreien usw.

Versuche, nichts in das Real-klingende hineinzu hören.

Real gehörte Klänge, Töne, Motive innerlich transponieren (d.h. in der Tonhöhe verändern) und mit der ständig wechselnden akustischen Umgebung mischen.

Erinnere Dich an möglichst viele gelesene Anweisungen und möglichst viele gehörte akustische Ereignisse. Kombiniere sie mit dem gegenwärtig erklingenden Environment und komponiere so mit Deinem inneren und äusseren Ohr Deine eigene Syn-Phonie.

Abwechselnd:

Mit dem inneren Ohr zwischen den real gehörten Ereignissen der akustischen Umwelt Zusammenhänge herstellen, sie zueinander in Beziehung setzen. - Mit dem inneren Ohr die Zusammenhänge aufheben: die Ereignisse isoliert hören.

Durch das innere Hören von Pausen das akustische Environment aus- und wieder anschalten.

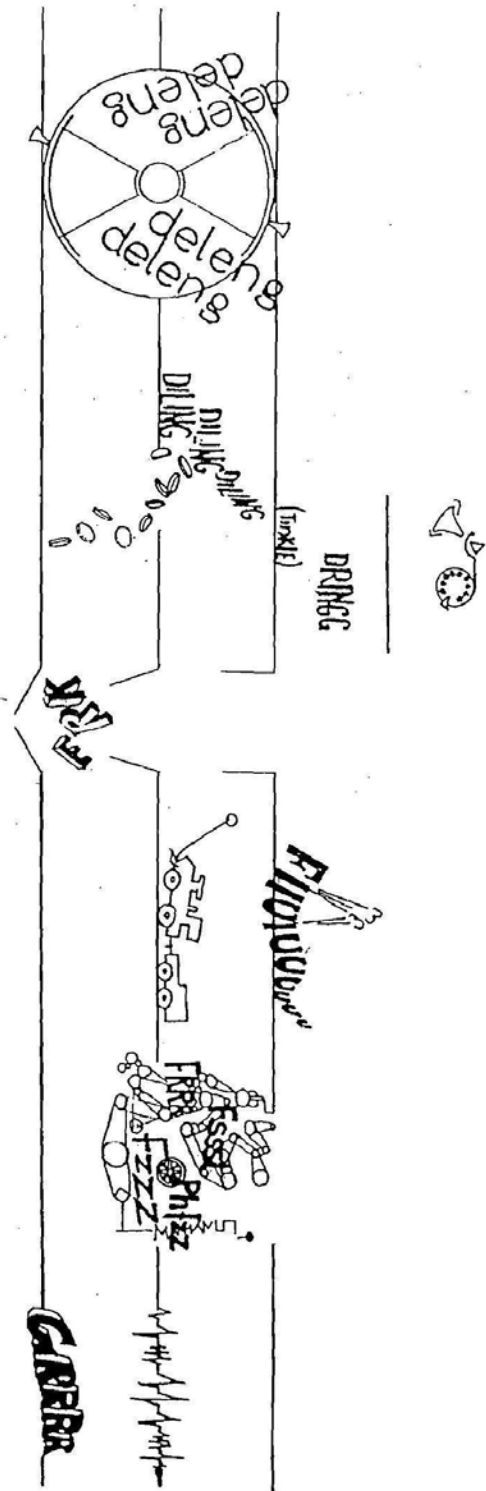
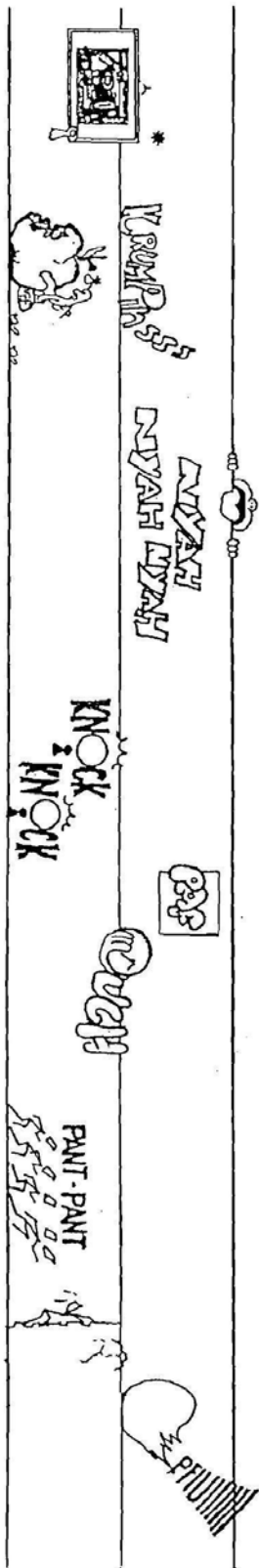
Zu den realen Klängen und Geräuschen etwas Hohes, Rasches, Nervöses imaginieren.

In der akustischen Umwelt heraushörbare Tendenzen und Charakteristika innerlich weiter- und übertreiben bis zu den entsprechenden Extremen.

Mit einem Störfaktor das real Gehörte in Turbulenz, Unruhe und Desintegration versetzen. Dann den Störfaktor allmählich wieder zurückziehen.

hans wüthrich: singende schnecke II (1979)

QUERKLÂNG



Vorbereitendes

(aus: Hans Schneider; musizieraktionen - siehe auch Literaturverzeichnis)

Vorbereitendes

Bevor man mit einer experimentellen Musizierarbeit beginnt, sind einige Überlegungen wesentlich und folgende Fragen zu klären: Wie gelingt es mir als Lehrer, eine Gruppe / eine Schulklasse so anzuregen, dass sie auf musikpraktische Experimente neugierig wird, dass sie bereit ist, sich auf offene Prozesse einzulassen und diesen Weg in produktiver und reflexiver Haltung mitzugehen, und das sogar dann, wenn nicht einmal sicher gestellt ist, ob am Ende ein für alle akzeptables, befriedigendes Ergebnis gefunden wird und dieses auch präsentiert werden kann? Oder anders gefragt: Welche Grundvoraussetzungen sind seitens der Lehrperson notwendig, damit ein derartiger Musizier- bzw. Komponierprozess in Gang gebracht werden kann? Dazu einige Hinweise:

- notwendig sind Begeisterung, Überzeugung, Offenheit und Neugierde gegenüber der Thematik: gegenüber neuer Musik also, neuen Formen des Unterrichts und des Unterrichtens, gegenüber Ideen und Vorschlägen – seien sie noch so absurd und aufs Erste nicht nachvollziehbar;
- bevor man mit der Arbeit beginnt, ist darauf zu achten, dass Konstellation und Beziehung zwischen Leitung, Gruppe und den Einzelnen untereinander klar sind; die gesamte Atmosphäre hat Einfluss darauf, welches Konzept, welcher Einstieg und welche Vorgangsweise ausgewählt werden;
- von großer Bedeutung ist das Vertrauen in die Fantasie, Kreativität und Fähigkeiten der Gruppe / der Klasse; hier sind nicht nur die formalen bzw. instrumental-fähigkeiten und Fertigkeiten gemeint, sondern hier spielen außermusikalische Kompetenzen eine Rolle, wie beispielsweise das Interaktionspotenzial und soziale Know-how der Teilnehmer, die auch gefördert und begleitet werden müssen;
- der Einsatz neuer Methoden erfordert Mut, nicht nur für das unterrichtliche Geschehen und einer Klasse gegenüber, oft auch gegenüber der Kollegenschaft, der Schulleitung und Konzertveranstaltern;
- es wäre wünschenswert, dass Vermittler, ob Lehrer, Musiker oder Komponist, ein vielfältiges, abwechslungsreiches, differenziertes Methoden- und Leitungsrepertoire und spezielle Reflexions- und Beurteilungsfähigkeiten besitzen; auch gilt es, die Befähigung für Reflexion wie Qualitätseinschätzungen bei den Teilnehmern zu fördern; betont werden sollte aber, dass man diese angesprochenen Fähigkeiten im Verlauf solcher Arbeitsprozesse sich

Vorüberlegungen | Methodisches

eigenständig aneignen und so eine autogenerierte pädagogische Kompetenz erwerben kann;

- um Zugang zu musikalischen Ausdrucksformen unserer Zeit zu finden, ist es unabdingbar, dass sich die Leiter so viel und so intensiv wie möglich mit der Musik (inklusive Literatur, Kunst, Philosophie oder Theorie) des 20. und 21. Jahrhunderts auseinandersetzen: hörend, lesend, musizierend, nachdenkend.

Ulrich Bröckling: *Über Kreativität. Ein Brainstorming.* 2012, 95f

Kreativität braucht Muße, der Markt erzwingt Beschleunigung. Das ökonomische Gebot entfesselter Kreativität untergräbt so zugleich deren Existenzbedingungen. (...) Wenn Muße systematisch verknappt oder zum Katalysator von Innovationsprozessen funktionalisiert wird, bleibt nur die Simulation von Kreativität.

Kreativität braucht Freiräume, in denen die Zwänge der Selbsterhaltung zumindest temporär suspendiert sind. Höchstmaß an Findigkeit, Improvisationstalent und Abweichung von der Norm.

† Bernhard Waldenfels: *Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung.* 2010, 129

Es ist schon längst Allgemeingut geworden, dass die Nähe zu den anderen Künsten für vielgestaltige Modi der ästhetischen Erfahrung förderlich ist. Darauf verweist der Philosoph Bernhard Waldenfels, wenn er der Kunst einen Moment der Überraschung zuschreibt, was „sich in der Malerei als Unsichtbares, in der Musik als Unhörbares ankündigt und uns an die Grenzen der Erfahrung treibt“. Etwas vom „lebensweltlichen Umfeld der Kunst“, vom „erfinderischen Spiel mit Möglichkeiten“ und vom „Auftreten nicht bezweckter Nebenwirkungen“⁹ zeigt in allen kunst- und musikpädagogischen Lehr- und Lernprozessen seine Wirkung.

Nur mit solchen oder ähnlichen ästhetischen Erfahrungen ist es möglich, in der Arbeit geeignete Vorschläge zu machen, neue Ideen einzubringen, alternative Gestaltungswege auszuprobieren und sich auf ästhetische Abenteuer einzulassen. Die Erfahrung hat gezeigt, dass das Einbeziehen von Künstlern jeglicher Art äußerst hilfreich sein kann.

Christina Weiss: *Irritation durch Kunsterfahrung.* 2016, 7

Die ästhetische Abenteuerbereitschaft öffnet Sinne, Emotionen und Reflexion, wappnet uns gegen Ängstlichkeit und Angst, gegen Gleichgültigkeit und Gewalt, gibt spielerisch Anstoß zum Nachdenken über uns selbst, über unsere Reaktionen auf Unbekanntes und Irritierendes, über unsere Vorurteile und über die Lust am Entdecken neuer Erfahrungen. Das eigene Denken, einmal herausgefordert, macht unabhängig und mutig.

QUERKLANG

Querklang ...

...ist Vielfalt.

...schafft Freiräume für Individualität.

...fordert einen neuen Musikbegriff !

ERFAHRUNGSPHASE II

Aufgabenstellung und Anleitungen

(aus: Hans Schneider; *musizieraktionen* - siehe auch Literaturverzeichnis)

Aufgabenstellungen und Anleitungen

Von besonderer Bedeutung ist die Art der Aufgabenstellung. Die Formulierung wie auch das Vortragen der Anweisungen stellt eine der großen Herausforderungen dar. Richtet man das Wort an die Kleingruppe, an den Einzelnen oder an die Großgruppe? Werden mehrere Optionen eröffnet oder definieren die Anweisungen nur einen einzigen stringent zu verfolgenden Weg? Sind die Aufgabenstellungen eher offen oder eng formuliert?

Auf dieses Themenfeld bezugnehmend hat der Komponist mathias spahlinger schon 1993 in den „Vorüberlegungen“ zu seinem bemerkenswerten Buch mit musikpraktischen Handlungsanweisungen Folgendes geschrieben:

diejenigen spielregeln [anleitungen] sind die besten (und am schwersten zu formulieren), die nach vorne offen sind, ihre reflexion erheischen oder

12

Methodisches | Vorüberlegungen

voraussetzen, in denen ihre selbstaufhebung, ihre verflüssigung und verüberflüssigung angelegt ist. spielregeln für musik, seien sie vom komponisten als anregung vorgegeben oder aufgrund von oder ohne eine anregung gemeinsam entwickelt, sollten nicht am resultat orientiert sein, nichts haben von strikt zu befolgender verkehrsordnung, sondern in jedem augenblick ihrer ausführung zur disposition stehen.¹⁰

Anweisungen und Aufgaben sollten kurz und verständlich formuliert sein, sodass keine oder, wenn notwendig, nur wenige Verständnisfragen gestellt werden müssen. Der vorliegende Band enthält stichwortartige bis sprachlich ausgefeilte Beschreibungen; dies ist auch beabsichtigt. Bei wenigen Beiträgen sind die Instruktionen und Aufgaben konkret ausformuliert, sie dienen als Beispiele zur Formulierung von Anleitungen. Mit diesen unterschiedlichen Darstellungsformen wird bewusst darauf hingewiesen, dass jeder einzelne Leiter die Aufgaben und Anweisungen individuell ausformulieren soll, und zwar in seinem individuellen Sprachduktus und unter Berücksichtigung der Aufnahmefähigkeit, des Alters und der Anzahl der Teilnehmer. Es ist empfehlenswert, die Anleitungen im Vorfeld schriftlich zu verfassen, sie laut für sich zu lesen, wenn möglich jemandem vorzutragen und notwendigenfalls Korrekturen vorzunehmen. Das heißt aber nicht, dass die ausformulierte Anleitung vorgelesen werden muss – ein freier Vortrag der Aufgabenstellung ist zumeist anregender und passender. Die schriftliche Vorbereitung jedoch verhindert umständliche und missverständliche Ansagen.

¹⁰ mathias spahlinger:
*vorschläge. konzepte zur
verüberflüssigung der
funktion des komponisten,*
1993. 5

QUERKLANG



Differenzen als ästhetisches und pädagogisches Potenzial

(Ursula Brandstätter)

1

DIFFERENZEN ALS ÄSTHETISCHES UND PÄDAGOGISCHES POTENZIAL Das Projekt "QuerKlang" in ästhetischer und systemtheoretischer Perspektive Ursula Brandstätter

"Draw a distinction and a universe comes into being." (George Spencer-Brown, 1969)

QuerKlang. Experimentelles Komponieren in der Schule.

Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Altersstufen komponieren im Klassenverband. Durch zwanzig Stunden hindurch werden sie dabei von einem Team, bestehend aus der Musiklehrerin¹, einer Komponistin und zwei Musikstudentinnen begleitet. Am Anfang stehen Experimente mit erweitertem musikalischen Material und mit Gestaltungsideen, am Ende stehen Klassenkompositionen, die im Rahmen des Festivals "MaerzMusik" in Berlin von den Schülerinnen und Schülern selbst aufgeführt werden.

Das musikpädagogische Projekt "QuerKlang" greift Ideen und Modelle auf, wie sie in England durch Richard McNicol initiiert und in Österreich im Rahmen des Projektes "Klangnetze" unter seinem Leiter Hans Schneider weiter entwickelt wurden. Die grundsätzliche Zielsetzung des Projektes besteht darin, Schüler zu ermutigen, sich eigenständig mit musikalischem Material und dessen Gestaltungsmöglichkeiten zu beschäftigen, dieses als persönliches Ausdrucks- und Gestaltungsmittel zu erfahren, und damit gleichzeitig Neugier, Toleranz und Verständnis gegenüber der Vielfalt zeitgenössischen Musikschaffens zu entwickeln. Nicht der hörend-rezipierende Umgang mit ausgewählten Werken zeitgenössischer Musik steht im Zentrum, sondern der experimentelle, eigenverantwortliche Umgang mit einer Vielfalt von musikalischen Materialien und musikalischen Ideen.

Neu an der Berliner Variante des Modells ist der Einbezug von Musikstudenten. Die Durchführung des Projektes an Berliner Schulen ist in ein musikpädagogisches Seminar an der Universität der Künste in Berlin eingebettet, das der Ausbildung von Lehramtsstudenten im Fach Musik dient. Studierende haben auf diese Weise die Möglichkeit, das Praxisfeld Schule kennen zu lernen; für Musiklehrer wiederum fungiert das Projekt als Fortbildungsangebot; und Komponisten schließlich kommen auf ungewöhnliche Weise mit potenziellen Hörern ihrer Werke in Kontakt.

Dass das Zusammenwirken so unterschiedlicher Personengruppen wie Schülerinnen Lehrerinnen, Studentinnen und Komponistinnen in ihren unterschiedlichen Kontexten Schule, Universität und freie Musikszene durchaus zu "Differenzen" (im doppelten Sinn) führt, gehört zu den zentralen Erfahrungen des Projektes. Die große Herausforderung besteht darin, diese Unterschiede und Differenzen als positives Energie- und Ideenpotenzial zu nutzen. Auf welchen Ebenen dies möglich und notwendig ist, soll Thema der folgenden Überlegungen sein.

Wahrnehmung ist Unterscheidung

Das Wahrnehmen von Differenzen gehört zu den zentralen Erkenntnisleistungen des Menschen. Der Kunsttheoretiker und Kunstpädagoge Pierangelo Maset formuliert diesen Sachverhalt folgendermaßen: "Innerhalb der Sinneswahrnehmung operieren *Differenzen*,

¹ Um den Fluss des Satzes aufrecht zu erhalten, werde ich im Text abwechselnd die weibliche und die männliche Form der Personenbezeichnungen verwenden: gemeint sind in jedem Fall Personen beiderlei Geschlechts.

und wir nehmen etwas wahr, indem wir differenzieren. (...) Ich nehme wahr, indem ich unterscheide, und unterscheide, indem ich wahrnehme."² Wenn ich einen Baum wahrnehme, so setzt dies die Wahrnehmung von Grenzen zwischen dem Objekt Baum und seiner Umgebung voraus: Ich unterscheide zwischen dem Objekt und seiner Umwelt. Einen Baum als Baum wahrzunehmen, bedeutet aber auch, das wahrgenommene Reizmuster mit vorhandenen, durch Erfahrungen entstandenen Vorstellungsmustern zu vergleichen, Ähnlichkeiten und Unterschiede festzustellen und auf diese Weise zu einer zunehmenden Differenzierung zu kommen, die es uns vielleicht schließlich ermöglicht, den wahrgenommenen Baum als eine Sommerlinde zu klassifizieren.

Je mehr Unterschiede wir feststellen, umso differenzierter ist unsere Wahrnehmung. Die Unterschiede - z.B. zwischen gespeicherten Vorstellungsmustern und aktuellen Reizmustern - sind es, die unsere Wahrnehmung lebendig erhalten. Sie fordern uns dazu heraus, unsere Wahrnehmungsmuster, die in Form von Erwartungen unsere Aufmerksamkeit steuern, zu modifizieren und an neue Situationen anzupassen. Dazu bedarf es jedoch neuer Reizkonfigurationen, die die Veränderung vertrauter und gewohnter Wahrnehmungsbahnen verlangen. Kunst stellt eine der Möglichkeiten dar, unsere Wahrnehmung in Bewegung zu bringen.

Ästhetische Wahrnehmung zielt auf Differenzen

Die Thema der Differenz spielt in der Ästhetikdiskussion der Postmoderne eine zentrale Rolle, man denke etwa an die Idee der "différance" von Jacques Derrida oder die Idee von "différence und répétition" von Gilles Deleuze. Beide Denker beschäftigen sich mit dem idealistischen Konzept der Identität und Einheit und fokussieren - in Abgrenzung von der Idee der Einheit des Geistes des deutschen Idealismus - das Differente: das Differente, das sich in jeder Wiederholung zeigt - keine Wiederholung ist mit sich selbst identisch, Wiederholungen produzieren Differenzen; die Differenz zwischen Begriff und nicht-begrifflicher Wahrnehmung - das Differente als Potenzial, das noch nicht vom Begriff erfasst ist.³

Sowohl Derrida als auch Deleuze thematisieren und beschreiben zunächst allgemeine Phänomene der Wahrnehmung (jeder Wahrnehmungsakt beruht auf dem Erkennen von Unterschieden und produziert gleichzeitig Differenzen, insofern es niemals die identische Wiederholung eines Wahrnehmungsaktes geben kann) – mit der Einführung des Begriffs der Potenzialität nähert sich ihr Denken jedoch Phänomenen der Kunst und der Ästhetik. Denn das Besondere der ästhetischen Wahrnehmung liegt in der Entfaltung von differentem Potenzial: Ästhetische Prozesse machen das Differente, das Andere, das Fremde sichtbar, hörbar und erlebbar. "Das Ästhetische konstituiert sich aus der Mannigfaltigkeit des Differenten."⁴

Der Bereich der Kunst eignet sich in besonderer Weise dafür, das Offene und Differente sowohl der wahrnehmenden Subjekte als auch der wahrgenommenen Objekte erfahrbar zu machen. Eine wesentliche Funktion von Kunst besteht im Aufbrechen von traditionellen

² Pierangelo Maset: Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter. Stuttgart 1995. S. 25.

³ Diese wenigen Andeutungen werden den komplexen Denksystemen der beiden angeführten Theoretiker natürlich keineswegs gerecht. Mir liegt lediglich daran aufzuzeigen, dass das Thema der Differenz in der aktuellen Ästhetikdiskussion eine wichtige Rolle spielt.

⁴ Maset 1995. S.122.

Wahrnehmungsweisen. Das Gewohnte wird in Frage gestellt, das Vertraute wird fremd gemacht, Irritationen sollen zu einer Umstrukturierung der Wahrnehmung führen.

In diesem Sinn versteht der Kunsttheoretiker Wolfgang Iser Ästhetik als „Schule der Andersheit. Blitz, Störung, Sprengung, Fremdheit wären für sie Grundkategorien. Gegen das Kontinuum des Kommunizierbaren und gegen die schöne Konsumtion setzte sie auf Divergenz und Heterogenität. Bunuels Schnitt durch das Auge bleibt aktuell.“⁵

Systeme definieren sich selbst über Differenzen

Nicht nur in der Ästhetikdiskussion, auch im erkenntnistheoretischen Diskurs, genauer in der Systemtheorie spielt der Begriff der Differenz eine wichtige Rolle. Niklas Luhmann, einer der Begründer der Systemtheorie, definiert Systeme (wie etwa politische Systeme, wirtschaftliche Systeme, familiäre Systeme) als Differenz zwischen System und Umwelt. Das System grenzt sich von der Umwelt ab. Es bildet durch Selbstbeschreibung seine eigenen Grenzen. Systeme sind dadurch gekennzeichnet, dass sie sich selbstreferenziell auf sich selbst beziehen, indem sie sich selbst in Abgrenzung von der Umwelt definieren, und dass sie sich selbst reproduzieren. Selbstreferenzialität (Selbstbezüglichkeit) und Autopoiese (Selbsterschaffung) sind die Schlüsselbegriffe der Systemtheorie.⁶

Wie aber können verschiedene Systeme miteinander in Kontakt treten und kommunizieren? Entsprechend der Idee der Selbstbezogenheit sozialer Systeme kann es zu keinem direkten Austausch im Sinne einer linearen Übertragung von Informationen von einem System in das andere kommen. Denn Systeme erweisen sich insofern als geschlossen, als sie immer nur aufgrund ihrer systeminternen Eigenschaften und Strukturen auf Impulse von außen reagieren. Das Wahrnehmungssystem Auge z. B. kann auf Reize von außen immer nur auf der Basis der Umwandlung der elektromagnetischen Reize in den neuronalen Code und dessen Transformation in visuelle Wahrnehmungen reagieren. Auch mechanische Reizungen, die berühmte "Faust aufs Auge", bewirken letztlich eine visuelle Wahrnehmung. Diese Idee der "operationalen Geschlossenheit" von Systemen (welcher Art auch immer) geht auf die Untersuchungen und theoretischen Überlegungen des chilenischen Neurobiologen Humberto Maturana zurück.⁷

Maturana ersetzt das Konzept des direkten Austausches von Informationen durch das Konzept der "strukturellen Koppelung". Systeme koppeln aneinander an und regen dadurch Reaktionen an, die jedoch jeweils den systemeigenen Strukturen entsprechen (das Auge reagiert ausschließlich in Form visueller Wahrnehmungen). In gewisser Weise fungieren angekoppelte Systeme - in Form der Umwelt - als Irritationsquelle, die die systeminternen Strukturen in Bewegung bringt. Das System entscheidet auf der Basis von Selbstinterpretation, ob und wie sich etwas aus der Umwelt assimilieren lässt oder ob und wie es sich selbst akkomodieren will.

Jedes System hat seine ihm eigene Logik. Dort wo Systeme unterschiedlicher Logiken zusammenstoßen, wo also Differenzen zu Tage treten, kommt es zu Irritationen. Diese Differenzen und Störungen sind es, die ein System lebendig erhalten, indem sie es in Bewegung bringen und indem sie neue - systeminterne - Entwicklungen anregen.

⁵ Wolfgang Iser: Ästhetisches Denken. Stuttgart 1998⁵. S. 39.

⁶ Niklas Luhmann: Soziale Systeme. Frankfurt 1984.

⁷ Vgl. Humberto R. Maturana/Francisco J. Varela: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern, München 1987 (1984).

Das Projekt "QuerKlang" schafft Raum für viele Differenzen und Irritationen. Zunächst ist es das ästhetische musikalische Material selbst, das für die Schülerinnen und Schüler als fremd und "nicht ästhetisch" erscheint. Die von außen an sie herangetragenen musikalischen Ideen passen nicht in ihren Erwartungshorizont von Kunst und Musik.

Ebensowenig passt die Aufforderung, sich selbst als Komponisten zu betätigen, und das noch dazu im Klassenverband, denn "normalerweise" sind Komponisten Spezialisten und Einzelkämpfer.

Irritationen ergeben sich aber auch dort, wo unterschiedliche Lebens- und Berufswelten zusammentreffen. Die Welt der Komponisten gehorcht anderen Zeit-, Verhaltens- und Denkmustern als die Welt der Lehrenden; und diese unterscheidet sich wiederum von der Lebens- und Denkwelt der Studierenden.

Die im Projekt "QuerKlang" angeregten "strukturellen Koppelungen" zwischen verschiedenen Systemen geben Anlass, um über systeminterne Gewohnheiten und Muster nachzudenken. Einige dieser selbstreferenziellen Reflexionen will ich im folgenden skizzieren.

Differente Musik - Ästhetik der Differenz

Die Tür geht auf. Schülerinnen und Schüler im Alter von elf Jahren strömen in den Musikraum. Rucksäcke werden auf den Tisch geworfen. Taschen aufgerissen. Bleistifte und Hefte herausgeräumt. Dazwischen Schnattern und Schreien. Stupsen und Rempeln. Eine Papierkugel fliegt durch die Luft. Vom Gang her halliger Lärm. Stühle werden beiseite geschoben. Tische gerückt. Dann das Klingelzeichen. Zeichen für den Beginn des Unterrichts.

Welche Überraschung! Heute gibt es neue Musiklehrerinnen. Eine von ihnen betätigt die Musikanlage, drückt auf den Knopf und durch die Lautsprecher hört man: " Die Tür geht auf. Schülerinnen und Schüler im Alter von 10 Jahren strömen in den Musikraum. Rucksäcke werden auf den Tisch geworfen. Taschen aufgerissen. Bleistifte und Hefte herausgeräumt. Dazwischen Schnattern und Schreien. Stupsen und Rempeln. Eine Papierkugel fliegt durch die Luft. Vom Gang her halliger Lärm. Stühle werden beiseite geschoben. Tische gerückt. Dann das Klingelzeichen. Zeichen für den Beginn des Unterrichts."

Das Eintreffen der Schüler im Klassenraum wurde akustisch aufgezeichnet und den Schülern als "akustische Fotografie" angeboten. Ist das Musik? Warum ist das nicht Musik? Was könnte daran Musik sein? Können wir diese akustische Szene auch bewusst gestalten? Oder noch besser: Können wir sie wiederholen?

Die Schülerinnen packen ihre Sachen wieder ein, drängen sich hinaus aus dem Musikraum und versuchen, das Eintreffen - dieses Mal ist die Aufnahmsituation bewusst - zu wiederholen.

So der Einstieg in die musikalische Arbeit mit einer fünften Klasse.

Die Idee der Aufnahme einer Alltagsszene stößt auf Verwunderung. Die bewusste Konfrontation mit dem zufällig sich ergebenden akustischen Chaos irritiert. Das Erkennen einzelner Stimmen löst Gelächter aus. Die Schülerinnen und Schüler sind verunsichert. Gerade dieses Moment der Verunsicherung aber löst essenzielle Fragen aus: Fragen nach dem "Wesen" der Musik, nach der Notwendigkeit von bewusster Gestaltung, nach der

Autorschaft, nach der Wiederholbarkeit, nach den handwerklich-musikalischen Fertigkeiten, nach der dahinter liegenden Idee, dem Konzept.

Der Erwartungshorizont der Schüler in Bezug auf schön klingende Musik wird radikal in Frage gestellt bzw. aufgebrochen. Was tut sich jenseits dieses Horizonts auf? Neue Klang- und Geräuschwelten und neue Weisen, Klänge und Geräusche zu produzieren bzw. zu reproduzieren. Indem die Schüler die "Musik des Anfangs" zu reproduzieren versuchen, befinden sie sich mitten drinnen in einem Kompositionsprozess, zunächst ohne sich dessen bewusst zu sein. Erst im sprachlichen Reflektieren dieses Versuchs, seiner Möglichkeiten und seiner Probleme, wird der ästhetische Kompositionsprozess als solcher thematisiert. Das Experimentieren und Komponieren mit musikalisch-akustischem Material bedarf zunächst nicht der Sprache, die reflektierende Sprache allerdings entwickelt die musikalischen Ideen weiter, indem sie eine Verständigung mit sich selbst und mit den anderen in der Gruppe ermöglicht.

Die Schülerinnen und Schüler sind auf verschiedenen Ebenen mit dem Moment der Differenzen konfrontiert. Nicht nur das musikalische Material selbst ist anders, als sie es von ihrer Musik her gewohnt sind. Die Art der Gestaltung und Zusammenstellung (der Komposition) der akustischen Ereignisse - im ersten unbewussten Durchlauf zufällig, im zweiten Durchlauf absichtsvoll - widerspricht ihren Erwartungen und Vorstellungen, wie Musik hergestellt wird. Gerade dieses Differente jedoch bringt sie zum Nachdenken und schärft ihre Sinne. Nie vorher haben Schüler das Verrutschen eines Stuhls auf dem Boden so bewusst wahrgenommen, nie vorher haben sie mit so großer Aufmerksamkeit das Aufschlagen eines Heftes auf der Tischplatte verfolgt.

Das Akustische wird über diese Differenzenerfahrung zum Musikalischen. Die Wahrnehmung ändert sich: die Alltagswahrnehmung wird zur ästhetischen Wahrnehmung. Und damit ändert sich das Verständnis dafür, was das Ästhetische sein kann: das Differente, das Andere. Das, was unsere gewohnten Wahrnehmungsweisen aufbricht und was sie in Bewegung bringt. Eine Ästhetik der Differenz also.

Differentes Lernen - wer übernimmt welche Rollen?

Eine elfte Klasse: Vier Doppelstunden sind dem Kennenlernen unterschiedlicher musikalischer Materialien gewidmet: dem Experimentieren mit der eigenen Stimme, mit Naturmaterialien, mit Küchengeräten und schließlich mit elektronisch erzeugten und bearbeiteten Klängen. Die siebzehnjährigen Mädchen und Jungen sind mit unterschiedlichem Engagement bei der Sache. Einige lassen sich auf die Vorgaben und Vorschläge des Lehrerteams sozusagen brav ein, andere lachen und kichern beständig, einige demonstrieren Langeweile und Desinteresse.

Die Situation beginnt sich erst zu dem Zeitpunkt zu ändern, als die Phase des angeleiteten Experimentierens mit Klängen und Geräuschen durch die Phase der eigenverantwortlichen Entwicklung einer Klassenkomposition abgelöst wird. Die Schülerinnen und Schüler erhalten den Auftrag, für das Festival "MaerzMusik" eine Komposition zu entwickeln - ohne pädagogische Anleitung, ohne Vorgaben.

Zunächst verunsichert die Freiheit der Aufgabenstellung. Was für eine Art von Komposition soll entstehen? Wie soll man sich in der Gruppe einigen? In welchen Schritten wird vorgegangen? Das Lehrerteam hält sich zurück.

Kann ein Musikstück überhaupt von einer Gruppe von Komponisten geschaffen werden? Braucht es nicht einen Ideengeber, einen Hauptverantwortlichen? Das Lehrerteam hält sich zurück.

Jetzt beginnen die Ideen zu sprudeln, Diskussionen und Entscheidungsprozesse kommen in Gang, an deren Schluss eine musikalische Performance steht, die auf eine Leinwand projizierte Kriegsbilder mit verfremdeter Sprache und theatralischen Aktionen verbindet.

Das Ergebnis dieses Prozesses ging in eine andere Richtung, als das Lehrerteam es sich gewünscht hatte: war mehr illustrativ als abstrakt, mehr politisch als musikalisch motiviert. So wirkte bei der Aufführung das authentische politische Anliegen stärker als dessen ästhetische Transformation. Aber es war das Stück der Schülerinnen und Schüler selbst: eine Performance, die ihre eigenen Gedanken und Gefühle zum Ausdruck brachte.

Das Lehrerteam hatte die Entscheidungs- und Gestaltungsverantwortung den Schülern selbst übertragen. Damit veränderte sich das gesamte Rollengefüge. Das Lehrerteam verzichtete auf die Rolle des Anleitens und Ideengebens und schlüpfte stattdessen in die Rolle des Beobachtens und Unterstützens, sofern es von den Schülern gewünscht war. Die Schüler hingegen übernahmen die Rolle der Komponisten - in der Gruppe führte dies durchaus zu anstrengenden gruppendynamischen Situationen, in die das Lehrerteam nur selten eingriff.

Diese Rollenverteilung war für alle Beteiligten neu und nicht einfach zu verwirklichen: Die Übernahme der Verantwortung sowohl für den Prozess als auch für das Ergebnis stellte hohe Ansprüche an die Schüler, ebenso wie die Zurücknahme und der weitgehende Verzicht auf die Prozess- und Ergebniskontrolle das Lehrerteam enorm forderte. Gerade diese neuen Rollen waren es jedoch, die dem Prozess eine Chance gaben. Sie ermöglichten eigenverantwortliches Lernen. Lernen ohne pädagogische Gängelung.

Und das Ergebnis? Wie ist es zu werten? Welche Instanz bewertet es? Im Vorfeld der Aufführung gab es heiße Diskussionen zur Frage, wieviel "Direktheit" die Performance verträgt, was ästhetische Transformation eigentlich bedeutet. Möglicherweise sind diese Diskussionen als der eigentliche Erfolg dieses Einzelprojektes zu werten, denn im Grunde geht es bei "QuerKlang" nicht um die Produktion bedeutender Kompositionen, sondern um die Anregung, sich auf Kompositionsprozesse und auf die damit verbundenen ästhetischen Fragen und Probleme einzulassen.

Eine neue Rollenverteilung ergibt sich aber auch auf der Ebene des Lehrerteams durch die spezifische Konstellation der vier beteiligten Personen: ein Musiklehrer, zwei Studierende und eine Komponistin. An die Stelle des Einen, Hauptverantwortlichen treten plötzlich vier Personen - für alle Beteiligten eine Chance und Herausforderung. Vor allem für den Klassenlehrer bedeutet dies ein Umdenken. Er kennt die Klasse, weiß, wie man mit ihr umgeht, hat bestimmte, erfolgreiche Muster des Unterrichtens entwickelt - und muss nun im Viererteam und gegenüber der Klasse seine Rolle neu definieren. Die verschiedenen Teams kamen dabei zu unterschiedlichen Lösungen des Problems: Es gab Teams, in denen sich die Musiklehrer völlig zurückhielten und nur mehr organisatorische Aufgaben wahrnahmen, während andere Musiklehrer als Moderatoren des Geschehens die Zügel in der Hand behielten.

Neu war auch die Situation für die Komponisten. Normalerweise gewohnt, als Einzelkämpfer für sich zu arbeiten, stehen sie nun plötzlich vor der Aufgabe, sich mit einem Team von pädagogischen Experten abzustimmen. Dabei kommt es oft zu Widersprüchen zwischen

ästhetischen und pädagogischen Ideen - von ihnen wird im nächsten Abschnitt noch die Rede sein. Auch die oben beschriebene Situation, ab einem bestimmten Zeitpunkt die Verantwortung für die Klassenkomposition an die Schülerinnen und Schüler abzugeben, bedeutet gerade für Komponisten eine besondere Herausforderung, denn für sie gilt es in besonderem Maß, die heikle Balance zu finden zwischen dem Drang, ihr ästhetisches Expertenwissen einzubringen, und der Notwendigkeit, die Schüler sich selbst zu überlassen. Und die Rolle der Studierenden schließlich? Ihnen kommt gewissermaßen die beweglichste Rolle zu. Im Team stehen sie zwischen der Welt der pädagogischen und der ästhetischen Ansprüche; gegenüber der Klasse vermitteln sie - manchmal aufgrund der Nähe des Alters - zwischen der Autorität des Lehrerteams und der Verstehens- und Erlebenswelt der Schüler.

Die durch die Team- und Klassenkonstellation veränderte Lern- und Lehrsituation führt jedenfalls zu Irritationen und Störungen, in der alle Beteiligten lernen müssen, ihre gewohnten Rollen zu überdenken und neue Rollen auszuprobieren. Gerade diese Störungen sind es jedoch, die zu einer Erweiterung des Rollenrepertoires führen.

Differentes Lehren - wieviel Steuerung brauchen ästhetische und pädagogische Prozesse?

Teambesprechung. Vorbereitung einer Unterrichtsstunde.

Wie machen wir den Einstieg? fragt die Lehrerin.

Wieso Einstieg? wendet die Komponistin ein. Wir teilen ganz einfach die Materialien aus, und dann sehen wir ja, was an Ideen von den Schülern kommt.

Aber wir müssen den Schülern doch grundsätzliche Anregungen und Impulse geben!

Ach, die haben selber schon genug Ideen. Wir reagieren dann darauf.

Wir sollten uns aber schon darüber im klaren sein, worauf diese Stunde überhaupt hinauslaufen soll.

Das können wir zum jetzigen Zeitpunkt gar nicht wissen. Wir müssen abwarten. Das ist ja genau das Spannende.

Ob die Schüler das auch so spannend finden, weiß ich nicht. Die machen sicherlich Unfug, wenn sie keinen genauen Auftrag haben.

Welche von den beiden Parteien sich in diesem - zugegebenermaßen fiktiven - Gespräch schließlich durchgesetzt hat, will ich dahin gestellt lassen. Das Gespräch steht exemplarisch für einen grundlegenden Konflikt, eine grundlegende Differenz in der Auffassung der Gestaltung von Lehrprozessen. Als Pädagoge lernt man, dass die Ziele von Unterricht definiert werden müssen, dass Unterricht in Phasen zu gestalten sei, dass der Erfolg von Unterricht von der Genauigkeit von Arbeitsaufträgen abhängt etc. Aber verträgt sich diese Auffassung von Lehren und Lernen mit dem Anliegen, ästhetische Prozesse zu initiieren? Kann das, was das Ästhetische ausmacht, in kleine methodische Schritte unterteilt werden? Lässt es sich elementarisieren und pädagogisieren?

Die Meinungen zu dieser Problemstellung gehen weit auseinander. Vermutlich gibt es keine eindeutigen Antworten auf diese so grundsätzlichen Fragen, die den Kern des ästhetischen Unterrichtsfaches Musik treffen. In gewisser Weise verweigern sich Fächer wie Musik oder Kunst dem Unterricht in der Schule. Ästhetische Erfahrungen lassen sich nicht pädagogisch verordnen, lassen sich nicht im 45-Minuten-Takt der Unterrichtsstunden in der Schule

inszenieren. Die folgerichtige Konsequenz wäre also, Musik als Pflichtfach aus dem Fächerkanon in der Schule zu entfernen und andere musikalische Lern- und Lehrkontexte zu schaffen. Vielleicht gibt es aber auch noch andere Lösungen. "QuerKlang" als ein Projekt, in dem es wesentlich um die Initiierung ästhetischer Prozesse geht, ist der Versuch einer anderen Lösung.

Die grundsätzliche Frage nach der richtigen Balance zwischen Steuerung und Freiheit durchzieht das Projekt wie ein roter Faden. Die diesbezüglich unterschiedlichen Einschätzungen traten bereits im viertägigen Einführungsworkshop zu Tage, bei dem sich alle beteiligten Lehrer, Studierenden und Komponisten mit dem ästhetischen und pädagogischen Ansatz des Projektes sowie gleichzeitig auch untereinander bekannt machten. Schon hier wurde deutlich, dass die Bedürfnisse nach Strukturierung z.B. des Tagesablaufs sehr unterschiedlich waren. Hinter diesem zunächst sehr oberflächlich erscheinenden Problem verbargen sich bereits die grundsätzlichen Fragen nach der Notwendigkeit von Strukturen und von Steuerung überhaupt.

Wieviel Struktur und Steuerung brauchen Kommunikationsprozesse? Wieviel Struktur und Steuerung brauchen Lehr- und Lernsituationen? Aber auch: Wieviel Struktur und Freiheit brauchen ästhetische Prozesse? Was passiert, wenn ich auf Steuerung verzichte? Welche Mechanismen kommen damit in Gang? Welche kommen nicht in Gang? Und andererseits: Was verhindere ich durch Steuerung? Was ermögliche ich? All diese Fragen, ausgelöst durch eine pädagogisch neue Situation, führten uns zum Kern der grundsätzlichen ästhetischen Frage nach Struktur und Freiheit.

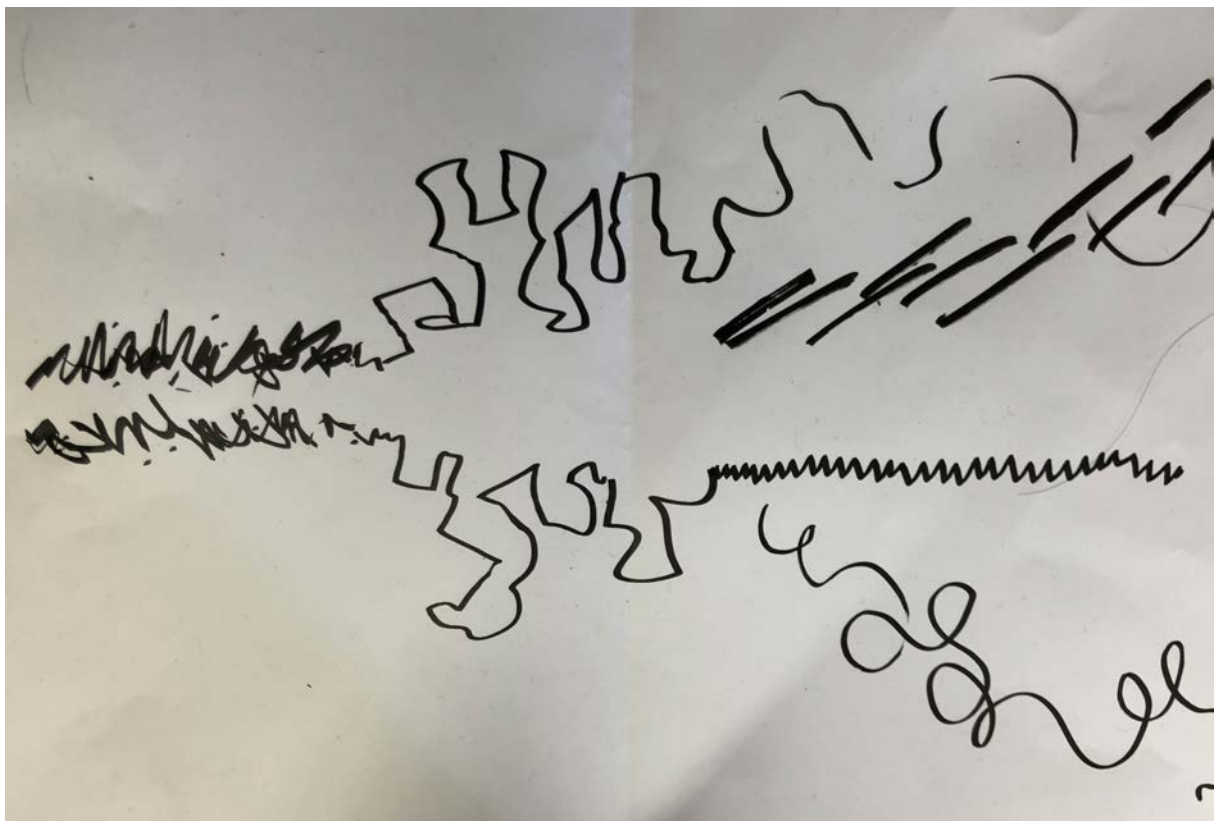
In den Personen der Lehrer und der Komponisten trafen verschiedene Welten und damit verschiedene Systeme mit ihren je eigenen Logiken aufeinander. Dieses Aufeinandertreffen verschiedener Logiken führte zu Irritationen auf beiden Seiten. Wie wir aus der Systemtheorie wissen, können beide Systeme nur aufgrund systeminterner Merkmale auf diese Störungen reagieren. Es gibt keine übergeordnete, allgemein gültige Antwort auf die Frage der Steuerung - jedes System findet seine eigenen Antworten. Das Wesentliche ist jedoch, dass Systeme - z.B. über Differenzen, die als Störungen wirken - in Bewegung geraten und immer wieder von neuem herausgefordert sind, Antworten zu suchen.

Pädagogik der Differenz

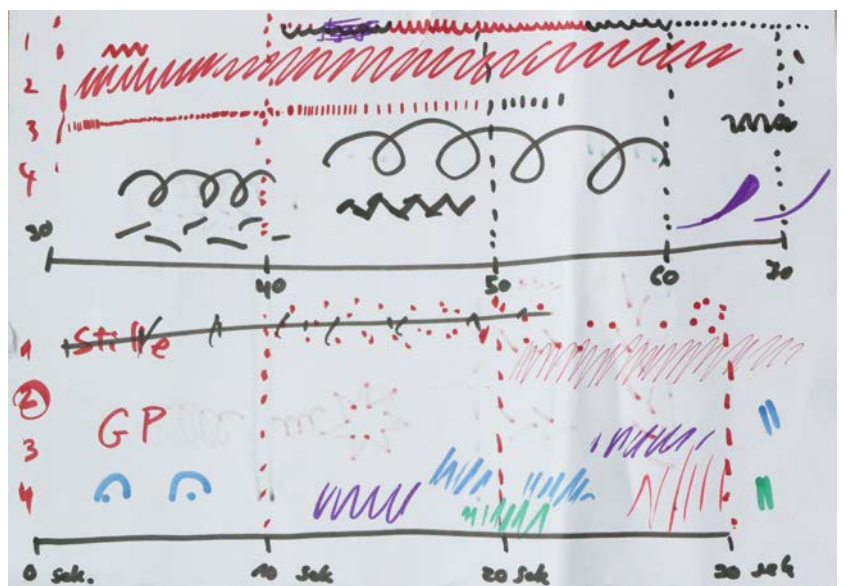
Differenzen werden im Projekt "QuerKlang" auf vielen Ebenen wirksam: auf der ästhetischen Ebene des Musikbegriffs ebenso wie auf der pädagogischen Ebene des Lern- und Lehrbegriffs. "QuerKlang" steht quer zu vielen ästhetischen und pädagogischen Gewohnheiten. Musik, die in gewisser Weise "quer" steht, bedarf der Entwicklung von Vermittlungsmodellen, die abseits der vertrauten pädagogischen Bahnen verlaufen.

Das Quere und Abseitige fördert Differenzen zu Tage, deren besonderes Potenzial darin liegt, Grenzen und Unterschiede deutlich zu machen und auf diese Weise in Bewegung zu bringen. Unterschiede und Differenzen sind die eigentlichen pädagogischen Steuerungsinstrumente, die Lernen in Gang setzen.

Notieren. Verschriftung in einer Partitur



QUERKLANG



QUERKLÄNG

Querklang ...

...ist Aufwand, der sich lohnt!

...is the unanswered question.

...Reibung – Reibung macht Wärme,
aus Wärme wird Hitze – oft, aus Hitze wird Feuer – oft,
Feuer tut gut, und manchmal auch weh!

ERPROBUNGSPHASE

Raumsituation und Präsentation

(aus: Hans Schneider; *musizieraktionen* - siehe auch Literaturverzeichnis)

Raumsituation und Präsentation

Sowohl die Raumsituation beim Erarbeiten der Stücke als auch der Präsentationsrahmen und -raum haben Einfluss auf die methodische Vorgangsweise. Hier sind folgende Fragen zu klären: Steht ein großer Raum für eine gute Arbeit mit der Großgruppe zur Verfügung? Werden in der Erarbeitungsphase Kleingruppen gebildet? Werden die Ergebnisse der Kleingruppen in deren Erarbeitungsräumen oder im Hauptraum präsentiert? Sollen die einzelnen Gruppenergebnisse am Ende zu einem Ganzen zusammengeführt werden? Stehen für die Arbeit überhaupt genügend Gruppenarbeitsräume zur Verfügung? Wie ist die Aufführungssituation? Ist die Gruppe in Kreisform organisiert (für einen Spielablauf ohne Dirigenten oft sehr wichtig)? Und wenn ja, wo befindet sich dann, gegebenenfalls, das Publikum? Sitzt oder steht dieses um die Gruppe herum? Eine im Raum verteilte Musik mit unterschiedlichen Spielplätzen erfordert eine andere Herangehensweise als bei einer Guckkastenbühnen-Situation und sollte bereits bei der Erarbeitung der jeweiligen Musikstücke berücksichtigt werden.

Es kann von entscheidendem Vorteil sein, zwischendurch das bisher Erarbeitete den anderen (Klein-)Gruppen vorzuspielen. Gerade darauf nimmt der Musiktheoretiker und Kompositionspädagoge Matthias Schlothfeldt in seinem Buch *Komponieren im Unterricht* Bezug: „Die klangliche Darstellung von Zwischenergebnissen ist von großer Bedeutung, weil die Schüler eine kompositorische Entscheidung erst beurteilen können, wenn ihr Ergebnis zum Klingen gebracht wird.“¹¹ Bei der Präsentation von Zwischenergebnissen können sich die Teilnehmer von den anderen Rückversicherungen, Bestätigung, aber auch Kritik einholen. Die Zuhörer können Fragen zu einzelnen Abschnitten stellen und eventuell bessere Fortführungen von Passagen aufzeigen. Alle erhalten dadurch die Chance, die im selbsttätigen Kreieren von Musik bislang gemachten Erfahrungen zu verinnerlichen. Sie werden für die weiterführende Arbeit ermutigt, die nun schon vertrauten Muster zu erweitern oder diese durch neue zu ergänzen, bisher Erarbeitetes zu verändern, umzubauen und zu variieren – inklusive des Verwerfens einmal gefundener Zwischenprodukte. Sie werden angeregt, ungewohntere Dinge und Vorgehensweisen

¹¹ Matthias Schlothfeldt:
Komponieren im Unterricht,
2009, 76

13

Vorüberlegungen | Methodisches

¹² Vgl. Rebecca Hüttmann: *Wege der Vermittlung von Musik*, 2009, 119

auszuprobieren und verschiedene unsichere und unbekannte Wege zu erkunden.¹² Auf diese Art und Weise kann das bisher Geschaffene noch einmal überprüft, geübt und vertieft werden.

Üben

(aus: Hans Schneider; musizieraktionen - siehe auch Literaturverzeichnis)

Üben

Das offene, prozessorientierte und nicht von einem Dirigenten abhängige Arbeiten mit Gruppen erfordert intensives und konzentriertes Sich-ins-Gedächtnis-Einschreiben. Das Erfinden, das Ausprobieren, das Zusammenfügen allein genügt nicht: Gute Ideen und Konzepte sollten ihrer Intention getreu umgesetzt werden. Was kann alles geübt werden?

- Präzision und Klarheit;
- eine Spiel- und Musizierhaltung, die von Intensität geprägt ist und mit körperlichen Gesten verstärkt wird;
- diskutieren, sich rechtfertigen, sich durchsetzen, Anderes akzeptieren, Neues annehmen, Eigenes verwerfen;
- Wiederholen als ein ganz wesentliches Prinzip in diesen Arbeitsprozessen, in denen allerdings kaum etwas notiert oder Vorgefertigtes nachgespielt wird; die Musik wird musizierend geschaffen;
- auswendig spielen – dies erfordert wiederum eine Vorgehensweise in kleinen Schritten: hierzu gehört das Einteilen in sinnvolle Einheiten, das Erarbeiten von Mustern, das Vorspielen, Korrigieren, Variieren und Wiederholen;
- Aufführungssituation mit Auf- und Abtritt, Sitz- und Spielhaltung; auch bei längeren Spielpausen einzelner Teilnehmer sind alle Teil des aktiven Ensembles.

Ernst Krenek: *In der Zeiten*
Zwiespalt, 2012, 171

Phantasie bedeutet Findigkeit im Ersinnen und Anwenden von Prozedur, was etwas ganz anderes ist, als die Inspirationstheorie meint [...], daß gerade jene Details [...], in Wirklichkeit das Resultat fleißiger Arbeit, langwieriger Versuche, wiederholter Verbesserungen und Überarbeitungen sind.

QUERKLANG



Bedeutung von Inszenieren, Intensität, Präsenz und Gestus

(aus: Hans Schneider; *musizieraktionen* - siehe auch *Literaturverzeichnis*)

Bedeutung von Inszenieren, Intensität, Präsenz und Gestus

¹³ John Cage: *Rede an ein Orchester*, 1978, 59 und 61

In seiner Rede an ein Orchester sagt John Cage: „Sie haben in diesem Stück zwei Dinge zu tun: Sie haben auf der einen Seite während eines Großteils der Zeit nichts zu tun. Versuchen Sie zu lernen, es schön zu tun. Und wenn Sie Klänge zu machen haben, spielen Sie sie mit etwas Extremismus.“¹³ Dieses von Cage angesprochene Bewusstsein über den performativ-kreativen Akt als unmittelbare Repräsentation von Intensität und (Nicht-)Gestus erweist sich als integrativer Vorgang zur Sicht- und Hörbarmachung des noch Nicht-Kennens. In dieser Auslegung entspricht Inszenieren „In-Szene-Setzen“, „Ins-Bild-Setzen“, „Um-Setzen“ oder auch „Über-Setzen“, des Weiteren „Produzieren“ bzw. „Sich-Produzieren“, „Dar-Stellen“, etwas oder jemandem „Gestalt-Geben“. Positiv gewendet ist darunter immer eine Verdeutlichung, eine Konkretisierung zu verstehen. Bezogen auf ästhetische Inszenierungen sind diese bewusst ausgeführten Vorgänge eine Kette von Ereignissen, die in ihrer Besonderheit als Auffälligkeit wahrnehmbar sind. Diese Inszenierungen unterscheiden sich somit von Alltagsaktionen und Alltagsinteraktionen, machen Gegenwart gegenwärtig¹⁴, unter anderem mit Hilfe ausdrucksstarker Gesten, mit über das normale Maß hinausgehenden Intensitäten oder besonderen Formen von Präsenz.

¹⁴ Vgl. Martin Seel: *Inszenieren als Erscheinenlassen*, 2001, 55

Gestik – Intensität – Präsenz: drei Begriffe, die in der musikpädagogischen Arbeit essenziell sein können, nicht nur im Zusammenhang mit neuer Musik, sondern auch in der Aneignung jeglicher Musik. Die Heranführung an Neues, die Bereit-

schaft zur Auseinandersetzung mit Unkonventionellem sowie die Neugierde und „Liebe“ für Wildfremdes erfordern verstärkt Arbeitsweisen, die über das Missen von Vertrautem und Gewohntem hinweghelfen. Musik, die keinem kanonisierten Regelsystem mehr entspricht; Musik, die weder funktionsharmonisch strukturiert ist noch vertraute Form- und Gestaltungsmuster aufweist; Musik, die Gewohntes verrückt und Ungewohntes ins Zentrum rückt; Musik, die narrative Aspekte negiert und sich mehr dem Mikrokosmos als dem Makrokosmos der musikalischen Erscheinungen hingibt: Eine derart differente und indeterminierte Klangwelt verlangt Zusätzliches, ein Mehr, andere Strategien – damit die Teilnehmer von ihr angeregt, ergriffen, aufgeraut und tangiert werden. Nur so können die einzelnen musikalischen Erscheinungen im anschließenden Reflexionsprozess verstanden werden.

In diesem Zusammenhang spricht der Musikdenker und Notationsarchäologe der zeitgenössischen Musik, Walter Gieseler, von „Klanggebärden, rhythmische[n] Gesten [...] und Intensitäten“¹⁶, der Philosoph François Lyotard von einer „Musik der Intensitäten“¹⁸, der Literaturwissenschaftler Hans Ulrich Gumbrecht von der „Produktion von Präsenz“¹⁷, der Komponist Vinko Globokar von einem bestimmten „Gestus“ beim Musizieren, worin er „die Haltung, die Reaktion, die Position im Raum, die Beziehung zwischen Instrument und Körper und die sich freisetzende physische Energie“ subsumiert.¹⁸ Der Komponist Dieter Schnebel bemerkt in einem Interview dazu, dass die Fähigkeit des Beschwörens, das Zelebrieren von Musik bei Live-Aufführungen integral zur interpretatorischen Kunst gehört und, wenn es gelingt, stets etwas Magisches hat.¹⁹

Künstlerische Aktivitäten verlangen eine Intensität, die die Regeln der Normalität aufheben, sich von alltäglichen Verrichtungen unterscheiden und dadurch ein Mehr an Aufmerksamkeit erheischen. Dieses über die Grenzen der Normalität und des Alltäglichen hinausgehende intensive Verhalten führt zu einer Sensibilisierung, die den alltäglichen Wahrnehmungshorizont aufbricht.²⁰ Das Herausführen des Alltäglichen in Exzeptionelles, die Destabilisierung überkommener Wahrnehmungsmuster, die Darstellung der Besonderheit des eigentlich Nicht-Besonderen erfordern von den Musizierenden eine ganz besondere Intensität, sowohl im spielerischen Akt als auch in der vorbereitenden Auseinandersetzung. Globokar bemerkt dazu: „Der Hervorbringung eines Tons oder einer Geste muss eine Konzentration von Energie vorausgehen – das Einatmen [...], die Muskelspannung, das Heben der Hand oder des Fingers [...]. Was dem Klang vorausgeht, darf nicht versteckt oder unterschätzt werden.“²¹ Das Ereignis gewinne, so Globokar weiter, vor allem dann an Intensität, wenn im Vorfeld genaue und intensive Überlegungen stattfänden; nicht über spontanes und heftiges Agieren würde das Spiel bedeutend gewichtig und überzeugend, sondern vielmehr über reflektiertes und im Vorfeld schon geistig „vorgestelltes“, imaginiertes Tun.

Sinnvoll, überzeugend gerät nur, was bestimmt, überzeugend vorgestellt ist. Jede Unsicherheit der Imagination überträgt sich auf die Wirkung. Dies ist eine Grundregel.

Die Gesten sind Bewegungen des Körpers, die eine Intention ausdrücken.

¹⁶ Walter Gieseler: *Neue Musik und Publikum*, 1986, 31

¹⁷ François Lyotard: *Adorno come diavolo*, 1978, 45

¹⁸ Hans Ulrich Gumbrecht: *Produktion von Präsenz, durchsetzt mit Absenz*, 2001, 63

¹⁹ Vinko Globokar: *Einatmen – Ausatmen*, 1994, 93

²⁰ Vgl. Dieter Schnebel: *musik ist eine schillernde kunst*, 2006, 20

²¹ Vgl. Ludger Heidbrink: *Intensität als Kategorie ästhetischer Erfahrung*, 1999, 5

¹⁷ Vinko Globokar: *Individuum • Collectivum*, Heft III, 1979, 33c

Theodor W. Adorno: *Zu einer Theorie der musikalischen Reproduktion*, 2001, 199

Vilém Flusser: *Gesten. Versuch einer Phänomenologie*, 1994, 7

QUERKLANG

Querklang ...

...ist neue Erfahrung und das AHA-Erlebnis!

...ist schräg!

...produziert Offenheit.

...ist „Komprovisation“.

REFLEXIONS- und TRANSFERPHASE



Ursula Brandstätter: QuerKlang steht quer Differenz – Experiment - Reflexion^[1]

Meine Aufgabe ist es nun, im Rahmen eines Eröffnungsvortrages Sie in die gedankliche Welt von QuerKlang einzuführen. Ich habe meinem Vortrag den Titel gegeben „QuerKlang steht quer“, Untertitel „Referenz, Experiment, Reflexion“. Das sind drei Schlüsselbegriffe, mit denen ich mich jetzt gedanklich beschäftigen werde, und ich hoffe, dass es mir gelingt, dass, wenn Sie am Ende des Vortrags noch einmal den Titel lesen, Sie ihn genauer verstehen.

Zunächst ein Überblick über die gedanklichen Stationen, die ich vorhabe: Zuerst möchte ich über das Querständige des Projekts reden. Wir haben ja ganz bewusst den Titel „QuerKlang“ gewählt, weil uns von Anfang an klar war, wir möchten etwas in die Wege leiten, etwas initiieren, das quer steht zu Gewohnheiten. Das wird also der erste gedankliche Block sein. - Im zweiten Schritt werde ich darüber nachdenken, inwiefern sich QuerKlang, bei allem Querstehen, doch im Grunde auf musikpädagogische Traditionen bezieht. Und die dritte Überlegung schließlich betrifft eine ganz grundlegende Ebene: ich versuche die Frage zu beantworten „Was sind eigentlich die Leitlinien, an denen wir uns orientieren, die Leitideen?“. Wobei - ich gestehe es ganz offen - es keineswegs so war, dass wir uns von Anfang überlegt haben, dies und das sind unsere Leitideen und hinterher machen wir das und das, sondern erst im Zuge der Arbeit hat sich herauskristallisiert, welche Werte und Ideen für uns so wichtig und bedeutend sind.

Das Projekt QuerKlang steht quer...

QuerKlang steht quer zu Gewohnheiten. Zu Gewohnheiten auf verschiedenen Ebenen, zunächst einmal quer zu bestimmten Gewohnheiten in einem traditionellen Musikunterricht. Es ist natürlich schwierig über den Musikunterricht etwas zu sagen, da es so viele unterschiedliche Formen für den Musikunterricht gibt. Wenn man sich jedoch die klassischen Modelle von Musikunterricht anschaut, dann wird klar, dass im Zentrum sehr oft die Auseinandersetzung mit vorhandenen musikalischen Werken steht. Sei es mit Musikstücken aus der Geschichte, sei es mit Musik aus der Gegenwart. Musik wird beschrieben, analysiert, in ihrer Wirkung erforscht, Musik wird auch gemacht, aber sehr oft wird Musik auch gemacht im Sinne vorhandener Stücke, sie werden interpretiert und reproduziert. Dem gegenüber steht bei QuerKlang das selbsttätige Tun und Experimentieren im Zentrum. Der Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit Musik in unserem Projekt ist immer das eigenständige Experimentieren mit musikalischem Material. In der Folge wird improvisiert und schließlich wird das alles übergeleitet in eine Komposition. Am Ende des QuerKlang-Projekts stehen Kompositionen, die im Klassenverband entwickelt wurden, und diese werden im Rahmen der MaerzMusik aufgeführt.

Ein zweiter Aspekt, im Hinblick auf das Querständige: das Projekt QuerKlang steht auch quer zu einem normativen Musikbegriff. Normativ insofern, als ein Musikbegriff dann normativ wird, wenn eine klare Unterscheidung getroffen wird zwischen dem, was Musik ist, und dem, was Musik nicht ist, was gute Musik und was schlechte Musik ist. Wir haben uns ganz bewusst entschieden, auf diese Unterscheidung zu verzichten. Es gibt keine eindeutige Grenze zwischen Musik und Nicht-Musik, im Rahmen von QuerKlang kann alles zu Musik werden. Entscheidend ist die Haltung der Interpretierenden auf der einen Seite, und genauso entscheidend natürlich auch die Haltung der Rezipierenden, der Hörerinnen und Hörer. QuerKlang steht für einen experimentellen Musikbegriff. Natürlich erhebt sich jetzt die Frage, was mit experimenteller Musik gemeint ist; darüber gibt es ja lange Abhandlungen. Ich will ein paar Gedanken herausgreifen.

Erstens: ein experimenteller Musikbegriff ist von einem offenen Materialbegriff geprägt, alles kann als musikalisches Material verwendet werden, die Stimme, die Instrumente, Alltagsobjekte, der Computer, die Luft, das Nichts, alles kann musikalisches Material werden. Der zweite Aspekt, der ebenfalls Offenheit bedeutet: es gibt eine Offenheit in der Rollenverteilung zwischen Komponisten, Interpreten und Hörern. Das ist eben nicht festgelegt. Das ist ein ganz wesentlicher Gedanke, der sich auch sehr stark auswirkt auf die Konzeption der Einzelprojekte. QuerKlang bricht also in gewisser Weise mit den normativen Gewohnheiten des Hörens, Komponierens und Interpretierens von Musik.

Dritter Aspekt: QuerKlang steht quer zu Institutionen, auch darauf wurde schon hingewiesen. QuerKlang kann nur existieren in der Zusammenarbeit, in der Kooperation zwischen den verschiedenen beteiligten institutionellen Partnern. Zum einen, ganz zentral, sind das die Schulen, hier finden ja die Projekte statt. Zum anderen ist das die Universität der Künste, sie bildet den organisatorischen Rahmen, und aus der Universität der Künste werden auch die Studierenden rekrutiert, die sich beteiligen. Und ein wichtiger Kooperationspartner ist für uns die MaerzMusik, denn die MaerzMusik ist für uns und die Schülerinnen und Schüler ein großartiger Rahmen, um ihre Klassenkompositionen aufzuführen. Das klingt jetzt so harmlos, Kooperation zwischen Schule, Universität, MaerzMusik und der Freien Musikszene. Klingt einfach und gut; de facto wissen wir aber und haben die Erfahrung machen müssen, dass es gar nicht so einfach ist, wenn da verschiedene Institutionen mit ganz unterschiedlichen Gesetzmäßigkeiten, ganz unterschiedlichen Normen zusammenkommen. Da gibt es einiges Konfliktpotenzial, aber darüber werde ich noch sprechen. So viel zum „Querständigen“ als ein gedanklicher Schwerpunkt.

QuerKlang in musikpädagogischen Kontexten

Ich habe am Anfang schon angesprochen: bei allem Bruch mit dem Normativen, mit dem Gesetzten, verorten wir uns durchaus in vorhandenen musikpädagogischen Kontexten. QuerKlang wurde nicht aus dem Nichts heraus geschaffen und erfunden, sondern es gibt da bereits längere musikpädagogische Traditionen, auf die wir auch Bezug nehmen konnten. Ich spreche zwei verschiedene Traditionslinien an.

Das eine ist die so genannte „auditive Wahrnehmungserziehung“. Das ist eine musikpädagogische Konzeption aus den frühen 1970er Jahren, typisch für pädagogisches Denken im deutschsprachigen Bereich, sie hat den Ausgangspunkt in der BRD gefunden. Im Hintergrund stand die 68er Revolte, damit verbunden, bezogen auf Pädagogik, die Idee, Schülerinnen und Schüler müssten emanzipiert werden. Es geht nicht mehr nur darum, einen Stoff, Normen und Werte einfach so zu vermitteln, sondern es geht darum, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, auch im Alltag als autonome eigenverantwortliche Menschen zu agieren. Dieses Autonome und Eigenverantwortliche wurde nicht nur auf kommunikative Handlungen bezogen, sondern durchaus auch auf den ganzen Umgang mit der Umwelt, also auch mit der akustischen Umwelt. Es ging im Rahmen der auditiven Wahrnehmung, wie der Name schon sagt, sehr stark darum, bewusster das alles wahrzunehmen, was uns in der Welt täglich umgibt, es bewusster zu gestalten. In der Folge führte das dazu, dass der Musikbegriff, der in der Musikpädagogik damals doch noch relativ eng aufgefasst war, aufgebrochen wurde, mit dem Hinweis: Musik ist nicht nur das, was von der Schallplatte ertönt oder was man mit Instrumenten vollzieht, sondern alles, was uns akustisch umgibt, ist Teil unserer musikalischen Umwelt, und wir sind aufgerufen, uns eigenverantwortlich zu dieser Umwelt zu verhalten, beziehungsweise diese auch zu gestalten. Hier möchte ich ein Buch erwähnen, das bis heute aktuell geblieben ist: die Autorin heißt Gertrud Meyer-Denkman, das Buch heißt „Experimente und Gestaltungsversuche mit Kindern“. Das ist nach wie vor ein Text, aus dem man viele grundsätzliche Gedanken und weiterführende Ideen schöpfen kann. Das ist die eine Traditionslinie.

QuerKlang hat aber noch eine andere Geschichte, und die hat etwas mit England und mit Österreich zu tun. England zeichnet sich ja dadurch aus, dass schon in den 1990er Jahren, ich spreche jetzt über Musikpädagogik, sehr viele Bemühungen unternommen wurden, neue Publikumsschichten für Musik zu gewinnen, beziehungsweise Menschen mit musikalischen Sprachen in Kontakt zu bringen, mit denen sie im normalen Alltagsleben nicht Kontakt haben. Heute erscheint uns das fast schon selbstverständlich, in musikpädagogischen Kreisen zumindest. In England hat das in den 1990er Jahren eingesetzt, und es gab da eine Menge von Projekten, wo Orchestermusiker, Komponisten, Musikpädagogen mit Kindern und Jugendlichen komponiert haben. Einer der wichtigen Vertreter dieser Richtung in England war Richard McNicol. Er hat insofern eine Rolle gespielt für QuerKlang, weil er ein vergleichbares Projekt in Österreich angeregt hat. Das war das Projekt „Klangnetze“, geleitet von Hans Schneider. Ich habe damals noch in Österreich gelebt und habe das Projekt kennen gelernt und war von der Idee begeistert, so wie viele andere Menschen auch. Daniel Ott war damals auch schon integriert. Und es hat sich dann ganz gut gefügt, dass ich darauf nach Berlin kam, auf Daniel Ott stieß und dann auf Kerstin Wiehe, und wir gemeinsam gesagt haben, diese Idee der „Klangnetze“ sollten wir eigentlich in Berlin auch verwirklichen. Wir verstehen unser Projekt durchaus als eine Weiterentwicklung der „Klangnetze“ in Österreich mit einigen Varianten und Weiterentwicklungen, die wir alle für sehr gut halten.

Inzwischen ist das Projekt QuerKlang kein solitäres Projekt mehr, es gibt ja jetzt sehr viele Projekte, in denen es um das Komponieren mit Kindern oder um die Auseinandersetzung mit Neuer Musik geht. Und angesichts des Vielen, das es da im Moment gibt, stellt sich natürlich die Frage: Was ist aber jetzt das Besondere an QuerKlang? Auf diese Frage möchte ich in zwei Schritten antworten. Zum einen auf der faktischen Ebene, quasi von außen gesehen: Was machen wir anders als Projekte wie etwa „Response“? Dann aber auch auf der grundsätzlichen Ebene: Was sind tatsächlich unsere Kernideen, die für uns die Orientierung bilden?

Was ist das Besondere an QuerKlang?

Ich beginne mit der faktischen Ebene und nenne als erstes einen Faktor, der schon angesprochen wurde: es ist das Team-Teaching, das konsequente Team-Teaching. Das ist sehr aufwendig, personalintensiv, führt aber zu ganz bestimmten Qualitäten. Konkret sieht das so aus, dass eine Schulklasse, die normalerweise von einem Musiklehrer betreut wird, von einem Viererteam betreut wird. Das Viererteam setzt sich zusammen aus dem Musiklehrer, der spielt natürlich eine wesentliche Rolle, dazu kommt eine Komponistin oder ein Komponist, und ergänzt wird das noch durch zwei Studierende der Musikpädagogik. Also ein durchaus üppig besetztes Team. Aber in dieser Besetzung kann man natürlich ganz andere Aspekte verwirklichen, ganz andere Ziele methodisch umsetzen, als wenn ein Lehrer allein auf eine Klasse verwiesen ist. Außerdem - und damit erinnere ich wieder an den Gedanken von zuvor - vier Personen bringen vier verschiedene Kompetenzen und vier unterschiedliche Persönlichkeiten ein, vier unterschiedliche berufliche Erfahrungshintergründe. Die stellen sie jetzt einer Schulklasse zur Verfügung. Eine Schulklasse wird dann durch zehn Doppelstunden hindurch von einem Viererteam betreut. Das Team-Teaching ist der eine Faktor.

Der zweite ist das kollektive Komponieren. Auch da unterscheiden wir uns von anderen Projekten, Kompositionsprojekten, die es sonst gibt. Komponieren mit Kindern läuft es ja oft so ab, dass im Einzelunterricht Schülerinnen und Schüler angeregt werden, Stücke zu schreiben. Davon setzen wir uns ab, in dem es bei uns darum geht, Kompositionen im Klassenverband zu schaffen. Kollektives Komponieren - das ist ein hoher Anspruch, eine große Herausforderung für alle Beteiligten. In anderen Künsten ist die kollektive Autorschaft ja durchaus üblich. Im Bereich des Komponierens gehen sehr viele Menschen aber noch davon aus, dass es sich da um eine individuelle Angelegenheit

handelt, wo das Genie.... Kollektives Komponieren steht für uns ganz zentral, und das bedeutet, dass im Klassenverband Entscheidungsprozesse laufen und Aushandlungsprozesse. Das macht das Projekt sehr schwierig und anspruchsvoll und führt auch sehr oft zu Konflikten, aber im Endeffekt führt es über die Herausforderung der gemeinsamen Entscheidungen zu sehr bewussten und reflektierten Entscheidungen.

Dritter Aspekt auf der faktischen Ebene: ich habe ihn mit dem Stichwort „Rollenflexibilität“ versehen. Das hat mit dem experimentellen Musikbegriff zu tun. Für den experimentellen Musikbegriff ist es charakteristisch, dass die Grenzen zwischen Komponist, Interpret und Hörer nicht eindeutig gezogen werden. Das wirkt sich natürlich auch auf die pädagogischen Situationen aus. Im Rahmen vom QuerKlang-Unterricht oder pädagogischen Situationen unserer Arbeit ist es eben nicht so, dass der Komponist quasi immer als eindeutiger ästhetischer Kontrolleur im Hintergrund steht, sondern die Schüler agieren als Komponisten. Die Schüler sind aber nicht nur Komponistinnen und Komponisten, sondern sie sind auch Akteure und sie sind auch Hörer. Und das ist etwas, worauf wir sehr viel Wert legen: dass mit diesen unterschiedlichen Rollen auch bewusst gearbeitet und gespielt wird. Die flexible Rollenverteilung betrifft darüber hinaus auch die Aufteilung der Rollen zwischen Lehrenden und Lernenden. Auch da wollen wir ganz bewusst von einer eindeutigen Rollenzuweisung Abstand nehmen.

Ästhetisch-pädagogische Leitideen

Ich komme jetzt zu meinem dritten gedanklichen Schritt, zu den ästhetisch-pädagogischen Leitideen. Drei Leitideen habe ich herausgegriffen, und für jede Leitidee habe ich versucht, ein schönes Zitat zu finden.

Differenzen als ästhetisches und pädagogisches Potenzial

Ich beginne mit einem Zitat von George Spencer Brown aus dem Jahr 1969: „Draw a distinction and a universe comes into being“. Mach einen Unterschied, und eine Welt entsteht. Das ist ein Zitat, das mir persönlich sehr wichtig ist, weil es etwas Grundsätzliches anspricht. Wann immer wir irgendwo einen Unterschied machen, dann erschaffen wir auf diese Art und Weise eine Welt. Dieses Zitat erinnert ja durchaus auch an die biblische Schöpfungsgeschichte. Was ist das Grundmuster der Schöpfungsgeschichte? Tag und Nacht werden voneinander unterschieden, Himmel und Erde, Lebewesen, Pflanzen, Tiere, Steine, etc. Schon in der Schöpfungsgeschichte können wir lernen und erfahren, dass das Setzen von Unterschieden eigentlich die Grundlage dafür ist, dass es eine Welt gibt, dass es verschiedene Welten gibt. Das ist jetzt sehr theoretisch und abstrakt gedacht, es soll aber hinleiten auf eine pädagogische Leitidee, die für uns wichtig ist, nämlich: Differenzen als ästhetisches und pädagogisches Potenzial zu sehen. Das Setzen von Unterschieden zeigt sich schon in jedem Wahrnehmungsakt. Eigentlich beruht ja jeder Wahrnehmungsakt darauf, dass wir Unterschiede machen: zwischen Vordergrund und Hintergrund, zwischen Objekt und Umgebung, zwischen einer Summe von mehreren Objekten und einzelnen Phänomenen und so weiter.

In besonderer Weise spielen Differenzen eine ganz wichtige Rolle im Bezug auf ästhetische Wahrnehmung. Ästhetische Wahrnehmung, so kann man behaupten oder postulieren, zielt auf Differenzen, denn bei ästhetischer Wahrnehmung geht es sehr oft darum (nicht nur, aber sehr oft!), traditionelle Wahrnehmungsweisen aufzubrechen, sie in Frage zu stellen, das Vertraute in gewisser Weise fremd zu machen. Zumindes ist das ein möglicher Zugang zu der Frage: was ist eigentlich das Ästhetische und was ist ästhetische Wahrnehmung? Ich möchte hier in diesem Zusammenhang noch ein Zitat einbringen. Es stammt von Wolfgang Iser. Er versteht Ästhetik als „Schule der Andersheit.

Blitz, Störung, Sprengung, Fremdheit“ wären für sie Grundkategorien. „Gegen das Kontinuum des Kommunizierbaren und gegen die schöne Konsumtion“ setzt er auf „Divergenz und Heterogenität“. Also das ist etwas, was einen Kern von uns, die wir in QuerKlang engagiert sind, trifft: dieses gegen das Kontinuum Gerichtet, gegen das Schöne, für das Divergente, für das Heterogene, für das Differente.

Es gibt verschiedene Ebenen des Differenten; und als ich über das Querständige gesprochen habe, habe ich ja darauf auch schon hingewiesen. Die Rede war davon, inwiefern wir uns unterscheiden wollen von dem Gewohnten, von den Normen des Musikunterrichts, des Musikbegriffs. Einen Gedanken möchte ich hier noch hinzufügen, einen Gedanken aus der Systemtheorie von Niklas Luhmann. Wenn ich mir noch einmal die verschiedenen Institutionen ansehe, an denen QuerKlang sich beteiligt, also Schule, Universität, Festival Zeitgenössischer Musik, dann ergibt sich (wenn man Niklas Luhmann folgt) folgender Tatbestand: Systeme tendieren dazu, sich zu reproduzieren. Niklas Luhmann spricht davon, dass Systeme in sich eigentlich geschlossen sind, dass sie jeweils nach ihren eigenen Mechanismen funktionieren. Das können wir durchaus auch erleben. Universität funktioniert immer nach den eigenen Mechanismen, Schule funktioniert nach eigenen Mechanismen. Und jetzt ist die entscheidende Frage: Was passiert, wenn man diese Systeme, die quasi jeweils in sich kreisen, irgendwie zusammenbringt? Dann ist es keineswegs so, dass gleich ein gemeinsamer Kreislauf entsteht und alle das Gemeinsame wollen, sondern es gibt Kollisionen. Niklas Luhmann, der ja davon ausgeht, dass Systeme im Grunde nicht aneinander angeschlossen werden können, prägte den Begriff der „strukturellen Kopplung“. Systeme können also strukturell gekoppelt werden - in der Praxis bedeutet das, dass Systeme, die zueinander kommen, sich gegenseitig eigentlich stören.

Ich glaube, das trifft durchaus unsere Erfahrung, die wir auch machen mussten. Das Interessante aber ist, dass diese Störungen die Systeme in Bewegung bringen und auf diese Art und Weise auch Neues schaffen können. Differenzen bringen Systeme in Bewegung, Differenzen im Sinne von Störungen! In diesem Zusammenhang könnte man auch von einer „Pädagogik der Differenz“ sprechen, angelehnt an den Begriff der „ästhetischen Bildung der Differenz“, wie ihn Pierangelo Maset entworfen hat. Es geht uns eigentlich nicht darum, das Verbindende, das Gemeinsame zu suchen, die Einheit, das Zusammenpassende, sondern - entsprechend der ästhetischen Idee von experimenteller Musik - geht es uns darum, das Differente aufzusuchen und uns mit dem Differenten auseinanderzusetzen. Denn nur über das Differente kann es auch zu Differenzierungen kommen. Differenzen also als ästhetisches und pädagogisches Potenzial.

Experimentelle Musik braucht experimentelle Didaktik

Zweite Leitidee. Auch da ist wieder ein Zitat vorangestellt: „Versteh' mich nicht so schnell!“ Das ist der Titel eines Buches von Ute Andresen, die sich mit der Interpretation von Gedichten mit Kindern beschäftigt. Das ist eine sehr kluge Feststellung, weil sie ein bisschen dem zuwiderläuft, was man sonst eigentlich möchte (das eindeutige Verstehen als Erfolg). Was hat das mit QuerKlang zu tun? Dazu die Forderung: „Experimentelle Musik braucht experimentelle Didaktik.“ Es gibt ja eine allgemeine Didaktik, eine unglaublich elaborierte Didaktik, sehr viel wurde darüber geforscht. Die allgemeine Didaktik vertritt zum Teil scheinbar allgemeingültige Ziele und Methoden des Unterrichts, in gewisser Weise losgelöst von ihrem Gegenstand. Und das ist zum Teil auch gut und richtig, und auf diese Art und Weise kann man auch viele Erkenntnisse für sich erwerben. Aber wenn man sich tatsächlich auf einen Gegenstandsbereich einlässt, noch dazu auf einen Bereich wie die Kunst, dann ist es wichtig, das didaktische Denken diesem Gegenstand anzupassen und es nicht auf einer allgemeinen Ebene zu belassen. Der künstlerische Gegenstand prägt auch den methodischen Umgang mit dem Gegenstand im Kontext Schule.

Was kann das jetzt alles bedeuten? Zunächst einmal ist ganz wichtig: der Mut zum Experimentieren. Als Didaktikerin an der UdK habe ich immer auch Seminare gehalten, in denen es darum ging, Studierende auf die Schulwirklichkeit vorzubereiten und ihnen zu sagen, wie man Unterricht aufbaut, wie man einen Einstieg gestaltet, wie man Ergebnissicherung macht, Phasenwechsel, Methodenwechsel und so weiter und so fort. Das ist schon alles gut und richtig - aber bei QuerKlang geht es noch um etwas anderes. Hier geht es darum, einmal von dem allem abzusehen, mal ganz bewusst auf das zu verzichten, was von der allgemeinen Didaktik als normativ gesetzt wird, dafür den Mut zu haben, gegen die Regeln einer guten Methodik, gegen die Regeln einer guten Didaktik etwas auszuprobieren. Das ist natürlich mit Risiko verbunden, und ich verschweige auch nicht, dass das Risiko nicht immer zu Erfolg führt, sondern durchaus auch zu Problemen und zum Scheitern. Aber es führt manchmal zu Ergebnissen, zu denen es nicht gekommen wäre, wenn man ganz nach den Regeln der Schule vorgegangen wäre.

Damit steht im Zusammenhang, dass es uns auch darum geht, Räume für Komplexität zu schaffen. In der Didaktik wird immer wieder darauf hingewiesen, wie wichtig es ist, ein aufbauendes Lernen zu ermöglichen, ein Lernen in kleinen Schritten, ein Lernen vom Einfachen zum Komplexen. Das ist sicherlich für bestimmte Inhalte sehr wichtig und gut und passt in den Kontext Schule. Aber es ist nicht immer gut und passt nicht immer, am allerwenigsten dort, wo es eigentlich um ästhetische Erfahrungen geht. Stattdessen ist für uns im Kontext mit Kunst das nicht-lineare Lernen und Lehren ganz entscheidend. Deshalb haben wir auch ganz bewusst komplexe Lehrsituationen geschaffen, die zum Teil die Schülerinnen und Schüler auch überfordern. Allein die Aufgabenstellung, gemeinsam in einem Klassenverband etwas zu komponieren, ist eine so komplexe Aufgabenstellung, dass sie im Grunde als Überforderung beschrieben werden kann. Aber in dieser Überforderung entsteht ein Lernen, das man nie und nimmer schrittweise hätte organisieren können.

Wir müssen uns nur vor Augen führen, wie Lernen im Alltag sonst stattfindet, wie Kinder eigentlich lernen. Sie lernen nicht nur dadurch, dass ihnen die Mutter die Sprache in Wörtern näher bringt und dann zum Zwei-Wort-Satz übergeht, vielmehr lernen sie normalerweise in informellen, komplexen, nicht-linearen Situationen. Ich glaube, ein Stückchen aus dieser Art des Lernens ist auch in der Schule angebracht.

Dritter Aspekt: Raum für Widersprüche und das Nicht-Verstehen schaffen. Das hat wieder damit zu tun, dass es ja darum geht, das Lehren und Lernen dem Gegenstandsbereich Kunst anzupassen. Eine Schwierigkeit von Kunstunterricht im Kontext Schule besteht oft darin, dass Kunst - da gibt es ein furchtbares Wort - „didaktisiert“ wird. Das heißt eigentlich nichts anderes als: Kunst wird in kleinen Häppchen serviert. Es müssen Inhalte vermittelt werden, die dann auch prüfbar sein müssen, das versteht sich. In der Schule muss das vielleicht so sein. Aber wir dürfen dabei nicht übersehen, dass wir, wenn wir im Kunst- und Musikunterricht nur nach dieser Maxime vorgehen, Gefahr laufen, das Eigentliche von Kunst aus den Augen zu verlieren, ja es geradezu zu zerstören. Denn bei der Kunst geht es sehr oft darum, dass Widersprüchliches stehen bleibt, dass Kunst rätselhaft bleibt, geheimnisvoll, und dass Kunst auch zu Erfahrungen des Nicht-Verstehens führt. Diese Art von Erfahrung zu ermöglichen, ist eine wesentliche Idee unseres Projekts QuerKlang.

Reflexionen: Innehalten im Fluss der Erfahrungen

Ich komme zur dritten pädagogischen Leitidee. Dazu ein Zitat von Erich Fried: „Das Bekannte wieder unbekannt machen wollen, das Unbekannte immer noch kennen wollen.“ In diesem letzten gedanklichen Schritt geht es um die Bedeutung, die Reflexion in unserem Projekt einnimmt.

Reflexionen als Innehalten im Fluss der Erfahrungen, so möchte ich das hier einmal formulieren. Gerade weil wir darauf verzichten, normativ vorzugeben, wie der Musikunterricht und wie die Einheiten im Rahmen des Projekts gestaltet werden sollen, wie der Einstieg gemacht werden soll, gerade da weil wir auf Vorgaben verzichten, erscheint es uns umso notwendiger, immer wieder Rahmenbedingungen zu schaffen, die Reflexion ermöglichen. Nachdenken darüber: wie läuft es, wie ist es gelaufen, was ist gut gelungen, was ist nicht gut gelungen? Das fängt schon im Einführungsworkshop an. Das Projekt beginnt ja für alle Beteiligten mit einem viertägigen Workshop außerhalb von Berlin. Dort spielt, abgesehen von der praktischen Einführung und der praktischen Erfahrung der Teambildung, die Reflexion schon ein ganz zentrale Rolle. Im Verlauf des Projekts, das immer mehrere Monate in Anspruch nimmt, gibt es dann immer wieder Projekttreffen an der UdK für Zwischen-reflexionen und für die Abschlussreflexion. Aber auch die konkrete Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern ist von Reflexion geprägt. Unsere Überzeugung ist, dass dieses Innehalten ein ganz wesentliches Merkmal ist und auch zu einem ganz anderen Verständnis des eigenen Tuns führt. Stationen des verbalen Reflektierens, das ist das eine.

Jetzt gibt es aber noch etwas anderes, das mir ebenso am Herzen liegt. Neben der expliziten verbalen Reflexion spielt auch die implizite nonverbale Reflexion eine ganz wichtige Rolle. Jetzt werden Sie sich fragen, wie kann man ohne Sprache reflektieren? Es gibt auch ein nonverbales Denken und Handeln, und auch mit dem arbeiten wir im Rahmen von QuerKlang, nämlich zum Beispiel dort, wo musikalisches Material erprobt und erforscht wird, dort, wo klangliche Möglichkeiten ausgelotet werden. Im Grunde ist das eine Art von Reflektieren, denn es setzt voraus, dass das, was man tut, in irgendeiner Weise analysiert wird, dass es erprobt und auf diese Art und Weise eben auch erforscht wird. Implizites, nonverbales Reflektieren hat zum Ziel, gewohnte Handlungsmuster zu durchbrechen.

Ich gehe mit einem sehr offenen Begriff von Reflexion um, und ich finde es sehr schön, den Begriff bewusst anzuschauen: Re-flektieren, das heißt ja auch zurückspiegeln, und zurückspiegeln heißt, die Richtung umkehren. Die Richtung umkehren und auf diese Art und Weise quasi den Fluss unterbrechen. Etwas, was normalerweise in gewohnten Bahnen verläuft, durch einen Schnitt unterbrechen, es reflektieren und auf diese Weise zu einer neuen Qualität bringen. Und Reflexion in diesem Sinne, und auch in diesem doppelten Sinn bezogen auf verbales Reflektieren und ebenso auf nonverbales Reflektieren, ist – so glaube ich - die Basis für eigenverantwortliches Tun. Damit ist Reflexion auch die Basis für die Qualität des Projekts und zwar einerseits für die Qualität der Kompositionen, die am Ende des Projekts stehen, aber auch für die Qualität der Prozesse, die zu diesen Endprodukten führen, und schließlich für die Qualität des Projekts insgesamt.

Ich möchte Ihnen jetzt zum Abschluss den Text von Erich Fried, von dem ich einen Ausschnitt hier als Zitat ausgewählt hatte, zur Gänze vorlesen, weil ich glaube, dass er sehr gut zu den Ideen von QuerKlang passt. Der Text ist ein Gedicht aus dem Jahr 1979 und hat den Titel „Liebe bekennen“.

Ich nehme mir die Freiheit, den Titel abzuändern in

„Liebe zur Musik bekennen“.

„Das Unbekannte
bekannt machen wollen
Das Unbekannte
nicht kennen
Das Unbekannte
nicht bekannt machen können
Das Bekannte
bekannt machen wollen
Das Bekannte
nicht Unbekannten bekannt machen wollen
Das Bekannte
immer wieder erkennen wollen
Das Bekannte
nicht immer bekannt machen wollen
Das Bekannte bekennen
Das Bekannte nur denen
die es kennen
bekannt machen können
Das Bekannte
wieder
unbekannt machen wollen
Das Unbekannte
immer noch
kennen wollen“

Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit.

^[1] Dieser Text ist die schriftliche Fassung eines Vortrags, der im Rahmen des Symposions „QuerGänge“ (20. bis 22. März 2014) an der Universität der Künste Berlin gehalten wurde. Der Stil der gesprochenen Sprache wurde beibehalten.

Erfahrungen aus der Arbeit im digitalen Raum

Eine der großen Möglichkeiten und aber auch Herausforderungen der digitalen Arbeit sind die verwendeten **TOOLS**. Am einfachsten ist es dabei auf vorhandenen Kenntnissen der Schüler*innen aufzubauen. Jüngere Generationen sind meist technisch sehr versiert und kennen verschiedenste Tools, sodass nicht immer neue Kompetenzen dahingehend vermittelt werden müssen.

Beispiele: Padlet // Audacity // Garage Band // Jamulus // und viele mehr

Online Konzepte:

Klangmassage

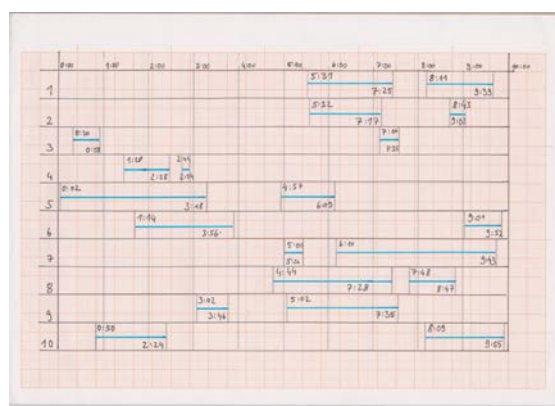
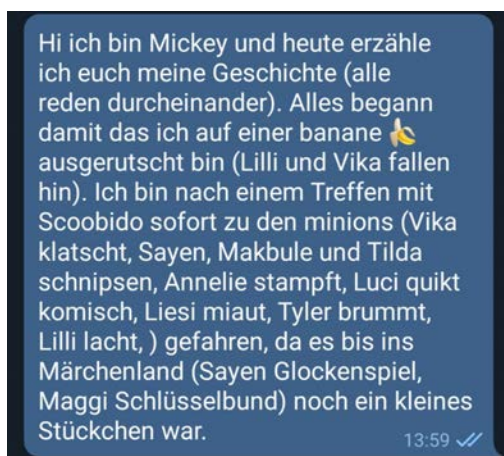
Eine Klangmassage inspiriert von Trends wie ASMR können die Schüler*innen vorbereiten und dann bei einem gemeinsamen Online-Treffen live vortragen. Rascheln, Klicken, Prasseln, Rauschen, Pfeifen, Blubbern und Klopfen mit verschiedensten Materialien wecken die Experimentierfreude.

Prinzip in Präsenz: Die massierte Person sitzt mit geschlossenen Augen auf einem Stuhl, während die massierende Person mit ihren Händen (oder auch Objekten) sehr leise, zarte Geräusche nahe der Ohren der massierten Person erzeugt. In einer Gruppe, können die Massierenden den Bewegungen einer leitenden Person folgen.

Anwendung Online: Kopfhörer werden für alle Teilnehmenden empfohlen. Es gibt eine Massierende Person, welche ein zeitlich begrenztes Stück mit Geräuschen von Gegenständen vorbereitet hat. Sie schaltet ihr Video aus, die Zuhörenden schalten ihre Mikrophone aus und die Performance beginnt.

Soundwalk

Ein Soundwalk ist ein Spaziergang durch egal welchen Ort, bei dem sich ganz aktiv auf das Zuhören konzentriert wird. In einer Arbeit auf Distanz, können die Schüler*innen diesen Spaziergang alleine durchführen nach dem Erkunden eines Gebietes die interessantesten Klänge mit einem Internet- und Standortfähigen Mobiltelefon unter <https://soundwalk.eu/> aufnehmen und direkt Standortgebunden speichern. In einem nächsten Schritt können andere Schüler*innen sich diese Klänge dann anhören und in weitere Kompositionen einbinden.



Erklärung der Verwendung dieser Partituren unter

<http://www.querklang.eu/onlinekonzepte/komponieren>

QUERKLANG

Querklang ...

...ist großartig!

...ist eine Methode,
die man auch außerhalb der Musik verwenden könnte.

....ein Prozess
von Ablehnung
über Akzeptanz
bis zur Zuneigung.

LITERATURLISTE

- zusammengestellt von Stefan Roszak - ergänzt von Kerstin Wiehe -

Ausländer, Peter (2007): MundArt. Vokalspiele musikalische Maulereien und Stücke für Stimmen. Anregungen für die musikalisch-künstlerische Arbeit mit Gruppen. Vlotho: Arbeitsgemeinschaft Musik - Szene - Spiel OWL.

Ausländer, Peter (2003): Experimentelles Musik- und Tanztheater. in der schulmusikalischen Praxis und in der kulturellen Jugendarbeit. Übungen - Spiele - Improvisationen - Stücke. Vlotho.

Bäßler, Hans; Nimczik, Ortwin; Schatt, Peter W. (Hg.): Neue Musik vermitteln. Analysen – Interpretationen – Unterricht. Mainz: Schott 2004.

Baschet, Francois: Les Sculptures Sonores. The Sound Sculptures of Bernhard and Francois Baschet. Chelmsford: Soundworld Publishers 1999.

Betzner-Brandt, Michael: cOHR creativ. Bd. 2. Gemeinsam neu singen. Stimmspiele – Experimente und Exkursionen im Chor. Berlin 2009.

Brandstätter, Ursula (2004): Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung. Augsburg: Wißner.

de La Motte, Diether (1996): Wege zum Komponieren. Ermutigung und Hilfestellung. Kassel u.a.: Bärenreiter.

Dennis, Brian (1975): Projects in sound. London: Universal Edition.

Friedemann, Lilli (1969): Kollektivimprovisation als Studium und Gestaltung neuer Musik. Wien: Universal-Edition (Rote Reihe Bd. 7).

Friedemann, Lilli (1973): Einstiege in neue Klangbereiche durch Gruppenimprovisation. Wien: Universal Edition (Rote Reihe Bd. 50).

Friedemann, Lilli (1983): Trommeln - Tanzen - Tönen. 33 Spiele für Große u. Kleine. Wien: Universal-Edition (Rote Reihe Bd. 69).

Friedman, Ken; Smith, Owen Lauren Sawchyn (2002): The Fluxus Performance Workbook. A Performance Research e-publication. Online verfügbar unter <http://www.deluxxe.com/beat/fluxusworkbook.pdf> (10.11.2011).

Gagel, Reinhard: Improvisation als soziale Kunst. Überlegungen zum künstlerischen und didaktischen Umgang mit improvisatorische Kreativität. Mainz: Schott 2010.

Graefe-Hessler, Dorothee (1997): Musik erfinden. Handreichung zum Experimentieren, Improvisieren und Komponieren. Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Kulturelle Praxis Bd. 5).

Greuel, Thomas; Heß, Frauke (Hg.): Musik erfinden. Beiträge zur Unterrichtsforschung. Aachen: Shaker Verlag 2008 (Musik im Diskurs Bd. 22).

Hugg, Gerhard (2006): Beiträge zur Kompositionspädagogik und grafische Partituren. Remagen: Kessel.

Havlik, Ernst (1991): Lexikon der Onomatopöien. Die lautimitierenden Wörter im Comic. Frankfurt am Main: Zweitausendeins.

Jäger, Stefan: Experimentelle Musik in der Hauptschule. Ausgewählte Ansätze für das Klassenmusizieren. Augsburg: Wißner 2008.

Keller, Wilhelm: Schallspiele. Ludi Musici 2. Anleitungen und Modelle zum Gruppenmusizieren mit Geräusche, Klängen und Tönen für Spieler aller Altersstufen, Begabungs- und Behinderungsgrade. Boppard: Fidula 1972.

Klee, Tobias (2009): Bumm! Klack! Tsch! Rhythmus kreativ! Methoden und Praxisübungen zum Musizieren mit Alltagsgegenständen. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Küntzel-Hansen, Margrit (1981): Musik mit Kindern. Versuche mit Geräusch u. Klang. 4. Aufl. Stuttgart: Klett.

Küntzel-Hansen, Margrit (1982): Musikspiele. Wolfenbüttel: Kallmeyer.

Langbehn, Andreas (2001): Experimentelle Musik als Ausgangspunkt für Elementares Lernen. Saarbrücken: Pfau.

Logothetis, Anestis (1973): Impulse – für Spielmusikgruppen. Wien: Universal Edition (Rote Reihe Bd. 34).

Martini, Ulrich (2001): Musikinstrumente – erfinden, bauen, spielen. Anleitungen und Vorschläge für die pädagogische Arbeit. 9. Aufl. Stuttgart u.a.: Klett.

Meyer-Denkman, Gertrud (1970): Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter. Neue Wege einer musikalischen Grundausbildung. Wien: Universal Edition (Rote Reihe Bd. 11).

Meyer-Denkman, Gertrud (1970): Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter. Neue Wege einer musikalischen Grundausbildung. Wien: Universal Edition (Rote Reihe Bd. 11).

Meyer-Denkman, Gertrud (1972): Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht. Experiment und Methode. Wien: Universal Edition (Rote Reihe Bd. 43).

Meyer-Denkman, Gertrud (2005): Grenzgänge zwischen Musik und Kunst heute. Oldenburg: Bibliotheks- u. Informationszentrum der Universität Oldenburg.

Murray Schafer, Raymond (1971): Die Schallwelt in der wir leben. Wien: Universal Edition (Rote Reihe Bd. 30).

Museum für Gestaltung Basel (2004): Geräusche. Eine Ausstellung. Basel: Schwabe & Co.

Nanz, Dieter A. (Hg.) (2011): Aspekte der Freien Improvisation in der Musik. Hofheim: Wolke.

Neue Zeitschrift für Musik. Thema: Rare Instrumente. Mainz: Schott 2/1999.

Neue Zeitschrift für Musik. Thema: Vermittlung. Mainz: Schott 3/2011.

- Oliveros, Pauline (2005): Deep listening. A Composer's Sound practice. New York: iUniverse.
- Ono, Yoko: Grapefruit. A Book of Instruction and Drawings by Yoko Ono. New York: Simon & Schuster 2000.
- Paynter, John; Aston, Peter (1972): Klang und Ausdruck. Modelle einer schöpferischen Schulmusikpraxis. Wien: Universal (Rote Reihe Bd. 51).
- Positionen. Beiträge zur Neuen Musik. Thema: Kinder. Mühlenbeck 39/1999.
- Positionen. Beiträge zur Neuen Musik. Thema: Kinder (2). Mühlenbeck 61/2004.
- QuerBlicke I SchriftStücke. 15 Jahre QuerKlang / Hrsg.: Henning Wehmeyer; Kerstin Wiehe. – Berlin: Verlag der Univ. der Künste Berlin, 2019
- Ringgespräch über Gruppenimprovisation. Themenschwerpunkt: Improvisieren nach Konzepten. Berlin 2002.
- Ringgespräch über Gruppenimprovisation. Themenschwerpunkt: Improvisation in der Schule. Berlin 1995.
- Rora, Constanze; Roszak, Stefan: Ästhetik des Unscheinbaren. Annäherungen aus Perspektiven der Künste, der Philosophie und der Ästhetischen Bildung. Oberhausen: Athena 2013.
- Sary, Laszlo: Übungen zum kreativen Musizieren. Saarbrücken: Pfau 2006.
- Schafer, Raymond Murray (1971): Die Schallwelt in der wir leben. Wien: Universal Edition (Rote Reihe Bd. 30).
- Schafer, Raymond Murray (1971): Schöpferisches Musizieren. Wien: Universal Edition (Rote Reihe Bd. 35).
- Schafer, Raymond Murray (1972): Wenn Wörter klingen. Das neue Buch vom Singen und Sagen. Wien: Universal Edition (Rote Reihe Bd. 37).
- Schafer, Raymond Murray (1972): Schule des Hörens. Notizen, Diskussionsbeiträge, Übungsbeispiele, Aufgaben. Wien: Universal Edition (Rote Reihe Bd. 36).
- Schafer, Raymond Murray (2002): Anstiftung zum Hören. Hundert Übungen zum Hören und Klänge machen. Aarau: Nepomuk.
- Schafer, Raymond Murray (2005): HearSing. 75 Exercises in Listening and Creating Music. Indian River: Arcana.
- Schaper, Heinz-Christian (1974): Ludus vocalis. Konzepte zur Gruppenimprovisation. Wien: Universal-Edition (Rote Reihe Bd. 54).
- Schlimp, Karen; Jarchow, Peter (2010): Impro-Mosaik. Das verrückte Klappbuch mit unbegrenzten Ideen zum Improvisieren - allein oder in der Gruppe. Basel: Musik Verlag Nepomuk.
- Schnebel, Dieter (1969): MO-NO. Musik zum Lesen. Köln: DuMont Schauberg.

Schneider, Hans (2000): Lose Anweisungen für klare Klangkonstellationen. Musiken und musikalische Phänomene des 20. Jahrhunderts: ihre Bedeutung für die Musikpädagogik. Saarbrücken: Pfau.

Schneider, Hans (2017): musizieraktionen - frei streng lose. Anregungen zur V/Ermittlung experimenteller Musizier- und Komponierweisen. Saarbrücken: Pfau.

Schneider, Hans: Lose Anweisungen für klare Klangkonstellationen. Musiken und musikalische Phänomene des 20. Jahrhunderts: ihre Bedeutung für die Musikpädagogik. Saarbrücken: Pfau, 2000

Schneider, Hans u.a. (Hg.): Klangnetze. Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden. Saarbrücken: Pfau 2000.

Schneider, Hans (Hg.): Neue Musik vermitteln. Ästhetische und methodische Fragestellungen. Hildesheim: Olms 2012.

Schwabe, Matthias: Musik spielend erfinden. Improvisieren in der Gruppe für Anfänger und Fortgeschrittene. Kassel: Bärenreiter, 1992

Spahlinger, Mathias: Vorschläge. Konzepte zur Ver(über)flüssigung der Funktion des Komponisten. Wien: Universal-Edition (Rote Reihe Bd. 70), 1993

Terhag, Jürgen: Warmups. Musikalische Übungen für Kinder Jugendliche und Erwachsene. Mainz: Schott, 2009

Thompson, Walter: Soundpaiming. The Art of Live Composition. Workbook I. 0.0. 2006.

Thompson, Walter: Soundpaiming. The Art of Live Composition. Workbook 11.0.0. 2009.

Vogel, Corinna: Alles ist Musik! Kinder experimentieren mit Rhythmus und Klang. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 2007.

Vandré, Philipp; Lang, Benjamin: Komponieren mit Schülern. Konzepte, Förderung, Ausbildung. Regensburg: ConBrio, 2011

Voit, Johannes (Hg.): Zusammenspiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen. Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft. Hamburg 2018.

Wehmeyer, Henning und Wiehe, Kerstin (Hg.): QuerBlicke I SchriftStücke. 15 Jahre QuerKlang Berlin: Verlag der Univ. der Künste Berlin, 2019



Was ist Querklang für mich?