

HANS JÜNGER

Es muss nicht immer Hip-Hop sein ...

Unpopuläre Musik unterrichten

Wer seinen SchülerInnen im Musikunterricht zeigen will, wie man Schlagzeug spielt, wer sie anleiten will, einen Rap-Text zu schreiben, oder wer mit ihnen darüber sprechen will, worin sich Heavy-Metal- und Hip-Hop-Fans unterscheiden, der wird in der Regel auf spontane Zustimmung stoßen. Allenfalls hat er das Problem, die Anhänger der verschiedenen Stilrichtungen Populärer Musik davon zu überzeugen, dass man nicht alles zugleich machen kann und dass auch ihre Lieblingsmusik an die Reihe kommen wird.

Wer seine SchülerInnen dagegen auf einen Opernbesuch vorbereiten, mit der Sonatenhauptsatzform bekannt machen oder einen gregorianischen Choral singen lassen will, der muss mit Ablehnung rechnen. Die Bereitschaft, Neues auszuprobieren, muss meist erst hergestellt, das Interesse für Unbekanntes erst erzeugt werden – unpopuläre Musik erfordert besondere Unterrichtsmethoden.

Im Folgenden werde ich zwei Strategien vorstellen, die dabei helfen können, SchülerInnen für Musik zu öffnen, die sie von sich aus nicht vorgeschlagen hätten. Zuvor muss ich aber die Frage beantworten, warum das überhaupt notwendig ist. Kann man sich nicht einfach auf das beschränken, was die Kinder und Jugendlichen von sich aus gerne tun?

I. Das OK-Modell der musikalischen Bildung

Hinter der Frage, warum wir unsere SchülerInnen mit unpopulärer Musik konfrontieren sollen, verbirgt sich eine andere, viel grundsätzlichere: Was ist musikalische Bildung und wie kann die Schule dazu beitragen?

Meine Antwort knüpft an der Erkenntnis an, dass uns heutzutage eine große Vielfalt an musikalischen Tätigkeiten zur Wahl steht: Wir können in einer Hip-Hop-Band mitspielen oder in einem Kirchenchor mitsingen, wir können Mitglied einer Folkloretanzgruppe oder Konzertabonnenten werden, wir können Musikerbiografien lesen oder Operaufnahmen sammeln, Kinderlieder machen oder ein Tonstudio betreiben – und niemand kann uns vorschreiben, mit welcher dieser musikalischen Tätigkeiten wir unser Leben bereichern.

Alle diese Tätigkeiten erfordern Kompetenzen – wir brauchen Wissen, Fähigkeiten

und Einstellungen, um musikalisch tätig sein zu können. Allerdings gehören zu jeder Tätigkeit andere Kompetenzen: Der Gitarrist muss wissen, wie man Akkorde greift, der Tänzer muss Schrittfolgen beherrschen, der Opernbesucher muss bereit sein, über längere Zeit still zu sitzen.

Den Prozess der Aneignung musikalischer Tätigkeiten nenne ich musikalische Bildung. Er hat das Ziel, dass wir Musik in selbstgewählter Form zum Bestandteil unseres Lebens machen und selbstbestimmt und für uns und unsere Mitmenschen befriedigend musikalischen Tätigkeiten nachgehen. Er ist selbstverantwortet – d. h. man wird nicht gebildet, sondern man bildet sich; er ist individuell – d. h. jeder Mensch bildet sich auf andere Weise und mit anderem Ziel; er ist sozial – d. h. wir setzen uns, indem wir uns bilden, mit anderen Menschen und ihren Produkten auseinander; und er ist unabschließbar – Bildung hört nicht mit dem Schulabschluss auf, sondern erst mit dem Lebensende. (Mit diesem Bildungsbegriff knüpfe ich einerseits an die musikwissenschaftlichen Arbeiten von Wolfgang Martin Stroh, z. B. Stroh 1984, andererseits an die musikpädagogischen Arbeiten von Hermann Josef Kaiser an, z. B. Kaiser 2001, 2004. Ausführlicher darstellt und begründet habe ich das »OK-Modell der musikalischen Bildung« in Jünger 2007.)

Wer sich musikalisch bilden will, d. h. wer in selbstbestimmter Weise Musik in sein Leben einbauen will, dem stellen sich vier Aufgaben. Er muss 1. die zur Wahl stehenden musikalischen Tätigkeiten kennen lernen, 2. ein oder mehrere musikalische Tätigkeiten für sich auswählen, 3. die Kompetenzen erwerben, die für die gewählten Tätigkeiten erforderlich sind, und 4. die erworbenen Kompetenzen anwenden, d. h. die gewählten Tätigkeiten praktizieren.

Wenn die Schule ihre SchülerInnen bei diesem Prozess unterstützen will, dann muss sie also 1. mit der Vielfalt musikalischer Tätigkeiten bekannt machen, 2. bei der Auswahl musikalischer Tätigkeiten beraten, 3. den Erwerb musikalischer Kompetenzen anbahnen und 4. die Anwendung erworbener Kompetenzen ermöglichen, also Gelegenheit zur Ausübung der ausgewählten musikalischen Tätigkeiten schaffen.

Die Antwort auf die Frage, warum wir SchülerInnen mit unpopulärer Musik konfrontieren müssen, lautet also: Weil es unsere Aufgabe ist, Orientierung im Spektrum der Möglichkeiten zu geben. Nur wer weiß, dass es Opern gibt und wie es ist, in die Oper zu gehen, kann sich dafür oder dagegen entscheiden, Opernabonnent zu werden.

Um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen: Es geht ums Kennen und nicht ums Können. Kennenlernen setzt zwar Ausprobieren voraus, und eine Tätigkeit ausprobieren kann ich nur mit einem Mindestmaß an Kompetenz. Beispielsweise müssen SchülerInnen, die zum ersten Mal eine Aufführung des »Figaro« erleben sollen, zumindest über die Handlung dieser Oper informiert werden. Aber die Vermittlung von Kompetenzen darf nicht zum Selbstzweck werden, sie muss dem Kennenlernen untergeordnet bleiben. Erst wenn ein Schüler sich für eine musikalische Tätigkeit entschieden hat, ist es sinnvoll und notwendig, ihm systematisch (»aufbauend«, wie es derzeit gern genannt wird) die erforderlichen Fähigkeiten beizubringen.

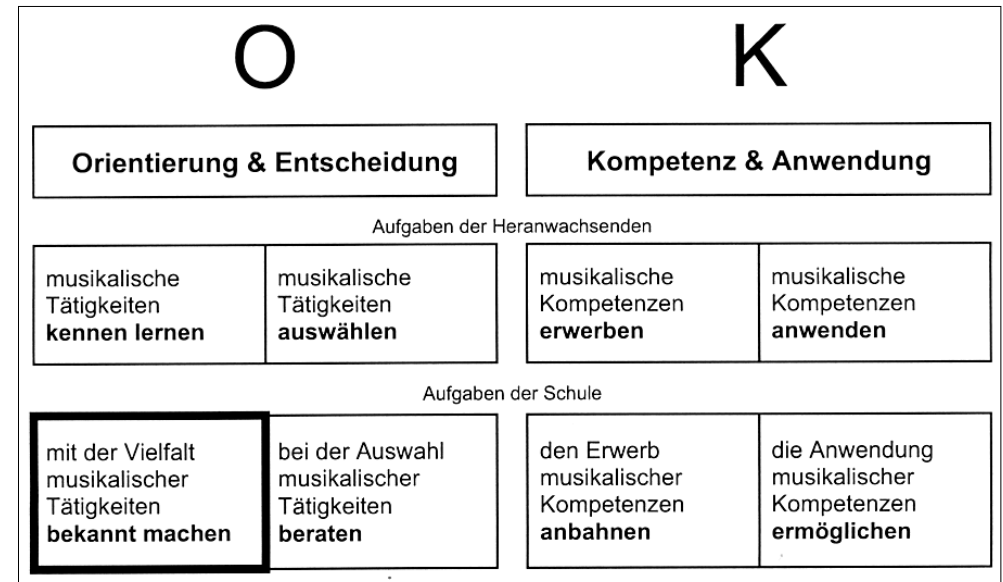


Abb. 1.: Das OK-Modell der musikalischen Bildung

II. Zwei Strategien, SchülerInnen mit unpopulärer Musik bekannt zu machen

Wer nach Methoden sucht, mit unpopulärer Musik bekannt zu machen, muss sich als erstes fragen, aus welchem Grund manche Musik unpopulär ist. Die Musikpsychologie nennt vor allem vier Faktoren, die über die Akzeptanz von Musik entscheiden (vgl. Nikketa 1985):

- ▶ 1. *Komplexität* – Wenn Musik zu komplex ist, lehnen wir sie eher ab; wir sagen dann: »Das durchschaue ich nicht«. Aber wenn sie zu einfach ist, dann mögen wir sie auch nicht; wir sagen dann: »Das ist mir zu primitiv«.
- ▶ 2. *Vertrautheit* – Wenn uns Musik zu bekannt ist, lehnen wir sie eher ab; wir sagen dann: »Das kann ich schon nicht mehr hören«. Aber wenn sie zu fremdartig ist, dann mögen wir sie auch nicht; »Das kenne ich nicht« ist oft gleichbedeutend mit »Das mag ich nicht«.
- ▶ 3. *Sozialer Einfluss* – Wenn Musik von einer Person gemacht wird, die wir aus irgendwelchen Gründen nicht mögen, oder wenn sie unseren Freunden missfällt, dann lehnen wir sie eher ab; wir sagen dann: »Das ist nicht meine Musik«. (Umgekehrt erhöht sich unser Interesse für eine bestimmte Musik, wenn unsere Freunde sie schätzen.)
- ▶ 4. *Kontext* – Wenn Musik nicht zu der Situation passt, in der wir uns befinden, wenn sie keine positive Funktion für uns erfüllt, dann lehnen wir sie eher ab; wir sagen dann: »Das bringt mir nichts«. (Umgekehrt erhöht sich unser Interesse für Musik, wenn der Kontext für uns bedeutsam ist.)

Oper, Sonatensatz und Gregorianik werden also deshalb von vielen SchülerInnen abgelehnt, weil ihnen diese Musik zu kompliziert oder zu fremd ist oder weil sie mit ihr nichts anfangen können oder weil sie nicht aus dem Rahmen fallen wollen. Wer SchülerInnen dennoch mit solcher Musik bekannt machen will, muss an diesen Gründen ansetzen.

Nun entzieht sich allerdings die Komplexität der Musik unserem Zugriff. Allenfalls in Einzelfällen lässt sie sich durch Bearbeitung verändern (z. B. Vereinfachung oder Kürzung). Auch die Geschmacksurteile der Bezugspersonen unserer SchülerInnen müssen wir in der Regel nehmen, wie sie sind. Anders verhält es sich jedoch mit den beiden anderen Faktoren. Die Vertrautheit unserer SchülerInnen mit einem gegebenen Musikstück lässt sich ebenso beeinflussen wie der Kontext, in dem sie es kennen lernen.

Damit bieten sich zwei Strategien an:

- ▶ 1. die Strategie des *Gewöhnens* – ich kann dafür sorgen, dass meine SchülerInnen immer wieder mit der unpopulären Musik in Berührung kommen, bis mit zunehmender Vertrautheit auch die Bereitschaft wächst, sich mit ihr auseinanderzusetzen.
- ▶ 2. die Strategie des *Neugierigmachens* – ich kann die unpopuläre Musik in einen funktionalen Zusammenhang stellen, der für die SchülerInnen bedeutsam ist und dazu führt, dass sie sich der Musik mit Interesse zuwenden.

Beide Ansätze werde ich nun mit je fünf Beispielen konkretisieren. Dabei wird deutlich werden, dass die beiden Wege einander keineswegs ausschließen, sondern in den meisten Fällen gleichzeitig wirksam sind, wenn auch in unterschiedlichem Mischungsverhältnis. Alle Methoden und Materialien habe ich selbst im Unterricht an Grundschule, Gesamtschule und gymnasialer Oberstufe erprobt – teilweise mehrfach und immer mit Erfolg. Dennoch behaupte ich natürlich nicht, dass sie wie ein Kochrezept immer und überall funktionieren. Vielmehr sind die folgenden Ausführungen als Anregungen für einen methodisch kreativen Musikunterricht gedacht.

III. Wie man SchülerInnen an unpopuläre Musik gewöhnt

1. Beispiel 1: Hörexperiment

- ▶ Die SchülerInnen überprüfen mit Hilfe eines Experiments die Hypothese »bekannt = beliebt«: Sie hören sich mehrere Wochen lang zu Beginn jeder Musikstunde dasselbe kurze Beispiel unpopulärer Musik an. Danach sprechen sie darüber, ob sie es jetzt lieber hören mögen.

Diese Methode ist in mehreren Oberstufenkursen erprobt worden. Die SchülerInnen haben jeweils vierzehnmal drei der sechs *Bagatellen für Streichquartett* (opus 9 Nr. 4 – 6) von Anton Webern gehört (Dauer: 2:30 min). Ergänzend wurde ihnen jedesmal – und zwar unverbindlich – einer von 14 »Begleitbriefen« angeboten: Informationen zum Komponisten, zur Gattung, zu historischen Situation usw. Tatsächlich zeigte sich, dass die Vertrautheit mit den drei kurzen Stücken deutlich zunahm – einzelne Stellen, die leicht wiederzuerkennen sind, bekamen schließlich fast Szenenapplaus (z. B. das Cello-

pizzicato-glissando in Nr. 5). Entscheidend war aber wohl, dass alle SchülerInnen mit diesem Selbstversuch einverstanden waren (er geht tatsächlich auch auf die Idee einer Schülerin zurück).

2. Beispiel 2: Prinzipiell interkulturell

- ▶ Die LehrerIn bezieht grundsätzlich immer und bei jedem Unterrichtsthema Beispiele aus unterschiedlichen – auch unpopulären – Musikkulturen ein. Bei dieser Methode, die für alle Altersstufen geeignet ist, gibt es u. a. die folgenden Varianten:

a. die *Hörminute*: Jeweils zu Beginn einer Unterrichtsstunde bekommt die Lerngruppe einen kurzen Musikausschnitt vorgespielt. Anders als beim *Hörexperiment* soll es sich nicht immer um das gleiche Stück handeln. Im Gegenteil sollen die Hörbeispiele hinsichtlich Besetzung, Genre und Kultur möglichst unterschiedlich sein. Doch auch hier ist wichtig, dass das Ritual nicht in Unterrichtsgespräche ausartet, sondern sich auf das Wahrnehmen beschränkt – einzige Aufgabe: Zuhören ohne zu reden. Auf diese Weise kann eine allmähliche Gewöhnung an kulturelle Vielfalt stattfinden.

b. das *Panorama*: Die meisten Unterrichtsthemen erlauben es, Beispiele aus verschiedenen Musikkulturen einzubeziehen. Will man seine SchülerInnen etwa mit dem Phänomen Metrum bekannt machen, so kann man ihnen sowohl populäre als auch unpopuläre Musik vorspielen und sie den Grundschlag mitklopfen lassen – wenn es denn einen gibt. Bei einem Pop-, Rock- oder Jazz-Stück ist das noch relativ leicht, weil hier Schlagzeug oder Bass den beat angeben. Bei deutschen Kirchenglocken, indischen Ragas, gregorianischem Choral oder Neuer Musik dagegen gibt es Probleme verschiedenster Art. Doch unabhängig davon, ob man das Metrum richtig lokalisiert und ob man explizit interkulturelle Vergleiche zieht, gewöhnen sich die SchülerInnen ganz nebenbei daran, dass es unterschiedliche Arten von Musik gibt. (Ausführlicher dargestellt und begründet habe ich diesen Ansatz interkultureller Musikpädagogik in Jünger 2003.)

3. Beispiel 3: Puzzle

- ▶ Die SchülerInnen vollziehen die Entstehung eines unpopulären Musikstücks nach, indem sie es aus vorbereiteten Versatzstücken zusammensetzen (komponieren). Danach überprüfen sie ihre Lösung des Puzzles, indem sie sich das Stück mehrfach anhören.

Am besten eignet sich diese Methode für solche Musik, deren formaler Aufbau klaren Regeln folgt, wie die barocke Fuge oder der klassische Sonatensatz. Sehr gut lässt sich z. B. die zweistimmige e-moll-Fuge aus Band I des *Wohltemperierten Klaviers* von J. S. Bach in Puzzleteile zerlegen (zudem handelt es sich um eine Komposition von vergleichsweise geringem Komplexitätsgrad). Die SchülerInnen erhalten die Bauvorschriften für die Komposition einer Fuge ausgehändigt (oder erläutert) und versuchen dann in Einzel-

Partner- oder Gruppenarbeit, aus Themeneinsätzen, Kontrapunkten und Zwischenspielen das Werk zu rekonstruieren. Das geschieht am einfachsten mit Papier, Schere und Klebstoff, im günstigsten Fall mit einer Sequenzersoftware am Computer. Die Ergebnisse sollten möglichst hörbar gemacht, auf jeden Fall aber solange hörend mit dem Original verglichen werden, bis die richtige Lösung gefunden ist. Ganz nebenbei führt diese Aufgabe dazu, dass die SchülerInnen ein unpopuläres Musikstück mehrfach aufmerksam anhören. Das Unterrichtsmaterial zu diesem »Fugen-Puzzle« ist in RAAbits Musik veröffentlicht – vgl. Jünger 1996. Ein Teil des Materials ist auch in Heukäufer 2007, S. 205f. abgedruckt, allerdings fehlerhaft und mit unvollständiger Quellenangabe.)

4. Beispiel 4: Musizieren

- Die SchülerInnen üben spielend oder singend ein unpopuläres Musikstück ein. Danach hören sie sich eine professionelle Einspielung des Stücks an.

Verglichen mit allem anderen, was der Musikunterricht zu bieten hat, ist das Musizieren für SchülerInnen eine der attraktivsten Tätigkeiten. Dabei ist zwar nicht gleichgültig, aber doch von nachrangiger Bedeutung, was da musiziert wird. Das kann man nutzen: Wenn man möchte, dass SchülerInnen sich mit unpopulärer Musik beschäftigen, dann werden sie dafür leichter zu gewinnen sein, wenn man sie spielen lässt, als wenn sie nur zuhören sollen. Da aber Spielen zwangsläufig mit Hören verbunden ist, tritt auch auf diese Weise der gewünschte Gewöhnungseffekt ein.

Es gibt allerdings Musikgenres (z. B. »Klassik«, d. h. die abendländische Kunstmusik), deren Komplexitätsgrad die musikpraktischen Fähigkeiten der meisten SchülerInnen überfordert. Kaum eine Lerngruppe wird in der Lage sein, einen Sonatensatz zu spielen, um auf diese Weise die Sonatenhauptsatzform kennen zu lernen. Hier ist es nötig, zu arrangieren und zu vereinfachen.

Ich bin sogar noch weiter gegangen und habe einen Sonatensatz im frühklassischen Stil komponiert, der so einfach gebaut ist, dass er sich nicht nur mit einfachster Besetzung spielen lässt (Melodie, Akkorde, Bass), sondern auch singbar ist. Außerdem kann die Exposition problemlos in Hauptthema, Überleitung, Seitenthema und Schlussgruppe zerlegt und als Puzzle angeboten werden (vgl. Abb. 2). Die Lerngruppe teilt sich dann in vier Gruppen, die je einen der vier Teile einüben. Anschließend wird im Plenum experimentiert: Welche Abfolge hört sich am besten an – welche entspricht den »Regeln«? Danach ist der Boden bereitet, eine »richtige« Sonate zu hören und evtl. zu untersuchen.

5. Beispiel 5: »Transponieren«

- Die SchülerInnen entwickeln zu einem unpopulären Musikstück ein Bild, eine Choreografie oder eine Szene. Dabei hören sie es sich mehrfach an.

Mit »Transponieren« ist hier (im Sinne von Venus 1969) das Übertragen oder Abbilden von Musik in anderes künstlerisches Ausdrucksmedium wie z. B. Bewegung oder Bild gemeint. Wie das Musizieren wird auch das Tanzen und das Malen zu Musik von SchülerInnen aller Altersstufen dem bloßen Zuhören oder gar Analysieren entschieden vorgezogen. Und wie beim Musizieren kommt man ohne häufig wiederholtes Hören nicht aus.

Sonate für Xylofon, Gitarre und Bass

opus 4711

Abb. 2.: Sonaten-Puzzle (Komposition: Hans Jünger)

Wer mit seinen SchülerInnen z. B. eine Choreografie zu dem Klavierstück *Gnomus* aus *Bilder einer Ausstellung* von Modest Mussorgsky entwickeln will, kann so vorgehen: Nach einem Eingangsimpuls (Zeichnung eines Gnoms – vgl. Abb. 3) und einer Sammelphase (Wie bewegt sich ein Gnom?) wird die Klasse in vier Gruppen eingeteilt, die arbeitsteilig zu den ersten vier Motiven dieses Stücks (T. 1-3, T. 8-10, T. 19-26, T. 45-47) Bewegungen erfinden (Huschen, Hoppeln, Hinken, Hüpfen usw.). Dabei müssen diese Motive sehr oft gehört werden und prägen sich daher ins Gedächtnis ein. Anschließend müssen die Motive im Gesamtzusammenhang der ersten 47 Takte erkannt und mit den entsprechenden Bewegungen begleitet werden. Auch hierfür ist häufiges Hören notwendig. Für den Gewöhnungseffekt ist also gesorgt. (Unterrichtsmaterial zu Mussorgskys *Gnomus* enthält Jünger 1995.)



Abb. 3.: *Gnomus* (Zeichnung: Hans Jünger)

IV. Wie man SchülerInnen auf unpopuläre Musik neugierig macht

1. Beispiel 1: Bearbeitung und Original

- ▶ Die SchülerInnen lernen ein populäres Musikstück kennen. Danach erfahren sie, dass es sich um die Bearbeitung eines unpopulären Musikstücks handelt, und hören sich das Original an.

Als man in den 1970er Jahren begann, »U-Musik« in den Unterricht einzubeziehen, geschah dies oft in der Absicht, die SchülerInnen von der »schlechten« zur »guten« Musik zu bekehren. Beliebte war es, den Popversionen klassischer Musikstücke (Waldo de los Rios, Ekseption usw.) das Original gegenüberzustellen und analytisch nachzuweisen, dass die Bearbeitung nur ein schwacher Abklatsch sei. Diese »Rattenfänger methode« (Hermann Rauhe) hat sich als wenig erfolgreich erwiesen, und von dem Ziel, das so erreicht werden sollte, haben wir uns heute aus gutem Grund verabschiedet.

Das ändert aber nichts daran, dass Bearbeitungen neugierig machen auf das Original – auch wenn es sich bei diesem um unpopuläre Musik handelt. Solange nicht der Verdacht aufkommt, dass der Musiklehrer seine Aufgabe mit der eines Missionars verwechselt, finden SchülerInnen es durchaus interessant, etwas über die Herkunft eines Musikstücks zu erfahren, das für sie von Bedeutung ist.

Bedeutsam ist z. B. für viele Jugendliche auch heute noch Stanley Kubricks Horrorfilm *Shining* (1980, nach Stephen King, FSK 16) samt der dazu gehörigen effektiv eingesetzten Filmmusik. In der Eingangssequenz sieht man einen VW-Käfer durch eine wunderschöne Berglandschaft fahren und wird erst von den düsteren Klängen der Musik darauf vorbereitet, dass hier etwas Schreckliches geschehen wird.

Man wird nun mit seinen SchülerInnen darüber sprechen, welche Eigenschaften der Musik für diese Wirkung verantwortlich sind. Dann wird man ihnen verraten, dass Kubrick hier Teile aus der *Symphonie fantastique* von Hector Berlioz verwendet hat. Die Frage, warum dieser französische Komponist so unheimliche Musik geschrieben hat, beantwortet das Programm, das er dem Stück beigefügt hat: Er wollte einen Hexensabbat schildern.

Nachdem geklärt ist, was man sich darunter vorzustellen hat, erfahren die SchülerInnen schließlich, dass Berlioz seinerseits vorhandene Musik verwendet hat: das gregorianische *Dies irae*, die Sequenz aus der Totenmesse, in deren Text vom »Tag des Zorns«, dem Jüngsten Gericht, die Rede ist.

Man kann davon ausgehen, dass die Neugier von SchülerInnen auf gregorianischen Choral größer ist, wenn er nicht als Startpunkt abendländischer Musikgeschichte, sondern als Lieferant von Horrorfilmmusik vorgestellt wird.

2. Beispiel 2: Nachkomponieren

- ▶ Die SchülerInnen vollziehen die Entstehung eines unpopulären Musikstücks nach, indem sie nach den gleichen Regeln ein eigenes Stück komponieren. Danach hören sie sich das Original an.

Man kann Harmonie-, Formen-, Melodielehre usw. als Regelwerke verstehen, die von Musiktheoretikern aus gelungenen Kompositionen abstrahiert worden sind, um an-

gehende Komponisten beim Erfinden eigener Musik anzuleiten. Unsere SchülerInnen sind normalerweise von der Offenheit dieser Regeln – von der Vielzahl möglicher Lösungen – überfordert. Darum ist es sinnvoll, engere Vorgaben zu machen und möglichst präzise die Aufgabe zu beschreiben, die der Komponist eines bestimmten Musikstücks – besser noch: eines bestimmten Ausschnitts daraus – sich gestellt hat.

Abb. 4 zeigt eine solche Kompositionsaufgabe. Sie beschreibt relativ genau, was Gabriel Fauré beim Schreiben der ersten vier Takte seiner *Pavane* opus 50 getan hat, und ermöglicht so auch SchülerInnen mit geringer Vorbildung, ein kleines Musikstück im romantischen Stil zu erfinden. Dabei geht es aber weniger darum, die für die Tätigkeit eines Komponisten erforderlichen Kompetenzen zu erwerben, sondern neugierig zu machen auf die Lösung, die der professionelle Komponist Fauré gefunden hat.

Nun ist dieses romantische Musikstück nicht so unpopulär, dass es sich nicht als Background für ein Hip-Hop-Stück eignen würde (vgl. *Paparazzi* von Xzibit 1996). Doch mit dem gleichen Verfahren kann man auch neugierig machen auf wesentlich unpopulärere Musik. Wenn man z. B. die Grundreihe vorgibt und festlegt, dass sie zusammen mit Umkehrung, Krebs und Krebsumkehrung ein vierstimmiges Musikstück ergeben soll, das zwölf 2/4-Takte umfasst und nur aus Vierteln, Achteln und Pausen besteht, dann können (Oberstufen-) SchülerInnen auch Zwölftonmusik schreiben. Und vor allem werden sie sich nicht ohne Interesse die I. Variation des 2. Satzes (T. 12-19) der Sinfonie opus 21 von Anton Webern anhören, die sie selbst »nach-komponiert« haben. (Unterrichtsmaterial zu *Pavane* und *Paparazzi* findet man bei Neugebauer/Schütz 1997; Notenmaterial und Hinweise zur Analyse des 2. Satzes der Webern-Sinfonie enthält Meierott/Schmitz 1980, S. 230, 340f.)

3. Beispiel 3: Persönliche Beziehung

► Die LehrerIn findet oder erfindet eine persönliche Beziehung zwischen ihren SchülerInnen und dem Komponisten oder Interpreten eines unpopulären Musikstücks.

»Meine Freundin singt im Kirchenchor« – »mein Opa sammelt Jazz-CDs« – »mein Fußballtrainer wohnt in der Mendelssohnstraße« – »Mozart und ich haben am gleichen Tag Geburtstag« – auch wenn diese Beziehungen zwischen mir und der Musik oberflächlich sein mögen, so können sie mich doch neugierig machen: Was singen die da eigentlich? Wer war eigentlich Mendelssohn? Wenn man sich erstmal auf die Suche nach solchen Zusammenhängen macht, wird man meist schnell fündig.

Und wenn man nichts findet, kann man auch etwas erfinden. Ich habe z. B. einmal eine vierte Klasse auf den Besuch der Oper *Undine* von Albert Lortzing vorbereitet, indem ich mich als eine der Hauptfiguren ausgegeben habe. Ich habe den SchülerInnen (über die Klassenlehrerin) geschrieben, ich hieße Veit, sei Knappe auf Burg Ringstetten und suchte einen Brieffreund. Daraus entwickelte sich ein Briefwechsel, in dem ich einerseits Fragen beantwortete (»Hast du ein Pferd?«), andererseits nach und nach die Geschichte meines Chefs (des Ritters Hugo) und seiner Freundin (der Nixe Undine) erzählte. Zur Erhöhung der Glaubwürdigkeit illustrierte ich meine Briefe mit Fotos aus dem Internet. Das führte zwar bald zu ersten Zweifeln (»Seit wann haben die Ritter

Komposition eines romantischen Musikstücks

1. Partitur (4 Stimmen)

- Schreibe an den Beginn des ersten Notensystems einen *Violinschlüssel* für die 1. Stimme.
- Schreibe an den Beginn des zweiten Notensystems einen *Violinschlüssel* für die 2. Stimme.
- Schreibe an den Beginn des dritten Notensystems einen *Violinschlüssel* für die 3. Stimme.
- Schreibe an den Beginn des vierten Notensystems einen *Bassschlüssel* für die 4. Stimme.
- Teile die vier Notensysteme in vier gleich große 4/4-Takte ein
(ziehe am Ende jeden Taktes einen Taktstrich über alle vier Notensysteme).

2. Akkorde (3. Stimme)

- Schreibe in jeden Takt des dritten Notensystems eine *ganze Note*: a' - g' - f' - e'.
- Schreibe *über* jede Note zwei weitere ganze Noten.
Alle drei Noten sollen im Terzabstand stehen
(Linie/Linie/Linie oder Zwischenraum/Zwischenraum/Zwischenraum - es entstehen Dreiklänge).

3. Bass (4. Stimme)

- Schreibe in jeden Takt des vierten Notensystems eine *halbe Note*: a - g - f - e.
- Schreibe *hinter* jede dieser vier Noten eine weitere halbe Note.
In den Takten 1 - 3 soll die zweite Note eine Terz tiefer stehen
(Linie/Linie oder Zwischenraum/Zwischenraum).
In Takt 4 soll die zweite Note gleich sein (Prim).

4. Begleitmelodie (2. Stimme)

- Schreibe in den ersten Takt des zweiten Notensystems acht *Achtelnoten*.
Es dürfen nur Töne verwendet werden,
die im ersten Takt der 3. Stimme vorkommen (akkordeigene Töne).
Die Melodie soll so einfach sein, dass man sie auf dem Xylophon leicht spielen kann.
- Schreibe auch in die übrigen Takte des zweiten Notensystems jeweils acht *Achtelnoten*.
Auch hier dürfen nur Töne verwendet werden,
die im jeweiligen Takt der 3. Stimme vorkommen (akkordeigene Töne).
Die vier Takte der 2. Stimme sollen einander so ähnlich wie möglich sein.

5. Hauptmelodie (1. Stimme)

- Schreibe in das erste Notensystem eine *Melodie*.
Sie soll mit einem akkordeigenen Ton beginnen.
Danach dürfen auch akkordfremde Töne verwendet werden.
Sie soll mit einem langen Ton beginnen.
Danach dürfen auch kürzere Töne vorkommen.
Die Melodie soll so einfach sein, dass man sie auf der Flöte leicht spielen kann.

6. Probe

- Suche dir drei *Partner*, die auch schon mit Komponieren fertig sind.
- Verteilt unter euch die *Aufgaben*:
Bass (4.) - Akkorde (3.) - Begleitmelodie (2.) - Hauptmelodie (1.).
- Wählt geeignete *Instrumente*:
Bassxylophon oder E-Bass für den Bass, (4.)
Keyboard oder Gitarre für die Akkorde (3.),
Xylophon oder Metallophon für die Begleitmelodie (2.),
Blockflöte oder Glockenspiel für die Hauptmelodie (1.).
- Übt *alleine* eure Stimmen.
- Spielt *gemeinsam* eure Kompositionen.
- Verbessert Stellen, die euch nicht gefallen.

Abb. 4.: Kompositionsaufgabe zu Faurés *Pavane*

einen Fotoapparat?«), aber trotzdem wurde die Frage, ob Hugo Bertalda heiraten oder doch bei Undine bleiben soll, heiß diskutiert.

Natürlich war die Gratwanderung zwischen Spiel und Realität nicht einfach – einerseits wollte ich die Kinder nicht belügen, andererseits aber doch die Spannung halten. Dass sich der Aufwand gelohnt hatte, zeigte der Vergleich meiner Klasse mit den Parallelklassen während der Aufführung: dort die übliche Unruhe, hier gebannte Aufmerksamkeit.

4. Beispiel 4: ›Bildung‹

- Die LehrerIn macht ihre SchülerInnen mit Musik bekannt, die man kennen muss, wenn man als ›gebildet‹ gelten will.

Ab der 9. Klasse äußern SchülerInnen manchmal den Wunsch, die Musik kennenzulernen, »die man kennen muss«. Das deutet dann darauf hin, dass sie etwas Wichtiges gelernt haben: Musik ist nicht nur eine Tätigkeit, die das Leben bereichert, sondern auch Statussymbol. Die ›richtige‹ Musik zu kennen, kann den Zugang zu den ›gebildeten Kreisen‹ eröffnen. (Ein aktueller Beleg für die Distinktionsfunktion von musikalischen Kenntnissen ist der Entwurf eines Werkekanons für den Musikunterricht, den die Konrad-Adenauer-Stiftung 2004 vorgelegt hat. Vgl. dazu Jünger 2006.)

So bedauerlich es ist, dass Musik als gesellschaftliche Eintrittskarte missbraucht wird, so berechtigt ist doch das Anliegen, den Bildungskanon kennen zu lernen – gerade bei SchülerInnen aus benachteiligten Elternhäusern. Außerdem lässt sich auch diese Art von Neugier nutzen, um mit unpopulärer Musik bekannt zu machen.

Das (vergriffene) Schulbuch *Musik hören – machen – verstehen* enthielt im Band für die 7. und 8. Klasse eine Zeichnung, die geradezu mustergültig vorführt, was unter ›Bildungsgut‹ in diesem Sinne zu verstehen ist (Lugert 1986, S. 13). Abgebildet sind neun Komponisten der abendländischen Kunstmusik mit Accessoires, die zwar zum Verständnis ihrer Musik nichts beitragen, die man aber zweifellos kennen muss, wenn man ›dazu‹ gehören will: Bachs Kinderschar, Beethovens Hörrohr, Schuberts Erbkönig usw. Ich habe diese Seite – ergänzt durch kurze Informationstexte und Hörbeispiele und unter der Überschrift ›Stars von früher‹ – oft verwendet und bin immer auf Interesse gestoßen.

5. Beispiel 5: Ernstnehmen

- Die SchülerInnen sprechen über die Gefühle, die Musik bei ihnen auslöst. Die LehrerIn akzeptiert auch Desinteresse oder Ablehnung.

Von den zehn Unterrichtsideen, die ich hier vorstelle, macht diese letzte am deutlichsten, dass für die Bereitschaft der SchülerInnen, sich mit unpopulärer Musik auseinanderzusetzen, nicht der methodische Kunstgriff entscheidend ist, sondern die Haltung der LehrerIn. Nur wenn die SchülerInnen sich sicher sein können, dass sie mit ihren ästhetischen Werturteilen ernst genommen werden, nur dann werden sie sich öffnen können.

Eine Methode, diese akzeptierende Haltung zu verdeutlichen, besteht schlicht und einfach darin, den SchülerInnen Musik vorzuspielen und sie einzuladen, ihre posi-

ven und negativen Gefühle der Musik gegenüber zu verbalisieren. Immer wenn es mir gelungen ist, durch vorsichtiges Nachfragen oder Paraphrasieren meine SchülerInnen davon zu überzeugen, dass ich wirklich verstehen will, was die Musik mit ihnen macht, habe ich erstaunlich intensive Gespräche erlebt.

Vor allem jüngeren SchülerInnen fehlt oft das Vokabular, um eigene Gefühle in Worte zu fassen. Deshalb bereite ich solche Gespräche gerne dadurch vor, dass ich Begriffe vorgebe und zunächst einmal sortieren lasse. Wenn die SchülerInnen darüber diskutiert haben, ob *ängstlich*, *ärgerlich*, *begeistert*, *entspannt*, *erstaunt*, *froh*, *fröhlich*, *gelangweilt*, *gespannt*, *lustig*, *nachdenklich*, *ruhig*, *traurig*, *überrascht*, *wütend* angenehme oder unangenehme Gefühle sind, fällt es ihnen auch nicht mehr so schwer, offen über die Wirkung von Musik zu sprechen.

Welche Musik ich verwende, hängt natürlich vom Alter der SchülerInnen ab. Besonders interessant sind aber Stücke, die widersprüchliche Gefühle auslösen, z. B. *Preußens Gloria* von Johann Gottfried Piefke, ein Militärmarsch, der an Krieg, aber auch an Volksfeste denken lässt, oder das 3. Streichquartett von Alfred Schnittke, das zwischen ruhiger Renaissance-Musik und dissonanten Cluster- und Glissando-Passagen hin und her changiert.

V. Muss es immer Hip-Hop sein?

Der AfS-Bundeskongress Musikpädagogik in Nürnberg 2005 stand unter dem Motto »Schülerorientierter Musikunterricht«. Beim Blick auf das Kursprogramm konnte man auf die Idee kommen, dass es tatsächlich Hip-Hop sein muss, wenn man schülerorientiert unterrichten will, – oder Poptanz, Djembe-Trommeln oder Handy-Klingeltöne. Unpopuläre Musik schien hier fehl am Platz zu sein.

Wenn aber Schülerorientierung bedeutet, dass man im objektiven Interesse seiner SchülerInnen handelt, ohne sich dabei über ihre subjektiven Interessen hinwegzusetzen, dann sind auch die Unterrichtsbeispiele, die ich hier vorgestellt habe, schülerorientiert. Es liegt im (objektiven) Interesse der SchülerInnen, viele Möglichkeiten musikalischer Praxis kennen zu lernen und eine begründete Auswahl treffen zu können. Und wenn man sie nicht zu ihrem Glück zwingt, sondern ihre Sichtweisen und Empfindungen ernst nimmt, wenn man ihr (subjektives) Interesse nicht voraussetzt, sondern es zu wecken versucht, – und wenn man auf das Scheitern dieses Versuchs nicht mit Trotz reagiert, sondern mit Akzeptanz – dann kann es auch mal Bach-Fuge oder Zwölftonmusik sein.

Literatur

- HEUKÄUFER, NORBERT (HG.): *Musik Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2007
 JÜNGER, HANS: *Modest Mussorgsky: »Bilder einer Ausstellung«*. In: RAAbits Musik 5, IB2. Heidelberg 1995
 – DERS.: *Fugen-Puzzle*. In: RAAbits Musik 12, IA2/6. Heidelberg 1996

- DERS.: *Prinzipiell interkulturell. Plädoyer für einen kulturübergreifenden Musikunterricht*. In: Diskussion Musikpädagogik 17. Oldershausen 2003. S. 15-21
 - DERS.: *Kultur – Ökonomie – Politik. Überlegungen zu den Motiven von Kanon-Autoren*. In: Kaiser, Hermann J. / Barth, Dorothee / Heß, Frauke / Jünger, Hans / Rolle, Christian / Vogt, Jürgen / Wallbaum, Christopher: *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*. Regensburg 2006. S. 56-68
 - DERS.: *Vom Kopf auf die Füße! Musikalische Bildung im Schulalter – Überlegungen zu einem institutionsübergreifenden Gesamtkonzept*. In: Diskussion Musikpädagogik 35. Oldershausen 2007. S. 51-55
- KAISER, HERMANN JOSEF: *Auf dem Wege zu verständiger Musikpraxis*. In: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hg.): *Musik – unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch*. Würzburg 2001. S. 85-98
- DERS.: *Von »musikalischer Bildung« zum »Bild von Musik«*. In: Musikforum 3. Mainz 2004. S. 10-15
- LUGERT, WULF DIETER: *Musik hören – machen – verstehen. Arbeitsbuch für den Musikunterricht in den Klassen 7/8*. Stuttgart 1986
- MEIEROTT, LENZ / SCHMITZ, HANS-BERND: *Materialien zur Musikgeschichte für den Sekundarbereich II. Band 2: Noten*. München 1980
- NEUGEBAUER, MATTHIAS / SCHÜTZ, VOLKER: *Die Pavane. Gabriel Faurés Pavane op. 50 als Hip-Hop-Background und als Ausgangspunkt eines Projektes für die Klassen 7 – 13*. In: Praxis des Musikunterrichts 50. Oldershausen 1997. S. 14-24
- NIKETTA, REINER: *Urteils- und Meinungsbildung*. In: Bruhn, Herbert / Oerter, Rolf / Rösing, Helmut (Hg.): *Musikpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München 1985. S. 312-323
- STROH, WOLFGANG MARTIN: *Leben Ja. Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit. Musik in Kellern, auf Plätzen und vor Natodraht*. Stuttgart 1984
- VENUS, DANKMAR: *Unterweisung im Musikhören*. Wilhelmshaven 1969