

Musik – Bild – Analyse – Lernen

Eine Erkundung zwischen den Stühlen der Fächer

Thomas Ott

Den ästhetischen Fächern ist gemeinsam, daß man ihre Gegenstände auf vielfältige Weise wahrnehmen und verstehen kann. „Ein Roman ist eine Maschine zur Erzeugung von Interpretationen“, sagt Umberto Eco (1983, S. 5), und man kann diesen Satz – wenn man ihn so zugespitzt akzeptiert – ohne weiteres auch auf Gedichte, Bilder, Skulpturen und Musikstücke beziehen.

Die Offenheit ästhetischer Objekte für wechselnde Wahrnehmungen und Interpretationen stellt den Unterricht und die Didaktik immer wieder vor schwierige Aufgaben: Wir müssen Lernwege bahnen, auf denen intensive Erfahrungen mit Kunst, Literatur und Musik möglich werden – und müssen zugleich vermeiden, diese Erfahrungen mehr als notwendig vorzustrukturieren. Wir müssen etwas unterrichten, das sich im Unterricht erst herstellt, und zwar möglichst immer wieder anders, unerwartet und neu. Die Differenz zwischen dem, was ein Gedicht, ein Bild oder ein Musikstück vermeintlich *ist* und dem, was es außerdem noch *sein kann*, eröffnet Spielräume des Sehens, Hörens, Fühlens und Verstehens, die wir bei der Unterrichtsplanung und im Unterricht selbst nicht einengen dürfen. Ecos „Maschine“ muß, damit sie Interpretationen erzeugen kann, zunächst einmal da sein – was „ist“ sie aber, wenn sie selbst nur als Ergebnis von Interpretation ins Bewußtsein gelangt? Wie lehrt man eine Sache, deren Offenheit, deren subjektive Variabilität von Anfang an mitgelehrt werden muß?

Dies ist, wie gesagt, ein gemeinsames Problem der ästhetischen Fächer. Wie reagieren ihre Didaktiken darauf? Können sie voneinander, von den Lösungsmöglichkeiten, die sie fachbezogen bereitstellen, lernen? Oder sind die Gegenstandsbereiche in ihren Strukturen und Problemen so verschieden, daß sich ein solcher Austausch nicht lohnt?

Hier soll einmal versucht werden, ein kunstdidaktisches Modell der Bildanalyse auf einen musikalischen Gegenstand anzuwenden. Nicht mangels musikdidaktischer Ansätze, die das Problem der Offenheit des Ästhetischen reflektieren – Autoren wie Ehrenforth, Richter, Nykrin, Rauhe/Reinecke/Ribke, Niermann taten oder tun ja genau dies –, sondern weil es reizvoll er-

scheint, die Grenze zum anderen Fach zu überschreiten (was viel zu selten geschieht) und zu erfahren, wie man dort mit einem auch uns betreffenden Problem umgeht. Vielleicht kann man dabei auch etwas über Unterschiede und Zusammenhänge zwischen Bild- und Musikwahrnehmung lernen.

„Auslegungsprozeduren“ Gunter Ottos Analysemodell

Der Kunstdidaktiker Gunter Otto hat in den achtziger Jahren ein Verfahren der Bildanalyse entwickelt – und vielfach erprobt –, das nicht nur vom Bild als *Objekt* ausgeht, sondern auch von dem, was die Betrachtenden mit dem, was sie sehen, verbindet. Diesen Verknüpfungsakt nennt Otto – in Anlehnung an die Wahrnehmungstheorie von Murch/Woodworth (1978) – die *Bildung eines Percepts*. „Das Percept ist also ein Produkt. In ihm stoßen anteilig das Bild und die Vorstellungen des Betrachters zusammen. In Verstehensprozessen sind Percepte das Fundament, auf dem Auslegung ruht“ (1987, 51). Niemand, so Otto, könne umhin, im Wahrnehmungsprozeß ständig Percepte zu bilden, und Gespräche vor Bildern seien häufig deswegen so lebhaft, weil jeder ein anderes Percept gebildet habe (1987, 83). Zur Illustration zitiert Otto Johann Friedrich Herbart, der schon 1792 schrieb:

„Nicht alle sehen alles gleich. Der nämliche Horizont hat diesem Auge viel, und jenem wenig anzubieten. Er zeigt Einem das Schöne, einem anderen das Nützliche, einem Dritten ist er eine auswendig gelernte Landkarte. In der gleichen Landschaft sucht der Knabe die bekannten Thürme, Schlösser, Dörfer und Menschen – hängt immer an einzelnen Punkten, während der Maler die Parthien gruppirt, und der Geometer die Höhen und Berge vergleicht“ (zit. n. Otto 1987, 55).

Die individuelle Perceptbildung geht einher mit Emotionen und Assoziationen, körperlichen Reaktionen, lebensgeschichtlichen Reminiszenzen und dadurch ausgelösten Gefühlen. Percepte entstehen „im Kopf“; sie werden faßbar entweder in sprachlichen Äußerungen – die dem eige-

nen Verstehen und der Verständigung mit anderen Percipienten dienen – oder im Medium ästhetischer Praxis, indem man etwa Bilder abmalt, weitermalt, übermalt, in sie hineinmalt oder sie mit anderen Bildern kombiniert.

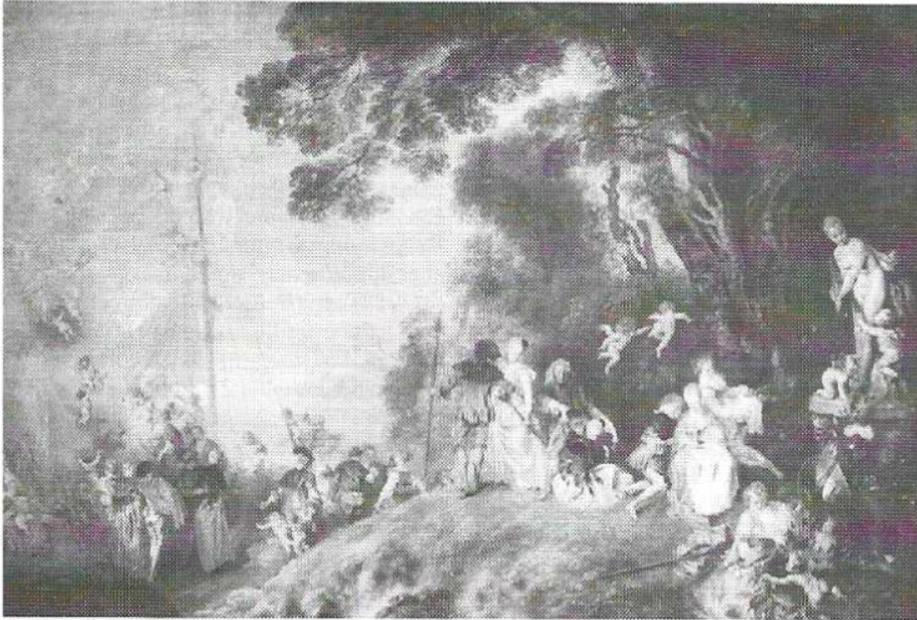
Wichtig an Ottos Ansatz ist, daß die Percepte am Anfang stehen, daß sich also alle Lehr-Lern-Aktivitäten aus den Erstreaktionen ergeben („Methode ist hieran, die Subjektivität zu provozieren“ – 1983, 16). Die weitere Prozedur:

– *Kontexte werden gebildet* (lat. *contexo* = ich verflechte, verknüpfe, verbinde, setze fort, füge an, ergänze). Was wird da verknüpft? Percepte mit Percepten; Bilder mit Bildern (Peter Ackermanns Bild mit anderen Darstellungen des Brandenburger Tors); Bilder mit Texten (über das Bild, über andere Bilder, über das Tor, über die deutsche Geschichte); Texte mit Texten.

– Im Prozeß des Sammelns und Vergleichens werden *Konzepte* deutlich. Was „ist“ das Tor; was „sagt“ Ackermanns Darstellung (im Vergleich mit anderen Darstellungen); welche formalen Mittel werden eingesetzt? Woher kommt diese Betrachtungsweise, diese besondere Form-Inhalt-Konfiguration? Wer nach Konzepten fragt, „erkennt und benennt z. B. die Gestaltung von Stilleben oder Landschaften durch ‚conetti‘ wie das der ‚Verflüchtung‘ der dritten Dimension in der Malerei nach 1890... oder die Entstehung eines spezifischen Raum- und Bewegungsgefühls in einer Basilika oder in einem gotischen Dom durch Lichtführung, Größe, Proportion usw.“ (1987, 82).

– Die gebildeten Kontexte verweisen auf *Allocation*, auf die mögliche notwendige und lehrreiche „Verortung“ der eigenen Wahrnehmung, der Bildsujets, der Bildkonzepte im historischen, gesellschaftlichen, ökonomischen Zusammenhang.

Gunter Otto – das ist deutlich geworden – geht es zunächst und vor allem um *Bildanalyse* – es sind Werke der bildenden Kunst, an denen er sein didaktisches Modell entwickelt und erprobt. Gleichwohl spricht er von dessen Anwendbarkeit auf ästhetische Lehr-Lernprozesse schlechthin; musikalische Lernprozesse sind, auch wo dies nicht ausdrücklich gesagt ist, mitgemeint.



Antoine Watteau, *Einschiffung nach Kythera*, Öl auf Leinwand, 129 x 194 cm, Berlin, Schloß Charlottenburg

Das setzt voraus, daß zumindest diese beiden Künste dem didaktischen Verfahren, das Otto vorschlägt, vergleichbare Ansatzpunkte bieten. Und in der Tat: Auch Musik löst in der Regel höchst subjektive Reaktionen aus, die man in Worte fassen kann (Erkenntnisdimension: *Percept*). Zu jedem Musikstück kann man Vergleichsmaterial und kommentierende Texte sammeln (*Kontextbildung*). *Konzepte* in Ottos Sinne gibt es auch in der Musik; um nur zwei Beispiele zu nennen: die „Terrassendynamik“ der Barockzeit, oder auch: die „Verflächung“ und Entfunktionalisierung der Harmonik in der Zeit des musikalischen Impressionismus. Und auch Musik und Musikrezeption stehen in kulturellen, sozialen, politischen, geschichtlichen Zusammenhängen, die man rekonstruieren kann (Erkenntnisdimension: *Allocation*). Es gibt aber in Ottos Modell einen Dreh- und Angelpunkt, der in der Anwendung auf musikalische Kommunikation Schwierigkeiten bereiten könnte: die Sprache. Die Prinzipien der *Percept*- und *Kontextbildung* und der Identifikation von *Konzepten* rechnen damit, daß Wahrnehmungen an ästhetischen Objekten und die eigenen Reaktionen darauf mit sprachlichen Mitteln benannt werden können. Wie Ottos Beispiele zeigen, ist das bei der Bildanalyse offenbar ohne größere Schwierigkeiten möglich. Wie verhält es sich damit aber im Falle der Musik?

Watteau und Wagner oder:
Sprechen über Bilder – Sprechen über Musik

Bevor ich ein Beispiel von *Perceptbildung* an einem Musikstück vorstelle und danach

frage, ob es für weitere Auslegungsprozeduren im Sinne Gunter Ottos ergiebig ist, vergleiche ich zwei Texte: einen über ein Bild, den anderen über ein Musikstück. Der eine stammt von der Kunsthistorikerin Jutta Held und bezieht sich auf Antoine Watteaus Bild *Einschiffung nach Kythera*. Der andere findet sich im 8. Kapitel von Thomas Manns Roman *Dr. Faustus* und meint das Vorspiel zum 3. Akt von Richard Wagners Oper *Die Meistersinger von Nürnberg* (das Stück wird freilich im Text nicht genannt).

Beide Texte argumentieren auf hohem sprachlichem Niveau. Es handelt sich nicht um spontane Äußerungen, sondern um bewußt gestaltete und sorgfältige durchformulierte sprachliche Gefüge. Dem entspricht die Differenziertheit, mit der sie den jeweiligen Gegenstand erfassen, oder besser gesagt: präsentieren. Denn die eigentliche Analyse ist der Formulierung vorausgegangen. Die Texte *sind* nicht die Analyse; sie spiegeln vielmehr das Bemühen um eine möglichst wirkungsvolle sprachliche Darbietung der Analyse-Ergebnisse.

Beide Texte tun dabei so, als schilderten sie einen Rezeptions-Akt: Sie reihen Eindrücke aneinander, und zwar so, wie sie sich auch beim Betrachten eines Bildes und beim Anhören eines Musikstückes aneinanderreihen. So ist bei Thomas Mann die Zeitstruktur des Textes nahezu identisch mit der Zeitstruktur des Musikstückes. Mit Begriffen aus der Romantheorie gesprochen: Die „Erzählzeit“ entspricht in etwa der „erzählten Zeit“ (also dem Zeitverlauf des Musikstückes). Das hat zur Folge, daß der gesprochene Text mit dem erklingenden Musikstück ohne große Mühe „synchronisiert“ werden kann.

Jutta Held über Watteaus Bild „Einschiffung nach Kythera“:

Der Umriß des Hügels bildet eine Zäsur zwischen den Gruppen, deren Distanz voneinander schwer abschätzbar ist. Am unteren Uferstreifen führen drei Paare den kleinen Zug an, die sich enger zusammendrängen und lebhafter einander zuwenden. Ihre Kleidung weist sie als ländliches, einfaches Volk aus. Zwei Paare haben das Schiff bereits erreicht. Einer der Kavaliere schickt sich an, seine Dame ins Boot zu heben; sie schürzt ihren Rock, und diese Bewegung ist wie eine letzte Abwehr, ein Stocken vor dem endgültigen Einstieg zur Seefahrt. Durch Blicke und Gesten verkettet Watteau die Figuren untereinander. Die ersten beiden Paare, die mit sich selbst beschäftigt sind, bezieht Watteau durch kontrastive Bewegungsmotive aufeinander. Der Blick zurück, den die Dame auf der Anhöhe auf sie richtet, bezieht sie in die Bewegung der Voranschreitenden mit ein. Wo ein Abstand entsteht, wie zwischen der Gruppe auf dem Hügel und der am Ufer, wird durch die vorausweisende Armbewegung und den Pilgerstab optisch der Kontakt gewahrt.

Die zögernde Verhaltenheit bestimmt nicht nur die Bewegung des gesamten Pilgerzuges, sondern auch die Beziehung der Partner zueinander. Nie blicken sie einander voll in die Augen. Vor der werbenden Annäherung ihres Verehrers schlägt die Dame unter der Venuserme die Augen nieder.

Während der Kavalier auf dem Gipfel des Hügels seine Dame anschaut und umfaßt, weicht sie mit Blick und Körperwendung ihm aus, obwohl ihr Schritt ihm doch folgt. Den ländlichen Paaren am Uferstreifen ist zwar die körperliche Nähe selbstverständlicher, und vertrautere Gesten verbinden sie. Doch auch hier treffen sich die Blicke der Gefährten nie direkt.

Momente der Annäherung und Distanzierung bestimmen das Verhältnis der Partner zueinander. Tomlinson hat diese Kontrapostik, die sich zwischen Zu- und Abwendung hält, mit dem Konversationsstil in den Stücken von Marivaux verglichen, dem arabeskenhaft sich bewegenden Liebesgespräch, in dem Verweigerung und Hinwendung, Verstellung und Geständnis der Liebe, Etikette und subjektives Gefühl ineinander übergehen und einander widersprechen und das Ziel der Einigung nur über Umschweife erreicht wird.

(aus: J. H.: *Einschiffung nach Kythera*, Frankfurt 1985, S. 16/17)

Thomas Mann über das Vorspiel zum 3. Akt der „Meistersinger“ von Richard Wagner

So geht es zu, wenn es schön ist: Die Celli intonieren allein, ein schwermütig sinnendes Thema, das nach dem Unsinn der Welt, dem Wozu all des Hetzens und Treibens und Jagens und einander Plagens bieder-philosophisch und höchst ausdrucksvoll fragt. Die Celli verbreiten sich eine Weile weise kopfschüttelnd und bedauernd über dieses Rätsel, und an einem bestimmten Punkt ihrer Rede, einem wohl erwogenen, setzt ausholend, mit einem tiefen Eratmen, das die Schultern emporzieht und sinken läßt, der Bläserchor ein zu einer Choral-Hymne, ergreifend feierlich, prächtig harmonisiert und vorgetragen mit aller gestopften Würde und mild gebändigten Kraft des Blechs. So dringt die sonore Melodie bis in die Nähe eines Höhepunkts vor, den sie aber, dem Gesetz der Ökonomie gemäß, fürs erste noch vermeidet; sie weicht aus vor ihm, spart ihn aus, spart ihn auf, sinkt ab, bleibt sehr schön auch so, tritt aber zurück und macht einem anderen Gegenstande Platz, einem liedhaft-simplen, scherzhaft-gravitätisch-volkstümlichen, scheinbar derb von Natur, der's aber hinter den Ohren hat und sich, bei einiger Ausgepichtheit in den Künsten der orchestralen Analyse und Umfärbung, als erstaunlich deutungs- und sublimierungsfähig erweist. Mit dem Liedchen wird nun eine Weile klug und lieblich gewirtschaftet, es wird zerlegt, im einzelnen betrachtet und abgewandelt, eine reizende Figur daraus wird aus mittleren Klanglagen in die zauberischsten Höhen der Geigen- und Flötenosphäre hinaufgeführt, wiegt sich dort oben ein wenig noch, und wie es am schmeichelhaftesten darum steht, nun, da nimmt wieder das milde Blech, die Choral-Hymne von vorhin das Wort an sich, tritt in den Vordergrund, fängt nicht gerade, ausholend wie das erste Mal, von vorne an, sondern tut, als sei ihre Melodie schon eine Weile wieder dabei gewesen, und setzt sich weihesam fort gegen jenen Höhepunkt hin, dessen sie sich das erste Mal weislich enthielt, damit die „Ah!“-Wirkung, die Gefühlsschwellung desto größer sei, jetzt, wo sie in rückhaltlosem, von harmonischen Durchgangstönen der Baßtuba wuchtig gestütztem Aufsteigen ihn glorreich beschreitet, um sich dann, gleichsam mit würdiger Genugtuung auf das Vollbrachte zurückblickend, ehrsam zu Ende zu singen. (aus: Dr. Faustus, Frankfurt 1976, S. 178 f.)

Auch der Text von Jutta Held hat eine Zeitstruktur (wie im übrigen fast jeder andere Text auch): Die Sätze wollen *nacheinander* gelesen und verarbeitet werden, damit man sie versteht. Anders als bei Thomas Mann entspricht diesem Nacheinander aber keine zwingende zeitliche Abfolge der Elemente des betrachteten Objekts. Auf der Ebene des Dargestellten scheint die Zeit stillzustehen; das Watteau-Bild fixiert einen einzigen Moment. Nur der Kunst Watteaus ist zuzuschreiben, daß dieser Moment als transitorischer spürbar wird, daß er deutlich ein „Davor“ und ein „Danach“ hat (der Text drückt dies mit Wendungen aus wie „...der Kavalier *schickt sich* an, seine Dame ins Boot zu heben“).

Der Zeitverlauf, den der Text darüber hinaus nachzeichnet, ist ausgefüllt mit der Bewegung des Auges von Bildmotiv zu Bildmotiv. Auf seinem Weg vom Hügel zum Schiff, von der Dame auf der Anhöhe zum Kavalier auf dem Gipfel und von dort zurück zu den Paaren am Ufer sammelt das Auge Beobachtungen, die sich allmählich zur Bildstruktur und zu Vermutungen über ein Bildkonzept (Vergleich mit Marivaux) verdichten.

Das Auge in Text 1, das sich frei und in selbstbestimmtem Tempo über das Bild bewegt, hat es zweifellos leichter als das Ohr in Text 2, das unentrinnbar in den hörbaren Verlauf eingebunden ist. Es ist kein Problem, die Bewegung des Auges und seine Beobachtungen sprachlich unmittelbar wiederzugeben, sei es nun, daß man erzählt, was man sieht, oder daß man es aufschreibt. Man kann beliebig schnell beliebig weit voneinander entfernte Bildmotive aufeinander beziehen, man kann auch jederzeit das Ganze des Bildes, dann wieder einzelne Elemente in den Blick nehmen und sofort darüber reden oder schreiben.

Mit Musik ebenso zu verfahren, ist unständlicher und schwieriger. Zwar kann man Kassetten und CD's vor- und zurückspulen, aber das ist, vor allem bei längeren Stücken, zeitaufwendig, und wenn man von den Details zum Ganzen zurückkehren will, muß man das Stück wohl oder übel erneut in voller Länge anhören. Musik so genau im Gedächtnis zu verankern, daß das innere Ohr jederzeit die Details abrufen kann, ist Sache von besonders Geübten und setzt vielfaches Hören voraus. Ähnliches gilt für die Arbeit mit Notentexten, die zwar Hörbares in Sichtbares übersetzen und damit dem Auge seine Chance geben, aber die Zeichen wollen – auch als Chiffren fürs innere Ohr – zunächst einmal verstanden sein.

Aus allen diesen Gründen ist es leichter, über ein unbekanntes Bild zu sprechen oder zu schreiben als über ein Musikstück, das man zum ersten Mal hört. Im Prinzip kann jeder Spontan-Text zu einem Bild so

strukturiert sein wie der Text von Jutta Held. Einen Text, der wie der von Thomas Mann recht detailliert einen musikalischen Verlauf beschreibt, wird man spontan – und zwar nicht nur wegen der fehlenden sprachlichen Mittel – kaum zustandebringen.

Ein weiterer Unterschied: Die Watteau-Betrachtung ist ein eher wissenschaftlicher, die Wagner-Paraphrase ein eher poetischer Text (freilich mit doppeltem Boden: Er übertreibt ein wenig, ironisiert damit den Anspruch des Stücks und rückt es fast ins Klischeehafte). Jutta Held ist deutlich um Objektivität bemüht, sie teilt nachvollziehbare Beobachtungen mit, aus denen sie vorsichtige Schlußfolgerungen zieht. Der Kontext der einzelnen Aussage bleibt dabei „geöffnet“ – man hat das Gefühl, man könnte mit der Autorin jederzeit über ihre Beobachtungen diskutieren und eigene dagegen setzen. Thomas Mann scheint es eher darum zu gehen, die Wahrnehmung des Lesers zu besetzen, ihm das Stück mit sprachsuggestiven Mitteln „vor die Ohren zu führen“, auch wenn er keinen Ton wirklich hört. Der Text teilt nur sehr wenige unbestreitbare Fakten mit („...die Celli intonieren ein Thema, an einem bestimmten Punkt setzt der Bläserchor ein, die Melodie dringt in die Nähe eines Höhepunkts vor“ etc.). Die übrigen Formulierungen sind Umschreibungen des Ausdrucksgehalts, Metaphern, Bilder, Vergleiche, die auch anders ausfallen könnten. Schon die Übersetzung des musikalischen Geschehens in eine Art Unterhaltung der Orchestergruppen ist nicht zwingend (bei Wagner handelt es sich um etwas ganz anderes, nämlich um die Darstellung der inneren Situation des Hans Sachs am Beginn des 3. Akts – mit Hilfe einiger musikalischer Leitmotive, die selbst wieder bestimmte Bedeutungen haben).

Nun sind diese Unterschiede nicht typisch für Texte über Bilder einerseits und über Musik andererseits: Es gibt poetisierende Bildbeschreibungen ebenso wie nüchternobjektivierende musikalische Analysen. Aber das objektivierende Sprechen über Bilder bleibt auch für kunstgeschichtliche Laien über weite Strecken nachvollziehbar: Die Bildgegenstände, über die da gesprochen wird, sind aus der Realität bekannt, und auch das Sprechen über formale Konfigurationen, ob nun in gegenständlicher oder in ungegenständlicher Kunst, ist in der Alltagssprache fundiert. Objektivierendes Sprechen über Musik ist wesentlich schwieriger und wesentlich schwerer nachvollziehbar. Denn es setzt die Beherrschung einer Terminologie voraus, die in weit höherem Maße Fachsprache ist und weit weniger Elemente der Umgangssprache enthält als die Sprache, in der Kunstwissenschaftler über Bilder sprechen. Das bedeutet nicht, daß das poetisierende

Sprechen über Musik leichter wäre. Im Gegenteil: Sprachliche Analogien für musikalische Form- und Strukturverhältnisse zu finden, Ausdrucksqualitäten und die eigenen Gefühle beim Musikhören zu benennen, ist für Ungeübte noch schwieriger als das Sprechen in objektivierenden Begriffen. Die Tatsache aber, daß das Sprechen über Musik umso sinnlicher und erfahrungsnäher ausfällt, je besser das gelingt (Beispiel: Thomas Mann), während das objektivierende Sprechen eher vom Erleben wegführt, deutet darauf hin, daß die emotionale Ebene beim Musikerleben eine weit größere Rolle spielt als beim Erleben bildender Kunst (vgl. Behne 1986). Gerade hier aber entstehen auch die größten Verbalisierungsprobleme.

Angesichts dieser Schwierigkeiten scheint die Frage berechtigt, ob musikbezogene Percepte als Ausgangsmaterial brauchbar sind, wenn man Lernprozesse will, die über ein Auf-der-Stelle-Treten subjektiver Anmutungen hinausgehen. Wie steht es mit der Gefahr, daß „das lernende Subjekt sich nur noch selbst thematisiert und sich dem Anspruch der Sache nicht mehr stellt“ (Otto 1983, 19)? Mit anderen Worten: Können solche Percepte inhaltliches Material erbringen, das zum Vergleichen, zum Weiterfragen, zum Sammeln und zum Assoziieren motiviert und das zugleich die Richtung weist, in der Sachbezüge im Sinne von *Konzepten* und *Allocationen* in den Blick kommen könnten?

Vorgefühle. 18 Percepte zu Arnold Schönbergs op. 16, 1

Die Percepte, um die es hier geht, stammen aus einem interdisziplinären und fachbereichsübergreifenden Seminar, das mein Kollege Fritz Weigle und ich im Sommersemester 1992 an der Hochschule der Künste Berlin durchführten. Thema: „Musik und bildende Kunst/Übungen zwischen den Stühlen der Fächer“. Es ging um die Visualisierung von Musik und die Verklänglichung von Bildern, um die wechselseitige Beeinflussung von Bildern und Musiken in Wahrnehmungsprozessen, um Körperaktionen, aus denen sowohl Klänge als auch Bilder entstehen können, um stilgeschichtliche Parallelen zwischen den Künsten.

Wir hatten erwartet, daß es zu interessanten Interaktionen zwischen musikalisch und künstlerisch Ambitionierten mit ihren ganz unterschiedlichen Vorprägungen kommen würde. Für uns überraschend, erschienen zum Seminar dann aber fast nur „Doppelbegabungen“, denen es schwergefallen war, sich zwischen den Studienfächern Kunst und Musik zu entscheiden. (Vielleicht hängt es damit zusammen, daß die Percepte so viele visuelle Assoziationen enthalten – was eigentlich eher für

Percepte zu Schönbergs op. 16, 1 „Vorgefühle“

(aus einem Seminar zum Thema an der Hochschule der Künste Berlin)

1
Musik. Lautsprecher, aus dem Lautsprecher tief – kurz – immer voller.

Jetzt tanzt was, jetzt gehts ab, der Dirigent rudert heftig, lauter, solche Trümmer fliegen durchs Notensystem, Radau, ra – ta – ta – ta –

brummend, leiser, die Instrumente summen durcheinander – über den Lärm unterhalten sie sich, den sie grad noch gemacht haben – und hast du gehört, wie ich da losgepoltert hab! Ha! Ja, ja, haben wir gehört, war echt stark, Alter – is ja gut – noch ein heftiger Einwurf – Wssss! Schluß.

5

1. skurril, düster, zerrissen, bedrohend, drängend

2. gewaltsam

3. zwar sich entfernend, jedoch Unheil hinterlassend

düster durch Kontrabaß, Baßklarinette, gestopft Blech

bedrohend in Stößen von Blech und rhythmisch drängenden Fanfaren

Zerrissenheit durch lange, kontrastierende Motivteile ohne Zusammenhang

gewaltsam, Eindruck von Zerstörung durch stampfenden Rhythmus, Lautstärke, Klangfarbe – düster durch tiefklingendes Blech, schwarz und grell dazwischen

3

Mir wäre jetzt mehr nach einem romantischen Klavierwerk! Das hier ist alles so laut, bedrohlich; ich würde mich am liebsten entziehen. Endlich wird's leiser. Aber bedrohlich ist's immer noch. Es macht mir Angst, alles in mir ist angespannt.

Zweites Hören: Ich habe mich versteckt!

Werden sie mich finden? Näher kommt das Bedrohliche. Eine große Macht. Alles vorbei? Sind „sie“ weg? In der Ferne höre ich noch Schritte. Doch keine Erleichterung/Erlösung?

12

„Ruhe vor dem Sturm“. Menschenmassen drängen sich durch enge Straßen – Verkehrsgewühl – Autohupen – schreiende Verkäufer – Anstehen in einer Menschen Schlange – Zeit der zwanziger Jahre – Kinofilm – brennende Hitze – es wird einfach alles zuviel – Großstadt.

15

Expressionistisch – filmmusikalischer Charakter; Zeichentrickfilm aus der Tier- und Pflanzenwelt.

Anfänglich große Verwirrung über ein bevorstehendes zerstörendes Unheil (Unwetter, Dammbruch). Dann: Das Unheil tritt ein; Flucht- und Panikreaktionen der Tiere und Pflanzen; Rettungsaktionen werden gestartet; man widersetzt sich mit großen Anstrengungen der totalen Verwüstung. Abschließend Bestätigung des Erfolgs.

16

Zweites Hören:

– etwas Bedrohliches

– nicht geistig faßbar

– wirbelnder Tanz – Feuertanz

– schrill, chaotisch, apokalyptisch

– die Welt aus den Fugen

– beängstigend verrückt, unberechenbar, dadurch faszinierend

Drittes Hören:

Dunkler, dichter Wald, schwarz-grau unwirtliche Gestalten beleben die Szenerie mächtige wahnsinnige Wesen, die in einem kreischenden, lodernden Höllentanz herumwirbeln

fast in einer aufstöhnenden, berstenden Explosion endend.

Beim ersten Hören hatte ich Schwierigkeiten, mich auf das Stück einzulassen; aber dann – das vierte Mal hätte mich vielleicht mittanzen lassen. Als Einheit mit der Musik.

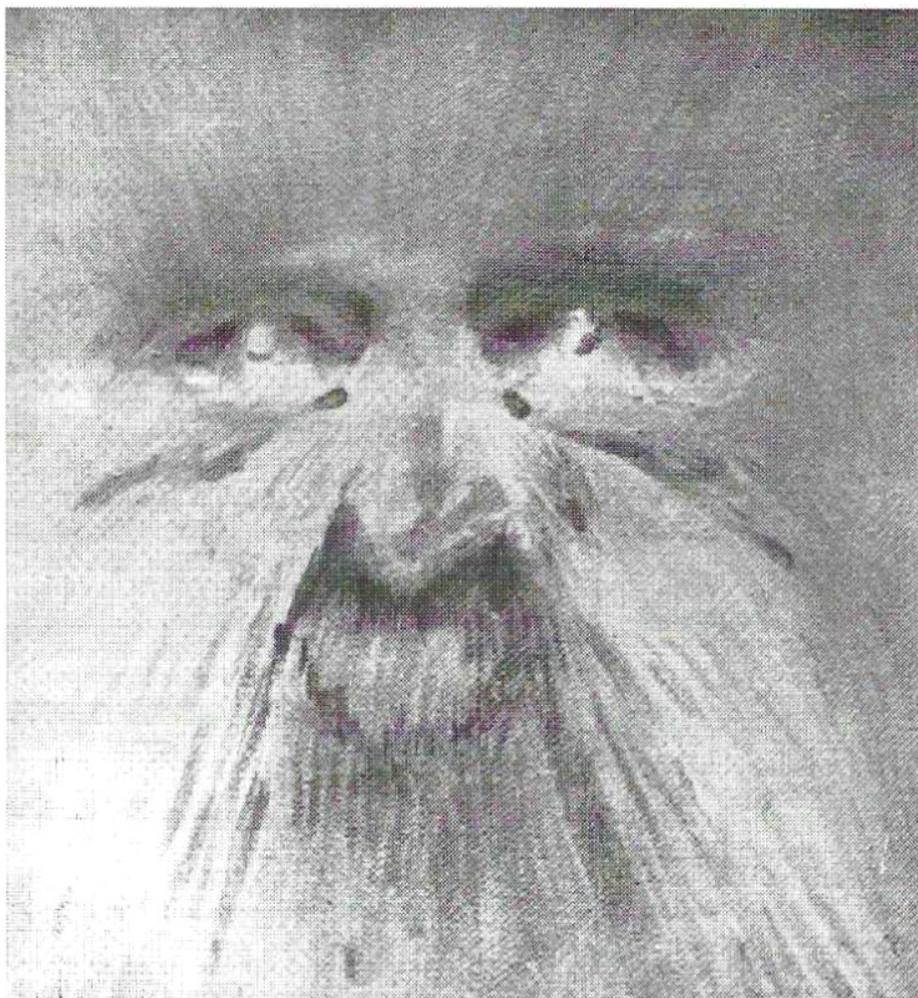
18

Wie ein riesiges Raumschiff, das sich an der Erde vorbeischiebt und für einen Moment mit blitzenden Kanonen den Himmel ausfüllt.

Kinder und Jugendliche typisch zu sein scheint, die symphonische Musik ja vor allem als Filmmusik kennenlernen.)

Das Stück, das wir zur Perceptbildung anboten, sollte möglichst nicht bekannt sein, trotzdem aber – bei überschaubaren Dimensionen – interessant genug, um auch beim ersten Hören „starke“ Reaktionen zu provozieren. Die Wahl fiel auf das erste der *Fünf Orchesterstücke* op. 16 von Arnold Schönberg.

In der verwendeten Aufnahme mit dem City of Birmingham Symphony Orchestra unter Simon Rattle dauert es zwei Minuten und 22 Sekunden. Es wurde dreimal vorgespielt, auf einer guten Stereo-Anlage und in einer Lautstärke, die in etwa dem Eindruck in einem Konzertsaal entspricht. Die Anwesenden begannen beim zweiten Anhören mit dem Schreiben. Nach etwa 15 Minuten wurden 18 Texte abgegeben.



Tränen (Ausschnitt) Ölskizze von Arnold Schönberg, um 1908.

Kreischender Höllentanz

Wie schon erwähnt, überwiegen *inhaltliche Assoziationen* bei weitem: 13 der 18 Statements malen bildlich-dramatische Szenarien aus, die z. T. ausdrücklich an visuelle Medien anknüpfen (Comic, Zeichentrickfilm, Western, Pantomime). Im Vordergrund steht dabei der Motivkreis Krieg, Kampf, Jagd, Verfolgung, Bedrohung, Zerstörung, Zusammenbruch, „Kaputt schlagen“: Trümmer fliegen, Tiere jagen herum, Ungetüme ringen miteinander, Aufmärsche und Rollkommandos rücken näher und entfernen sich wieder, ohne daß die Situation sich entspannt; Städte werden zerbombt, Dämme brechen im Sturm, wahnsinnige Wesen wirbeln in einem kreischenden, lodernen Höllentanz. Meist ist es Nacht, Schauplatz des Geschehens ist oft ein dichter, dunkler Wald. Eines der Statements beschwört ein Großstadt-Verkehrschao in brennender Hitze – „es wird einfach alles zuviel“.

An zweiter Stelle stehen Umschreibungen des *emotionalen Gehalts* der Musik – ohne gegenständliche Assoziationen, aber im Kern des Erlebens durchaus mit den inhaltlichen Statements vergleichbar: Zerrissen, aggressiv, gewaltsam, ausweglos, skurril, fatalistisch, düster, boshaft, klagend, bombastisch, schrill, chaotisch, unberechenbar, aus den Fugen.

Lebensgeschichtliche Reminiszenzen fehlen ganz. Dies ist ein auffallender Unterschied zu den Percepten, die Gunter Otto vorgelegt hat. Dafür gibt es hier eine Kategorie von Äußerungen, die in den Kunst-Statements fehlt: *unmittelbare emotionale und körperliche Reaktionen* auf die Musik. „Ich würde mir dieses Stück zuhause nicht anhören“; „es versetzt mich in Aufruhr... insgesamt finde ich das Stück sehr ungemütlich“; „es wird mir manchmal zu stark... läßt einen nicht ausruhen“; „lästig“; „ist mir zu viel“; „ich fühle leichte Angst, jedoch mit Abenteuerlust verbunden“ – aber auch: „Beim ersten Hören hatte ich Schwierigkeiten, mich auf das Stück einzulassen; aber dann – das vierte Mal hätte mich vielleicht mittanzten lassen. Als Einheit mit der Musik“.

Aussagen zur Struktur des Stücks – Satztechnik, Melodik, Harmonik, Tempo und Rhythmus, Instrumentation – sind auffallend selten. Die Vorstellung von einer Art Formverlauf ergibt sich manchmal indirekt aus der Beschreibung des emotionalen Gehalts oder der assoziierten Szene. Nur zwei Percepte setzen Ausdrucks- und Strukturbeobachtungen miteinander in Beziehung.

Das Wesen der Welt in Tönen

Was ergibt sich aus diesem Gesamtbild? Eine Fixierung an die Klischees der Film-

Arnold Schönberg über die Kürze der Stücke

Die ersten Kompositionen in diesem neuen Stil wurden 1908 von mir und bald darauf von meinen Schülern Anton von Webern und Alban Berg geschrieben. Gleich von Anfang an unterschieden sich diese Stücke von aller vorhergehenden Musik, nicht nur harmonisch, sondern auch melodisch, thematisch und motivisch. Aber die charakteristischsten Merkmale dieser Stücke *in statu nascendi* waren ihre äußerste Ausdrucksstärke und ihre außerordentliche Kürze. Zu jener Zeit waren weder ich noch meine Schüler uns der Gründe für diese Merkmale bewußt. Später entdeckte ich, daß unser Formgefühl recht hatte, als es uns zwang, äußerste Gefühlsstärke durch außergewöhnliche Kürze auszugleichen. So wurden unbewußt Konsequenzen aus einer Neuerung gezogen, die wie jede Neuerung zerstört, während sie hervorbringt. Eine neue farbige Harmonie wurde geboren; aber vieles ging verloren. (aus: Arnold Schönberg: Gesammelte Schriften I, Frankfurt/M. 1976, S. 74)

Eine Kritik aus dem Jahre 1912

Gänzlich ablehnen muß ich die drei Orchesterstücke vom Jahre 1909, die in einer achthändigen Bearbeitung für zwei Flügel dargeboten wurden. Wenigstens auf den Klavieren sind sie unmöglich ernst zu nehmen; die Wirkung ist verzweifelt ähnlich den kühnsten Improvisationen des kleinen Moritz. Ein tragikomisches Schauspiel zu dieser tollen Katzenmusik das Gesicht des dirigierenden Schönberg zu sehen, der mit bald verzücktem, bald verzweifelter Ausdruck die Spieler anfeuerte. Schreckhafte Visionen erwecken die Klänge, schauerliche Nachtgespenster drohen, und nichts, ach gar nichts von Freude und Licht, von dem, was das Leben lebenswert macht! Wie arm müßten unsere Nachkommen sein, wenn dieser freudlose, gramvolle Schönberg ihnen einst als der Inbegriff des Empfindens ihrer Zeit gelten sollte!

(Hugo Leichtentritt in den „Signalen für die musikalische Welt“, zit. n. Mäckelmann 1987, S. 54)

musik, die den Rückweg zu den Schönbergschen Konzepten des Jahres 1908 unwiderruflich versperren? Immerhin erwähnt die Musikgeschichtsschreibung die *Fünf Orchesterstücke* op. 16 meist im Zusammenhang mit Schönbergs Durchbruch zur „Freien Atonalität“, einem in erster Linie satztechnisch-strukturellen Moment also, und die wenigen vorliegenden Analysen befassen sich mit Schönbergs Verfahren der motivischen Arbeit – immer auch schon unter dem Gesichtspunkt der später entwickelten Zwölftontechnik.

Schönberg selbst quitierte allerdings den ursprünglich polemisch gemeinten Begriff „A-tonalität“ mit dem Scherz, dann müsse man auch das Schwimmen als die „Nicht-Untergeh-Kunst“ bezeichnen – vielleicht ein Hinweis darauf, daß er im technischen Aspekt der Nicht-Tonalität nicht das allein Wesentliche seiner Musik sah.

Die Frage, ob das Schönberg-Stück einen Inhalt hat, weist also vielleicht schon einen möglichen Weg von den *Perzepten* zur „Sache“ selbst und zu ihrem historischen Kontext.

Schwer vorstellbar ist, daß das Publikum der Londoner Uraufführung im Jahre 1912 nicht mindestens ebenso emotional und assoziativ auf das Stück reagiert haben sollte wie unser Seminar, das solche Musik ja zumindest als *background* kannte, wenngleich man ihr so direkt vielleicht noch nicht ausgesetzt war. 1912 dürfe man noch viel zu sehr in manchen Kategorien des 19. Jahrhunderts, z. B. in der Ästhetik der *Programm*musik und der *Symphonischen Dichtung* befangen gewesen sein, um Schönbergs Musik nicht auch als Quasi-Programm Musik zu hören oder zumindest nach einem Programm zu suchen – so ist es wohl zu verstehen, wenn ein Londoner Kritiker „the complete absence of any kind of idea“ beklagte (vgl. Mäckelmann 1987, 55). Das Erschrecken, die beinahe vegetativ gesteuerte Ablehnung dürften eher noch intensiver gewesen sein. Immerhin war es die berechtigte Furcht vor solchen Reaktionen, die Dirigenten wie Richard Strauß davon abhielt, die Orchesterstücke aufzuführen. Wie stand Schönberg selbst zur Inhaltlichkeit seiner Musik? Gerade im Falle der *Orchesterstücke* op. 16 gibt es Dokumente, die Licht auf diese Frage werfen, vor allem die vielzitierte Tagebuchnotiz vom 28. Januar 1912. Der Verleger Peters hatte Schönberg gebeten, den einzelnen Stücken Titel (oder dem ganzen Zyklus einen Haupttitel) – zu geben. Schönberg war die Idee „nicht sympathisch... Denn Musik ist darin wunderbar, daß man alles sagen kann, so daß der Wissende alles versteht... Was zu sagen war, hat die Musik gesagt. Wozu dann noch das Wort. Wären Worte nötig, wären sie drin. Aber die Musik sagt doch mehr als Worte“ (zit. n. Freitag 1973, 55).

3

I. (Vorgefühle)

Arnold Schönberg.

Sehr rasch. (♩)

2 kleine Flöten.
2 große Flöten.
3 Oboen.
Englisch Horn.
I. II in A.
3 Klarinetten.
III in D.
Baßklarinete in B.
Kontrabaßklarinete in A.
3 Fagotte.
Kontrafagott.
I. II.
4 Hörner in F.
III. IV.
Violoncello.
Kontrabaß.

Edler Peters. 5662 Copyright 1912 by C. P. Peters, Leipzig.

Notenbeispiel, Arnold Schönberg

Aaron Copland

Heute erlauben wir, daß in seinem Kampf eine zwangsläufige Tragik lag, die darin bestand, daß er von seiner romantischen Herkunft um so mehr gefesselt wurde, je mehr er sich von ihr lösen wollte. Die Gefühlsintensität seiner Musik nahm zu statt ab. Das Ergebnis war eine Art noch ärgeren und übersteigerten Romantizismus, wie man ihn seitdem als musikalischen Expressionismus kennt. (aus: Aaron Copland: *Unsere neue Musik*. München 1947, S. 40)

Für Schönberg „sagt“ also die Musik etwas, aber das, was sie sagt, ist nicht einfach die Übersetzung außermusikalischer Vorstellungen ins Musikalische oder von Sprache in Musik, sondern etwas, das *nur* die Musik sagen kann, eben weil sie Musik ist. Carl Dahlhaus schreibt in seinem Aufsatz „Schönberg und die Programm Musik“: Er „machte... sich die These Schopenhauers und Wagners zu eigen, daß Musik unmittelbar das Wesen der Welt in Töne fasse, während die Wortsprache eine vermittelte, sekundäre Ausdrucksform sei. In der Verbindung von Musik mit einem Text – sei es einer gesungenen Dichtung oder einem Programm – illustriert also nicht die Musik den Text, sondern der Text erscheint, gerade umgekehrt, als Metapher für das, was die Musik in ‚eigentlicher Sprache‘ sagt“ (Dahlhaus 1978, 125). Die Probleme, die sich aus der Betitelung solcher Musik ergeben, analysiert Dahlhaus am Beispiel von Schönbergs 1931 komponierter *Begleitmusik zu einer Lichtspielszene*: „Um das Programm zu bezeich-

Arnold Schönberg Tagebuchnotiz vom 28.1.1912

Brief von Peters, der mir für Mittwoch in Berlin ein Rendezvous gibt, um mich persönlich kennen zu lernen. Will Titel für die Orchesterstücke; aus verlagstechnischen Gründen. Werde vielleicht nachgeben, da ich Titel gefunden habe, die immerhin möglich sind. Im Ganzen die Idee nicht sympathisch. Denn Musik ist darin wunderbar, daß man alles sagen kann, so daß der Wissende alles versteht und trotzdem hat man seine Geheimnisse, die, die man sich selbst nicht gesteht, nicht ausgeplaudert. Titel aber plaudert aus. Außerdem: was zu sagen war, hat die Musik gesagt. Wozu dann noch das Wort. Wären Worte nötig, wären sie drin. Aber die Kunst sagt doch mehr als Worte. Die Titel, die ich vielleicht geben werde, plaudern nun, da sie teils höchst dunkel sind, teils Technisches sagen, nichts aus. Nämlich

- I. Vorgefühle (hat jeder),
- II. Vergangenheit (hat auch jeder),
- III. Akkordfärbungen (technisches),
- IV. Peripetie (ist wohl allgemein genug),
- V. Das obligate (vielleicht besser das „ausgeführte“ oder das „unendliche“) Recitativ.

Jedenfalls mit einer Anmerkung, daß es sich um Verlagstechnisches und nicht um den „poetischen“ Inhalt handelt. (nach: E. Freitag: Schönberg. Reinbek 1973, S. 55)

nen, das der Musik zugrunde liegt, genügen Schönbergs wenige Worte: ‚Drohende Gefahr, Angst, Katastrophe‘, Worte, die sich manchem Hörer auch bei anderen, nicht programmatischen Werken Schönbergs aufdrängen mögen... Die Worte... nennen beim Namen, was die Musik ausdrückt. Aber indem sie den expressiven Gehalt aussprechen, verwandeln sie ihn in einen illustrativen. Die Musik, die ein Protokoll von Angst ist – unmittelbarer, rückhaltloser Ausdruck –, wird dadurch, daß sich die Angst zu einem musikalisch illustrierten Bild verfestigt, in Distanz gerückt; ihr wird der Stachel genommen. Der Hörer fühlt sich in die Rolle eines Zuschauers versetzt, statt selbst betroffen zu sein; und als Filmmusik, sei es auch als fiktive, akzeptiert er die Dissonanzen, die er sonst nicht erträgt“ (131).

Im Falle der *Fünf Orchesterstücke* entsprach Schönberg 1912 der Bitte des Verlegers und lieferte die „unverfänglichen“ Titel nach („Vorgefühle“/„Vergangenes“/„Farben“/„Peripetie“/„Das obligate Rezitativ“), die der Verlag aber als „nicht landesüblich“ ablehnte – wahrscheinlich hatte man sich so etwas wie „Till Eulenspiegels lustige Streiche“ vorgestellt. Die Stücke erschienen ohne Titel. Es ist eine historische Pointe, daß Schönberg die Titel später, als es niemand mehr von ihm verlangte, wieder hinzufügte. Damit nicht genug, gab er dem dritten Stück sogar den höchst illustrativen Untertitel „Sommernorgen am See“. Aus dem antiromantischen Impuls des Jahres 1912 war im Jahre 1925 eine Wendung gegen die Neue Sachlichkeit geworden.

Manche StudentInnen ergänzten nach Bekanntgabe des Titels ihr Statement um den Hinweis, sie fänden *Vorgefühle* für das Stück sehr passend. Die Frage bleibt, für welches „Später“ diese Gefühle das „Vor“ sind, denn die folgenden vier Stücke bleiben an Expressivität und Zerrissenheit hinter dem ersten zurück. Aus heutiger Sicht fällt es schwer, nicht an den ersten Weltkrieg, überhaupt an die großen Katastrophen dieses Jahrhunderts zu denken. Aber auch dies wäre womöglich nur eine Metapher für das, was das Stück *eigentlich* sagt – wie jede andere inhaltliche Aussage in den 18 *Percepten* auch, und ich denke, niemand im Seminar hätte etwas gegen eine solche Deutung eingewandt.

Es ist klar, daß eine Diskussion über den möglichen Gehalt dieser Musik und über die subjektiven Reaktionen, die sie offenbar auch heute noch auslöst, von selbst auf die Frage nach der *Funktion von Kunst* führt. In welchem Verhältnis stehen Wahrheit und Schönheit? Soll Kunst auch das Entsetzliche aussprechen? Wenn ja, ist sie dann noch „schön“, kann und darf sie dann noch „genossen“ werden? Adornos Satz, bei Schönberg „höre die Gemütlichkeit auf“, führt ins Zentrum von dessen Ästhetik, liest sich aber auch wie ein Kommentar zu einer ganzen

Reihe der Statements, um die es hier geht. Ein einziger Text (Nr. 1) entzieht sich durch Ironisierung dem Bekenntnisanspruch der *Vorgefühle*. Er nimmt eine Haltung ein, wie sie für manche antiromantischen Ästhetiken der zwanziger Jahre typisch war: Dada, Hindemith oder auch die „Groupe des Six“ in Frankreich. Ein anderer Percept (Nr. 6) fühlt sich durch die unwiderstehliche Expressivität des Stücks in seiner persönlichen Freiheit bedroht und rettet sich in eine kunstphilosophische Betrachtung: „Dramatik und Affekt töten den inneren Entfaltungsspielraum. Sinnliche (auch akustische) Überstrapazierung verdrängt den Weg der Seele nach außen... Akustische Schwingungen müssen eins werden mit den Schwingungen der Seele... In diesem Fall leider nicht“. Die romantische Auffassung vom Komponisten als „Künder“ der eigenen – und damit einer allgemeineren – Wahrheit, als der auch Schönberg sich noch verstand; Sie wird durch diese Reaktion, die auf das postmoderne Konzept eines Hörers hinausläuft, der nicht mehr bloß „willenloser“ Adressat des Künstlers sein will, in Frage gestellt.

Klangfarbenmelodien und „blitzende Kanonen“

Nur zwei der 18 *Percepte* (Nr. 2, Nr. 5) stellen strukturelle Beobachtungen in den Mittelpunkt. Sie enthalten allerdings keine „knochentrockenen Analysen“, sondern bleiben dem Ausdrucksgehalt des Stücks auf der Spur, indem sie untersuchen, wie bestimmte Wirkungen zustande kommen. Beide konzentrieren sich dabei auf die Ebene der Instrumentation und der Klangfarben. Daraus könnte sich die Frage ergeben, welche Bedeutung in Schönbergs Stück eigentlich anderen Parametern – Melodik, Harmonik, Lautstärke, Zeitgestaltung – als Ausdrucksträgern zukommt. Zumindest spiegelt sich in den beiden Statements die Tatsache, daß die Klangfarbe bei Schönberg eine Gestaltungsdimension *sui generis* ist – und nicht bloße Kolorierung von Struktur. Von hier ist es nicht weit zu Schönbergs Zukunftsvision von den „Klangfarbenmelodien“ am Schluß seiner „Harmonielehre“ (vgl. Dahlhaus 1978, 181 ff).

Strukturkonzepte kommen indirekt aber auch in anderen Statements in den Blick – oder können aus deren Interpretation heraus in den Blick gebracht werden. Soweit die *Percepte* einen assoziierten Handlungsverlauf oder eine emotionale Entwicklung beschreiben, zeichnet sich dahinter die – deutlich hörbare – Dreiteiligkeit des musikalischen Formverlaufs ab (z. B. Percept 1). Eine Hör- oder Partituranalyse könnte sich anschließen und diese formale Dreiteiligkeit genauer bestimmen: als Dichteverlauf, als Entwicklungsprozeß der thematisch-

motivischen Komplexe, bei entsprechender Vorbildung der Lerngruppe auch als spätem Ausläufer der klassisch-romantischen Sonatenhauptsatzform mit Exposition, Durchführung und Reprise...

Eines der *Percepte* (Nr. 18), auf den ersten Blick nicht viel mehr als eine Science-fiction-Phantasie, setzt bei näherem Hinsehen eindrucksvoll einen Sachverhalt in Szene, der für Schönbergs Komponieren in jener Phase außerordentlich bedeutsam ist. Das an sich schon eindrucksvolle Bild vom „riesigen Raumschiff, das sich an der Erde vorbeischiebt und für einen Moment mit blitzenden Kanonen den Himmel ausfüllt“, kann durchaus als Chiffre für die Kürze des Stückes („für einen Moment“) bei gleichzeitiger extremer Ausdehnung und exzessiver klanglicher Ausschöpfung des Orchesterapparats („riesiges Raumschiff“) gelesen werden. Die Kürze der *Fünf Orchesterstücke* ist, wie auch Äußerungen von Schönberg selbst zeigen, durchaus keine Äußerlichkeit, sondern steht in direkter Beziehung zu ihrer orchestralen Expressivität – so intensiv kann man nicht lange sprechen. Sie hat aber auch mit der äußersten Dichte der thematisch-motivischen Entwicklung zu tun, die nach dem Ende der Tonalität nicht mehr die Zeit zum Modulieren von Tonart zu Tonart und auch nicht mehr die Möglichkeit zum Ausruhen auf den jeweils erreichten harmonischen Stufen hat.

„So habe ich das noch nie gesehen...“

Läßt sich ein Unterricht denken, der seine Fragen und seine Erschließungsmethoden aus solchen spontanen, subjektiven Statements (*Percepten*) entwickelt – und der gleichwohl relevante Sachbezüge im Sinne von *Konzepten* und *Allocationen* in den Blick bringt? Ich denke, ja. Schon die Vielfalt der Aspekte, die die *Percepte* in ihrer Gesamtheit erbringen, ist ein reiches Potential für Vergleiche und Fragestellungen, die zur Kontextbildung (Sammeln weiterer Stücke von Schönberg und von anderen Komponisten seiner Zeit, von ganz andersartiger Musik aus anderen Epochen, von Texten, biographischem Material etc.) herausfordern. Die Schwierigkeiten, über Musik zu sprechen – so wie sie eingangs analysiert wurden –, werden auch in diesen Statements deutlich. Sie sind bei weitem nicht so differenziert wie die auf Bilder bezogenen Percept-Texte, die Gunter Otto zusammengestellt hat. Dennoch: In ihrer Gesamtheit und in vielen Einzelheiten spiegeln sie in beeindruckender Weise die vielfältigen und konträren Möglichkeiten, ein und dasselbe Stück wahrzunehmen und sich über diese Eindrücke zu äußern.

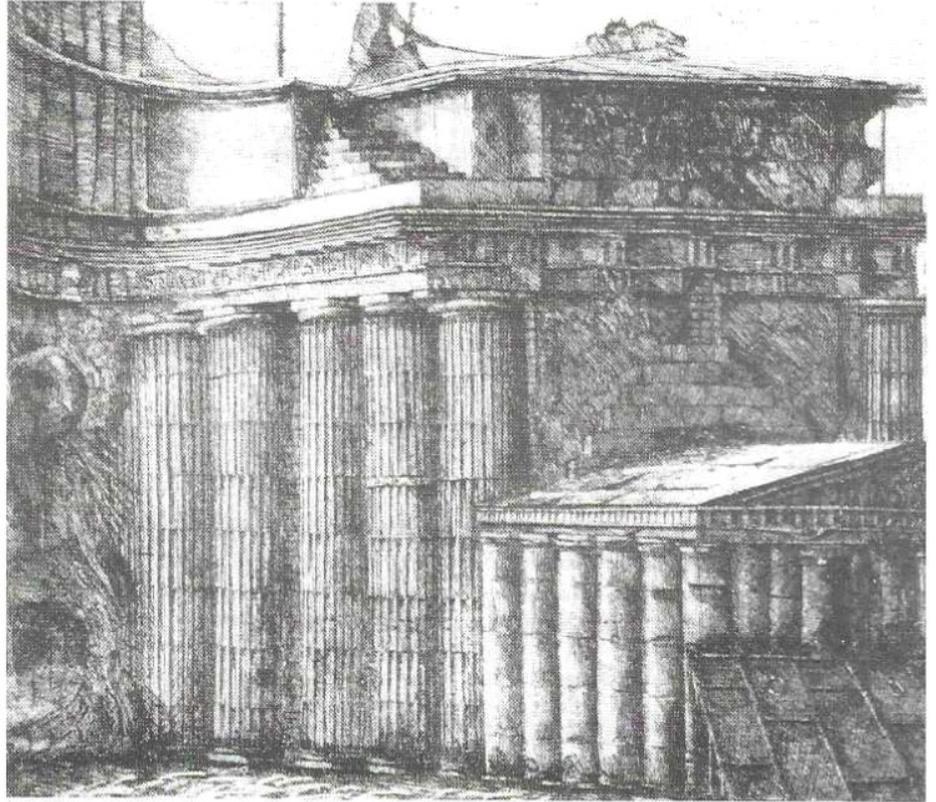
Im Unterricht fruchtbar kann dies nur dann werden, wenn die Unterrichtenden in der

Das Brandenburger Tor und zwei Percepte dazu:

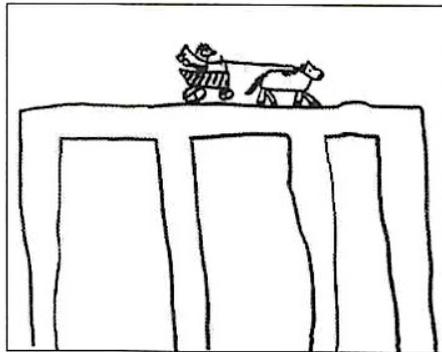
Mich irritieren die undeutlichen, zum Rand hin verschwommenen Flächen, das Ausschnitthafte und die Ansicht der Architektur. Ich kenne nur andere Ansichten vom Brandenburger Tor, nämlich die Frontalansicht von vorn oder hinten. In dieser Radierung schaut man auf die Ecke, die Seite, kann nicht durch die Säulen hindurchsehen auf die Prachtstraße. Ich assoziiere: nicht Blick von Westen nach Osten oder Osten nach Westen Berlins möglich, sondern man bleibt am Tor hängen, kein Durchgang. Der Eindruck, den das Tor geben soll(te), nämlich Monumentalität, Herrschen und Machtrepräsentation, geht verloren. Quadriga ist oben abgeschnitten. Ich denke an Berlin um 1800, Architekt Langhans, klassizistische Architektur (- Schinkel!, Neue Wache usw.). Die Säulen sind dorisch, wie am Pantheon. Aber der blaue Himmel der Akropolis fehlt, die Farbe sowieso (ich hasse auch fotokopierte Abbildungen). Berlin um 1940, Fackelzüge, Hitlergruß, Hakenkreuzfähnchen, Wochenschau, Krieg, Bomben, Mauer, Grenzsoldaten, MG, Angst.

Ich denke an das „Brandenburger Tor“ auf der documenta 7 in Kassel (vor dem Fridericianum), ich glaube, von Immen-dorf (?). Das fand ich besser, als daß man so eine Radierung macht. Ist das eine wirkliche Auseinandersetzung mit dem Bau? – Eigentlich ist nur die Wahl der Ansicht, des Ausschnitts interessant. Gefühl: Unlust.

22 Jahre alt, weiblich: *Kunstgeschichte* (nach: Otto 1987, S. 41, 43, 45 f)



Peter Ackermann: *Brandenburger Tor*



Zeichnung, 12 Jahre

Lage sind, auch deren „latent“ Gehalt zu erfassen – und quasi-spontan zu erkennen, in welcher Weise die Äußerungen Kontext-Aspekte der „Sache“ aufscheinen lassen. Dazu wiederum müssen sie diesem Kontexte in möglichst vielen Facetten mächtig sein. Die Analyse der Schönberg-Percepte hat auch gezeigt, daß die Höranalyse durchaus ein ergiebiger Einstieg sein kann. Freilich sind manche Fragen, die eine solche Höranalyse aufwirft, nur im Notentext sinnvoll weiterzuverfolgen.

Abschließend seien einige Sätze von Gunter Otto (1983, 19) zitiert, die, wie ich meine, als vorsichtiges Fazit auf die hier vorgelegte Analyse angewandt werden können (was denn auch für die weitere Verwendung des Modells in musikdidaktischen Zusammenhängen sprechen würde): „Unsere ersten Versuche, Percepte zu bilden, rechtfertigen schon einige Annahmen...“

- Nahezu alle subjektiven Statements lassen sich entweder durch offenliegende Bedeutungsaspekte von Bild und Bildgegenstand stützen oder sie erweitern das übermittelte Bedeutungsspektrum in legitimer Weise.
- Die subjektiven Statements sind ein ergiebiges Fragenpotential in Richtung auf Form und Inhalt des Bildes sowie auf deren sozio-historische Determinanten... Die Analyse hat hier nicht die Funktion, die Interpretation zu ermöglichen, sondern die Perceptbildung hat die Funktion das Interesse am Konzept zu wecken...
- Hier deutet sich eine weitere didaktische Chance an: die didaktische Aufmerksamkeit für Percepte steht zugleich für das Interesse an der alltagsgebundenen Wahrnehmung des Bildbetrachters. Didaktisches Interesse verbindet Alltagswahrnehmung mit Kunstwahrnehmung und verändert All-

tagswahrnehmung, subjektive Wahrnehmung durch Kunstwahrnehmung: „So habe ich das noch nie gesehen...“
Dies gilt dann freilich gleichermaßen für Lernende und Lehrende.

Literatur

- Behne, Klaus-Ernst: Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks, Regensburg 1986
- Dahlhaus, Carl: Schönberg und die Programmmusik. Und: Schönbergs Orchesterstück op. 16.3 und der Begriff der „Klangfarbenmelodie“, in: Ders.: Schönberg und andere, Mainz 1978
- Eco, Umberto: Nachschrift zum „Namen der Rose“, München 1983
- Ehrenforth, Karl Heinrich: Verstehen und Auslegen, Frankfurt 1971
- Freitag, Eberhard: Schönberg, Reinbek 1973
- Herbart, Johann Friedrich: Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung, in: Ders.: Schriften zur Pädagogik, Werke Bd. XI. 2. Teil, S. 79-266, Hamburg 1792
- Mäckelmann, Michael: Schönberg, Fünf Orchesterstücke op. 16, München 1987
- Murch, Gerald/Woodworth, Gail L.: Wahrnehmung, Stuttgart 1978
- Niermann, Franz: Rockmusik und Unterricht. Eigene Wege für den Alltag mit Musik, Stuttgart 1987
- Nykrin, Rudolf: Erfahrungserschließende Musikerziehung, Regensburg 1978
- Otto, Gunter: Bildanalyse. Über Bilder sprechen lernen, in: Kunst und Unterricht 77/1983, S.10-19
- Otto, Gunter und Maria: Auslegung. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern, Velber 1987
- Rauhe, Hermann/Reinecke, Hans-Peter/Ribke, Wilfried: Hören und Verstehen, München 1975
- Richter, Christoph: Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik, Frankfurt 1976
- Ders.: Das Prinzip von Vers und Prosa in der Musik, Frankfurt 1984