

Vorwort

Im Kampf gegen die „Mittelpunktstellung der vokalen Reproduktion“ forderte Dankmar Venus 1969 eine Pluralisierung des Musikunterrichts. In einer vielgestaltigen Welt sei auch der Musikunterricht „nicht in Abhängigkeit von einer einzigen Tätigkeit zu sehen“, sondern müsse die Fülle der Begegnungsformen mit Musik widerspiegeln. Also systematisiert Venus die möglichen Verhaltensweisen gegenüber der Musik in „die *Produktion*, die *Reproduktion*, die *Rezeption* und die *Transposition* von Musik, sowie die *Reflexion* über musikalische Sachverhalte“ (Venus ²1984, 27).

Die thematische Fokussierung auf eine „Unterweisung im Musikhören“ und somit auf den Aspekt der Rezeption von Musik führt in dem Buch unweigerlich dazu, dass die übrigen Verhaltensweisen reichlich blass bleiben. In der Folgezeit nehmen sich Kolleginnen und Kollegen der vernachlässigten Felder an und entwerfen Didaktiken z. B. der Reproduktion, der Komposition, des Tanzes oder des Sprechens über Musik. Dass dabei die bestechende Klarheit der ursprünglichen Systematisierung immer weiter ausfranst und es zu Überlappungen, Verbindungen und Unschärfen kommt, liegt in der Natur einer jeden Systematik, die von einem Fach oder einer Disziplin intensiv rezipiert wird.

Wenn man sich nun die begriffliche Nähe der *Transposition* im Sinne von Dankmar Venus zum *Transformationsgedanken* bei Ursula Brandstätter vergegenwärtigt, so scheint hier aus einer offensichtlichen Parallelität eine Weiterentwicklung zu einem eigenen System entstanden zu sein. Brandstätter fokussiert dabei im Besonderen das Erkenntnispotenzial, das in der Umwandlung, der Übertragung und der Analogiebildung steckt, und spannt die Idee der ästhetischen Transformation weiter aus als es Dankmar Venus möglich war (Brandstätter 2013).

Damit lässt sie sich durchaus riskant auf die Verbindung von ursprünglich Getrenntem ein und lässt das zusammenwachsen, von dem viele glaubten, dass es nicht zusammengehört. Keineswegs von ungefähr komponiert Mendelssohn Lieder *ohne* Worte und schreibt in seinem berühmten Brief an Marc André Souchay: „Es wird so viel über Musik gesprochen, und so wenig gesagt. Ich glaube überhaupt die Worte reichen nicht hin dazu, und fände ich, daß sie hinreichten, so würde ich am Ende gar keine Musik mehr machen“ (Mendelssohn Bartholdy 1863, 337).

Die hier hinterfragte Übersetzung einer ästhetischen Idee in Sprache sieht auch Kant als ein eher hoffnungsloses Unterfangen: „unter einer ästhetischen

Idee aber verstehe ich diejenige Vorstellung der Einbildungskraft die viel zu denken veranlaßt, ohne daß ihr doch irgendein bestimmter Gedanke, d. i. Begriff, adäquat sein kann, die folglich keine Sprache völlig erreicht und verständlich machen kann“ (Kant 1990, 168). Wenn schon die Sprache nicht hinreichend bzw. adäquat den ästhetischen Kern von Musik transponieren kann, wie soll das dann der bildenden Kunst oder dem Tanz gelingen?

Der vielleicht skrupulöseste Transformierer¹ Robert Schumann sucht sein Heil in der Unterscheidung von „Mechanischem“ und „Poetischem“. Die mechanische Transformation, die Schumann synonym zur wissenschaftlichen oder theoretischen gebraucht, ist eine Übersetzung in die Sprache der kompositionstechnischen Analyse. Sie basiert auf einer „Zergliederung des Mechanismus im Werk“ (Schumann ⁵1914, 422f.), die zwar Einsichten in die strukturelle und technische Gestaltung einer Komposition bieten kann, ihren eigentlichen Kern aber nicht freizulegen vermag. Poetische Transformation dagegen ist der künstlerischen Essenz in einem Werk auf der Spur. Ihr kann es gelingen, einen Eindruck zu hinterlassen – „dem gleich, den das anregende Original hervorbringt“ (ebda., 44). An diesem Punkt also, an dem das Eigentliche von Kunst in transformierter Gestalt aufscheint, an dem die Suche nach dem feinen „poetischen Duft“ (ebda., 108) erfolgreich war, wird Transformation zu künstlerischer Erkenntnis. Hier offenbart sie die permanent bestehende Lücke zwischen Meinen und Sagen und versucht, sie ein wenig aufzufüllen. Ein Musikunterricht, der die Transposition von Musik in Bild, Bewegung und Sprache (oder umgekehrt) zulässt, eröffnet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sich im künstlerischen Denken und Gestalten – und damit in der ästhetischen Transformation – zu üben.

Erstaunlich, wie vielgestaltig ästhetische Transformation sein kann. Die Autor*innen² in diesem Buch bilden davon sicher nur einen kleinen Ausschnitt ab. Und dennoch ist zu hoffen, dass diese Versuche einen substanziellen Beitrag zur Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation bilden.

Der einleitende Beitrag von *Jürgen Oberschmidt* stellt sich dem grundlegenden Problem, einen flüchtigen musikalischen Gegenstand, der sich in verschiedenen Aggregatzuständen zwischen Partitur, ihrer Darbietung und

¹ Neurath und Kinross betiteln ihr 2016 erschienenes Buch mit „Die Transformierer“ (Neurath, M. & Kinross, R. 2016).

² In Respekt vor der Vielfalt sexueller Identitäten und Anerkennung geschlechtlicher Diversität werden in diesem Buch keine sprachlichen Vereinheitlichungen vorgenommen. Die Herausgeber würden sich freuen, wenn sich jedes Geschlecht von jeder vor kommenden Schreibweise angesprochen fühlt.

dem Inbild des Komponisten, des Musizierenden und des Hörenden bewegt, mit dem sprachlichen Lasso einzufangen. Herausgearbeitet wird hier das besondere Potenzial einer ästhetischen Transformation als Möglichkeit einer sinnvollen Begegnung und Auseinandersetzung mit Musik: „Einzigste Antwort auf Kunst ist Kunst“ (Wolfgang Rihm).

Christoph Khittl arbeitet in seinem Beitrag die Notwendigkeit von Unbestimmtheitsstellen heraus und stellt sich damit gegen „überreguliert-konstruierte Modelle zum Musiklernen.“ Lernen ist für ihn ein Prozess der „Selbstbildung und Selbstermächtigung“. Dies bedarf eines Lehrers, der seine Lernenden nicht instruiert oder belehrt, sondern sie auf ihrem Weg konstruktiv ermutigt und begleitet.

Die fachübergreifenden Aspekte, die sich aus der Tätigkeit eines „Transformierers“ ergeben, stellt *Alexis Kivi* dar: Nach begrifflichen Klärungen widmet er sich den schulstrukturellen, methodischen, fachimmanenten und anthropologischen Perspektiven fachübergreifenden Lernens und tritt für einen dynamischen Begriff fachübergreifenden Musikunterrichts ein, der im Sinne eines ergebnisoffenen Prozesses die Grenzen der Schulmauern überschreitet und hier das Feld für Kooperationen und außerschulische Begegnungen öffnet.

Die folgenden Beiträge wenden sich nun konkreten unterrichtlichen Settings zu, in denen sich die verschiedenen Künste begegnen und solche Transformationsprozesse inszeniert werden können.

Mathias Schillmöllers „methodische Anregungen im Wechselspiel der Künste“ gründen sich auf das MusikKunst-Projekt des Deutsch-Französischen Gymnasiums in Freiburg, das als eigenes Fach unterrichtet wird und mit einer mündlich-theoretischen Abiturprüfung abschließt. Was sich hier in einer innovativen Praxis bereits erprobt hat, wird im Rahmen dieses Beitrages theoretisch reflektiert und in den hier auszuarbeitenden Kontext gestellt.

Wie mimetische Transformationsprozesse im Musikunterricht ein Musikverstehen offenbaren, zeigt *Christoph Stange* anhand von Bewegungstransformationen zur Musik von György Ligeti und Alfred Schnittke. Er fasst dieses Verstehen als ein körperliches Verstehen auf, das er einer traditionellen Auffassung von Verstehen mittels analysierender Sprache entgegenstellt und auf einer Skala zwischen „Anähnlichung“ und „Anverwandlung“ ansiedelt. Die beschriebenen Bewegungssequenzen zeigen das komplexe Beziehungsgeflecht zwischen Musik und Bewegung, in dem mal die konkrete Bezugnahme auf die Musik mal die eigene Körperlichkeit im Mittelpunkt stehen kann.

Der Beitrag von *Andreas Höftmann* schließt an die Videoclip-Kultur der 1980er Jahre an, die unsere Musikwahrnehmung bis heute prägt. Das vorgestellte Unterrichtsprojekt über filmische Inszenierungen zu Pierre Boulez' „Notations“ greift damit einen lebensweltlichen Kontext auf: Deutlich wird, wie das Reflektieren über Musik in die filmische Arbeit einfließt, bevor dann am Ende des Transformationsprozesses das künstlerische Produkt steht. Anhand der praktischen Beispiele wird deutlich, wie die verschiedenen Verfilmungsstrategien, ob als strukturalistische oder formorientierte Strategie, als narrative, dramaturgische, assoziative oder atmosphärische Übersetzungsstrategie, zusammen- und ineinanderwirken können und zu unterschiedlichen Ergebnissen führen.

Johannes Voit zeigt, dass der Prozess der ästhetischen Transformation keine Einbahnstraße sein muss, und stellt verschiedene Möglichkeiten vor, wie Schülerinnen und Schüler durch Gruppenkompositionen zu einer bildkünstlerischen Vorlage in Verstehensprozesse verwickelt werden können: Anhand eines surrealistischen Landschaftsgemäldes des Bildes *movon* Yves Tanguy wird gezeigt, wie sich in einem kreativen Prozess ästhetische Erfahrungsräume öffnen, die verdeutlichen, dass ein Transformationsgeschehen zwischen Raum und Zeit zu ganz verschiedenen Ergebnissen führen kann. Diese resultieren aus den unterschiedlichen Transformationsstrategien, die im Zuge des Kompositionsvorhabens gemeinsam ausgehandelt werden müssen. Ein Unterrichtsgespräch, das die entstandenen ästhetischen Produkte zum Anlass nimmt, diesen Prozess genauer zu reflektieren, kann in allen Altersstufen zu fruchtbaren Ergebnissen führen.

Christoph Richter wendet sich in besonderer Weise der Sprache als ein „Vielzweck-Werkzeug“ zu: Sprache ist ein beschreibendes, deutendes oder darstellendes Mittel, das mehr kann, als ihm bisweilen zugesprochen wird. In Anlehnung an den Physikdidaktiker Klaus Müller werden nun Möglichkeiten des Verstehens und Erlebens, des „Redens über“ ermittelt und auf einer Skala zwischen dem formelhaften „Ablenden“ und „eines überwältigenden Erlebens“ verortet. Der Beitrag möchte dazu anregen, dieses auf das Reden über Musik anzuwenden, um im Musikunterricht auf möglichst virtuose Weise auf dieser Skala zu spielen.

Der Frage, ob sich die Erfahrung von Alterität in einen musikalischen Ausdruck transferieren lässt, geht *Stefan Zöllner-Dressler* nach. Er beschreibt die Transformationsprozesse eines Musikvermittlungsprojekts zur Musik des 20./21. Jahrhunderts. Bezogen auf sprachliche Ausdrucksversuche, die die politische Situation im gegenwärtigen Jerusalem thematisieren,

entstehen Kompositionen von Schülerinnen und Schülern, die aus unterschiedlichen Kulturen stammen. Dabei steht das Nachdenken über die Gemeinsamkeiten von fremder und Neuer Musik im Zentrum, was wiederum dazu führt, dass der je eigene Musikbegriff hinterfragt und neu bestimmt wird.

Den abschließenden Teil dieses Bandes bilden Beiträge, die sich wiederum grundlegenden Fragen zuwenden und die ausgefaltete Diskussion öffnen: Wenn nun, wie Ursula Brandstätter es formuliert und die hier dargestellten Praxisbeiträge es veranschaulichen, im Medium der Kunst eine Erkenntnis steckt, muss es auch möglich sein, nicht nur über Kunst, sondern auch im Medium der Kunst zu forschen.

Ina Henning widmet sich genau diesem Problem und lotet das Spannungsverhältnis zwischen wissenschaftlichem Forschen und künstlerischer Forschung in ihren komplexen Begriffsdefinitionen und Herangehensweisen aus. Exemplifiziert werden diese neuen Verstehensbezüge anhand ihres eigenen Projektes einer künstlerischen Forschung zur Musik Stefan Wolpes, um dann die Anregungspotentiale einer solchen Forschung hinsichtlich ihrer musikpädagogischen Wirksamkeit auszuloten.

Auch *Christine Löbbert* und *Annette Ziegenmeyer* widmen sich mit einer übergeordneten Fragestellung der Thematik, indem sie sich der Adoleszenz als einer besonderen Lebensphase der Selbstbeobachtung und Selbstreflexion zuwenden. Diskutiert wird, wie Schülerinnen und Schüler hier ihre individuellen musikalischen Identitäten in Gestaltungsprozesse einbringen können. Auf diese Weise bietet der Umgang mit Musik den Heranwachsenden letztlich auch die Möglichkeit, sich selbst zu erkennen und zu verändern.