Über die Vermittlung von Klangkunst

Martin Knott

Münster, den 6. August 2002

Durch die Umwandlung ins PDF-Format über das Programm „Open Office“ sind leider **einige** Layout-Schnitzer drin. Sorry.

Keine unerlaubte Verbreitung, Verwendung.
Copyright Martin Knott

Auf der Seite www.derknott.de findet ihr Wege mich zu kontaktieren.

INHALTSVERZEICHNIS

ÜBER DIE VERMITTLUNG VON KLANGKUNST 1

VORWORT 5

I DIE GESCHICHTE DER KLANGKUNST.....8

I.1 Trennung der Künste und ihre Annäherung im 18. und 19. Jahrhundert 9
I.2 Abstrakte Malerei und atonale Musik zu Beginn des 20. Jahrhunderts.....10
I.3 Die Entwicklung experimenteller Musik im 20. Jahrhundert.....11
I.4 Technischer Fortschritt im 20. Jahrhundert.....14
I.4.1 Emanzipation des Geräusches.....15
I.5 Auswirkung der neuen künstlerischen Herausforderungen auf die Notation 16
I.6 Dada, Bauhaus, Happening, Fluxus, Performance: Aktionskunst im 20. Jahrhundert.....19
I.7 Rezeption unter der Voraussetzung eines erweiterten Kunstbegriffs.....20
I.8 Aktuelle Orientierungsfelder der Klangkunst.....22
I.8.1 Klang im Raum, Klanginstallation und Klangskulptur unter Berücksichtigung der Bedeutung ihrer „ästhetischen Situation“.....22
I.8.2 Soundscapes.....27

II GRUNDLAGEN DER VERMITTLUNG VON KLANGKUNST 30

II.1 Fächerübergreifender Unterricht 30
II.2 Didaktik der Neuen Musik.....31
II.3 Die Rolle der Vermittelnden von Kunst.....35
II.4 Das Modell der „künstlerischen Feldforschung“ nach Lili Fischer als Kombination wissenschaftlicher, didaktischer und künstlerischer Verfahren 36
II.4.1 Das künstlerische Feld.....36
II.4.2 Untersuchungsmethoden.....37
II.4.3 Präsentation, Rolle des Rezipienten/der Rezipientin.....38

III DOKUMENTATION EIGENER „KÜNSTLERISCHER FELDFORSCHUNG“.....40

III.1 Vorbemerkungen.....40
III.2 Exkurs: Aufnahmetechnik.....41
III.3 Erschliessung des Feldes.....42
III.3.1 Der Klangbegriff.....42
III.3.2 Klangfarbe.....44
III.3.3 Lautstärke.....46
III.3.4 Zeitliche Struktur.....46
III.3.5 Räumliches Hören.....47
III.3.6 Sinnesübergreifende begriffliche Kategorisierungen.....48
III.3.7 Das akustische Ereignis.....48
III.3.8 Annäherung an ein spezifisches Feld.....50
III.3.9 Ein Natur- und Vogelbiotop: die Rieselfelder Münster.....52

III.4 Ansatzpunkte künstlerischer Aktivität, Sammeln von Eindrücken.....53
III.4.1 Aufzeichnungen, Zusammenschnitte, Protokolle, Skizzen, Photos, Partituren, Materialsammlungen.....53
III.4.2 Fokussierung auf eine Darstellungsform: Assoziativer Rahmen.....56
III.4.3 Künstlerischer Exkurs: Beobachtungspartitur (Leporello).....56
Anstelle dieser Seite findet sich in der gebundenen Examensarbeit ein auffaltbares, etwa 1,5 m breites Leporello. Die verkleinerte Datei finden Sie auf dieser CDR.....58
III.5 Präsentationsform und Ausstellung 60

IV DIDAKTISCHE REFLEXION DER EIGENEN „KÜNSTLERISCHEN FELDFORSCHUNG“.....62

IV.1 Strukturierung der Reflexion.....62
IV.2 Ästhetische Forschung: Kinder werden zu Forschenden.....63
IV.3 Ästhetische Bildung.....65
IV.3.1 Geschichtlicher Überblick.....65
IV.3.2 Ästhetische Erfahrung.....66
IV.3.3 Strukturierung der Wahrnehmung.....68
IV.3.3.1 Sinnliche Wahrnehmung und abstraktes Denken.....70
IV.3.3.2 Assoziative Verfahren.....71
IV.3.3.3 Synästhesie.....74
IV.4 Bildnerischer Umgang mit Musik und Klang.....75
IV.4.1 Bedeutung des Hörens.....75
IV.4.2 Wahrnehmung von Musik und Klang im Grundschulalter.....76
IV.4.3 Malen zur Musik.....77
Auswahl des akustischen Materials.....79
IV.4.4 Malen zur Musik in einem erweiterten Verständnis.....79
Erweitertes Material.....82
IV.4.5 Graphische Notation 83
IV.5 Didaktik des Soundscape 84
IV.5.1 Exkurs: Medieneinsatz nach dem Konzept der ästhetischen Bildung.....85
IV.5.2 Erstellen und erfahren von Soundscapes.....86
IV.5.3 Naturerfahrung und Umwelterziehung.....89
IV.5.4 Stille-Erfahrungen.....92
IV.6 Ästhetischen Ausdruck ernst nehmen: Das Kunstwerk und die Ausstellung.....95

AUSBLICK.....98

LITERATURVERZEICHNIS.....101

MEDIALER ANHANG:.....109

Vorwort

„Aber alles, was geht, wird noch gar nicht versucht. Was in der Schule geht, hängt auch von dem Verständnis von Schule und Unterricht ab, das die handelnden Personen haben.“[1]

Das mag als einleitender Satz meiner Arbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung mutig klingen, ist mein Blickwinkel auf die Schule doch bisher stark durch die theoretische Sichtweise der Universität geprägt. Mein „Verständnis von Schule“ wird sich maßgeblich in der Praxis des Referendariats und des Schulalltags erweitern.

Was diese Arbeit dennoch leisten soll, ist eine notwendige Grundlage für die Theorie und Praxis verbindende Auseinandersetzung mit Klangkunst zu schaffen, aus der sich Ansätze der konkreten Umsetzung für die Arbeit in der Schule ergeben. Persönliche Vorstellungen - wie eingangs formuliert - von Schule und den zu vermittelnden Inhalten spielen in diesem Zusammenhang eine bedeutende Rolle: Möglichkeiten und Grenzen des Kunst- und Musikunterrichts werden nicht unwesentlich durch die Vorstellungen der Vermittelnden von Musik und Kunst geprägt. Wer Neue Musik, abstrakte Malerei und/oder Klangkunst schätzt und als vermittelnswert erachtet, wird auch Schüler und Schülerinnen eher davon begeistern können. Wer sie ablehnt, vermittelt diese ablehnende Haltung. Gerade die eigenen Schwerpunkte musikalischen und künstlerischen Interesses lassen sich im Unterricht lebendig vermitteln. Gibt es Methoden diese zu entdecken, weiterzuentwickeln und didaktisch sinnvoll aufzuarbeiten? Wie sich im Verlauf der Arbeit zeigen wird, fordert die Auseinandersetzung mit Klangkunst geradezu heraus, Grenzen aufzuheben und zu überschreiten, den eigenen Horizont[2] zu erweitern und sich auf die Suche nach Vernetzungen zu begeben. Dies betrifft sowohl die Vorbereitung der Lehrpersonen, als auch die Haltung der Lernenden.

Kernstück dieser Arbeit ist der eigene, reflektierte, künstlerische Beitrag zu Bereichen der Klangkunst nach dem Konzept der „künstlerischen Feldforschung“ in Kapitel III. Die intensive künstlerische Beschäftigung mit Soundscapes und der Visualisierung und räumlichen Umsetzung von Klängen wird zum zentralen Bezugspunkt der folgenden und vorausgehenden Auseinandersetzung. Eine rein persönliche Beschäftigung mit dem zu vermittelnden Gegenstand reicht genauso-

[1] Otto, Gunter: Theorie für pädagogische Praxis, in: Kunst und Unterricht 193/1995, S. 18.

[2] Im Kontext der entstandenen künstlerischen Arbeit „Nachtlied“-Hörpartitur eines Horizontes ist dies durchaus wörtlich zu verstehen.

wenig wie eine rein wissenschaftliche oder didaktische Untersuchung aus, um guten Unterricht vorzubereiten. Eingebettet wird die „künstlerische Feldforschung“ daher in

- eine historische Einordnung der Gattung Klangkunst in Kapitel I,
- einige Grundgedanken bezüglich der Rolle der Vermittelnden und Zugängen zur Vermittlung von neueren Kunstformen in Kapitel II sowie
- eine schulspezifische didaktische Aufarbeitung auf der Basis der Ergebnisse der persönlich-künstlerischen und klangkunstgeschichtlichen Auseinandersetzung in Kapitel IV, die konkrete Unterrichtsmethoden in Bezug zu grundlegenden kindlichen Lernstrukturen setzt.

So enthält diese Arbeit sowohl künstlerische als auch wissenschaftliche und didaktische Elemente, die nicht getrennt, sondern sich ergänzend zu verstehen sind. Diese Arbeit berücksichtigt, im Kontext der Klangkunst selbstverständlich, integrativ didaktische und inhaltliche Aspekte des Musik- und Kunstunterrichts.

Die Vermittlung von Klangkunst in der Schule erscheint zunächst nicht selbstverständlich. Neuerer Kunst, zumindest vielem, das aktueller als klassisch modern ist, haftet nach wie vor der Ruf der Unzugänglichkeit, der Unverständlichlichkeit und der intellektuellen Abgehobenheit an. In dieser Arbeit wird aufgezeigt, daß Klangkunst sehr wohl inhaltliche und didaktische Zugänge eröffnet, eine eigene künstlerische Auseinandersetzung nahelegt und sich der Rezipientin und dem Rezipienten in vielen Fällen zuwendet.

In der geschichtlichen Auseinandersetzung werden begriffliche und inhaltliche Grundlagen für die folgende Auseinandersetzung gelegt. Es ergibt sich eine Standortbestimmung für das eigene künstlerische Schaffen. Insbesondere der grenzüberschreitende Charakter der Klangkunst wird deutlich: Es werden in der Klangkunst sowohl Gattungsgrenzen zwischen Neuer Musik, Malerei, Literatur, Theater und Performance überschritten, als auch Grenzen zwischen Künstler/Künstlerin und Publikum, Komponistenaussage/Komponistinnenaussage und Zufallsverfahren, Werk und Umwelt, Sounddesign und Umweltschutz, Musik und Geräusch, Hörbarem und Stille... Diese Auflistung ließe sich weiterführen.

Didaktisch wird man diesem erweiterten und offenen Kunstverständnis gerecht, wenn Kunst nicht mehr nur als anhand vorhandener Werke bedeutender Künstler zu vermittelnder Gegenstand im Unterricht Platz hat, sondern zur Umgangsform mit der Umwelt und zu einer persönlichen Ausdrucksform wird. Konkrete Anhaltspunkte hierfür bieten das Konzept der „künstlerischen Feldforschung“, di-

daktisch aufgearbeitet in der „ästhetischen Forschung“ in Kapitel IV.2 und die „ästhetische Bildung“ in Kapitel IV.3 als Grundlage kindlicher Bildungsprozesse.

Methoden wie der bildnerische Umgang mit Musik und Klang in Kapitel IV.4 als erweiterte Form des Malens zur Musik und die Didaktik von Soundscapes unter Berücksichtigung von Natur- und Stille-Erfahrungen in Kapitel IV.5 bieten konkrete Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht.

Zum Abschluß der Arbeit wird in Kapitel IV.6 nocheinmal gesondert auf die wichtige Bedeutung des kindlichen, ästhetischen Ausdrucks in den in einem künstlerisch ausgerichteten Schulunterricht entstehenden „Kunstwerken“ eingegangen. Als Abschluß künstlerischer Arbeit[1] bietet sich hier analog zu in unserer Kultur verankerten Kunstausstellungen eine zumindest klasseninterne Präsentation und Würdigung der Arbeiten an.

[1] Vgl. hierzu auch Kapitel III.5. Auch die eigene künstlerische Auseinandersetzung in dieser Arbeit wird durch eine Ausstellung abgeschlossen.

I Die Geschichte der Klangkunst

Die Geschichte der Klangkunst muß aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden, denn ihre geschichtlichen Ursprünge sind sowohl in der Musik als auch in der Bildenden Kunst zu finden. Verschiedene Strömungen und Einflüsse führen erst zu dem, was heute unter Klangkunst verstanden wird. Kunst- und Musikgeschichte finden spätestens in John Cage eine zentrale Figur, die ebenso die Entwicklung der Neuen Musik vorangetrieben, wie auch zahlreiche Bildende Künstler beeinflußt hat. Da Cage selbst die strenge Einteilung der Künste als „oversimplification“[1] (Übersimplifizierung) kritisiert, fällt eine gattungs-spezifische Zuordnung seines Werkes und seiner Arbeitsweise schwer. Cage war sowohl Musiker als auch Bildender Künstler. Er spricht wie zuvor Varèse anstelle des Begriffes Musik von „organized sound“ oder „son organisé“[2] und legt so den Begriff der Klangkunst für sein Schaffen nahe.

Klangkunst ist ein gleichberechtigtes Zusammenspiel von auditiven, visuellen und anderen sinnlichen Elementen. Das Wesentliche an ihr ist gerade die Vernetzung und Organisation verschiedener Sinnesbereiche in verschiedensten Darbietungsformen. So kann von Musik nur noch in manchen Fällen als einem Teil des Kunstwerkes[3] gesprochen werden und von Bildender Kunst in vielen Fällen nur ausgehend von einem erweiterten Kunstbegriff, der nicht nur das Material[4], sondern auch die vermittelten Wahrnehmungen, Vorstellungen und Wirkungen als Kategorien der Gattung ansieht.

Das Zusammenspiel verschiedener Ebenen der sinnlichen Erfahrung ist dabei kein wirklich neues Phänomen. In der Kunstausübung außereuropäischer „archaischer“ Kulturen, in schamanistischen Praktiken, in sakral eingebetteter Kunst sowie in der Volkskunst findet sich schon immer ein integrativer Umgang mit den Sinneswahrnehmungen[5]. Der bewußten integrativen Wirkung der Klangkunst des 20. Jahrhunderts im immer selbstverständlicheren Verbinden verschiedener Sinnesbereiche geht jedoch eine zunehmend scharfe Trennung der Künste

[1] Cage, John: A Year from Monday. Lectures and Writings, London 1968, S. 31.
[2] Vgl. La Motte-Haber, Helga de (Hrsg.): Klangkunst. Tönende Objekte und klingende Räume, Laaber 1999, S. 65.
[3] Ähnlich dem u.a. von Richard Wagner oder Kurt Schwitters gebrauchten Begriff des Gesamtkunstwerkes, ausgehend von der Idee einer gattungsübergreifenden Kunst.
[4] Adorno hielt an einer materialspezifischen Trennung der Künste fest: „Ein jedes Kunstwerk hat Materialien, die dem Subjekt heterogen gegenüberstehen. Verfahrensweisen, die von den Materialien sich herleiten.“ Nur darin sei authentische Kunst begründet. Aus: Adorno, Theodor W.: Die Kunst und die Künste, in: Ohne Leitbild. Parva Aesthetica, Frankfurt a. M. 1967, S. 177.
[5] Vgl. La Motte-Haber, Helga de; Akademie der Künste Berlin: Sonambiente, Festival für Hören und Sehen, Internationale Klangkunst 1996, Berlin, München 1996, S. 9ff.

im 18. Jahrhundert und ein allmähliches Grenzüberschreiten der strikten Bedingungen und Kategorisierungen für Musik und Bildende Kunst im 19. Jahrhundert voraus. Im Verlauf des 20. Jahrhunderts wird aus den besonders in der Geschichte der Musik zunächst radikal anmutenden Brüchen mit traditionellen Vorstellungen eine Selbstverständlichkeit, die zu einem neuen erweiterten Kunst- und Musikbegriff führt. Die Klangkunst etabliert sich als eine Kunstform im Grenzbereich zwischen Musik und Bildender Kunst.

I.1 Trennung der Künste und ihre Annäherung im 18. und 19. Jahrhundert

Die strikte Trennung der Künste in Raum- und Zeitkünste, die Lessing wohl als erster 1766 in seiner Anbhandlung „Laokoon: oder über die Grenzen der Malerei und Poesie“[1] schriftlich fixierte, und die Ausführungen Kants[2] über Raum und Zeit als a priori getrennte Formen der Wahrnehmung führen in einer Zeit, die durch ökonomisches Denken, Arbeitsteilung und Spezialisierung geprägt ist, zu einer Bestimmung der Künste durch ihr Material, das entweder als räumlich oder als zeitlich kategorisiert wird[3]. Dabei gewinnt besonders die Instrumentalmusik ohne programmatische Bezüge an Bedeutung, die dem Ideal der „Reinheit der Mittel“[4] durch ihre „reine Logik der Töne“[5] am ehesten entspricht. Dieses Ideal wird im 19. Jahrhundert jedoch nicht selten in Frage gestellt und die streng gesetzten Grenzen werden von Musikern wie Franz Liszt, der sich z.B. in seinem Werk „Sposalizio“ (1839) auf ein Gemälde Raffaels bezieht, und später von Wagner durch dessen musikalischen Theaterinszenierungen bald überschritten. Wagner betont, daß die extreme Spezialisierung auf ein Sinnesorgan (so in der üblichen konzertanten Aufführungspraxis der Instrumentalmusik) einen fiktiven, also einen von dem vielfältig ästhetischen Umfeld einer reinen Musikdarbietung unbeeinflußten Rezipienten voraussetze und stellt diesem Konstrukt die Idee des Gesamtkunstwerkes[6] entgegen.

Auch in der Malerei wird im 19. Jahrhundert schon in diesem Sinne grenzüberschreitend gearbeitet. Die Musik beeinflußte etwa die Malerei von Philipp Otto

[1] G. E. Lessing: Laokoon, oder über die Grenzen der Malerei und Poesie (1766), Stuttgart 1987.
[2] Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft, Königsberg 1787.
[3] Vgl. La Motte-Haber, Helga de: Musik und Bildende Kunst. Von der Tonmalerei zur Klangstruktur, Laaber 1990, S. 11.
[4] Ebd.
[5] Ebd.
[6] Vgl. La Motte-Haber, Helga de 1996, S. 12.

Runge oder Caspar David Friedrich. Es kommt hier zu einer Musikalisierung der Malerei. In Anlehnung an musikalische Methoden wird kompositorisch gearbeitet oder die Werke sollen eine Andacht bei dem Rezipienten/der Rezipientin hervorrufen, die derjenigen beim Musikhören vergleichbar ist[1].

I.2 Abstrakte Malerei und atonale Musik zu Beginn des 20. Jahrhunderts

Die Suche nach strukturellen Äquivalenzen zwischen den Künsten führt an der Schwelle zum 20. Jahrhundert zur Entstehung der abstrakten Malerei. Maler wie Wassily Kandinsky, August Macke, Franz Marc und Paul Klee entdecken durch Musiker inspiriert neue Dimensionen des Abstrahierens und verzichten schließlich radikal auf jeden konkret gegenständlich-darstellenden Bezug in ihren Bildern. Die Bezüge zwischen Farben und Formen werden kompositorisches Material der abstrakten Bilder.

Kandinsky hatte eine extreme synästhetische Begabung, die ihn besonders empfänglich für strukturelle Äquivalenzen in Musik und Bildender Kunst machte. Es war die Immaterialität, die Abstraktheit des Tonsystems der Musik, die ihn faszinierte und ihn zum Begründer der abstrakten Malerei werden ließ. In seiner Korrespondenz mit Schönberg wird deutlich, wie sehr sein Schaffen insbesondere durch dessen Musik beeinflußt wurde[2]. Er ist überwältigt von Schönbergs Musik, mit der für ihn eine „Zukunftsmusik“[3] beginnt.
Schönberg wird in dieser Zeit zur Schlüsselfigur einer Bewegung, in der Künstler und Musiker intensiven Kontakt suchen, sich gegenseitig beeinflussen und nicht selten auch im jeweils anderen Bereich schöpferisch tätig werden. Durch Schönberg und andere Komponisten wird das tonale System der Musik in Frage gestellt und außer Kraft gesetzt.[4] Er legt in der Überwindung traditioneller Kompositionstechniken Strukturierungsmöglichkeiten der Musik offen, die inspirierend auf viele Bildende Künstler/Künstlerinnen wirken, die sich ihrerseits auf der

[1] Vgl. Maur, Karin v.: Vom Klang der Bilder; München 1985, S. 6.
[2] Vgl. Maur, Karin v. 1985, S. 3.
[3] Kandinsky, Wassily: Über das Geistige in der Kunst, Neuilly sur Seine 1952, S. 49.
[4] In der Entwicklung atonaler Musik ist Schönberg durch seine Bekanntheit und Vernetzung mit verschiedensten Künstlern und sein System der Zwölftonmusik bedeutsam geworden. Andere Musiker entwickelten zur gleichen Zeit andere Alternativen atonaler Musik. Auch Charles Edward Ives wendet sich in seinem Werk schon um 1900 von dem Regelwerk der tonalen Musktheorie ab, wobei schon dessen Vater mit Vierteltonsystemen experimentierte (Vgl. La Motte-Haber, Helga de 1999, S. 299.).

Suche nach Erweiterungsmöglichkeiten ihres Ausdrucks um zeitliche und immaterielle Möglichkeiten befinden.

I.3 Die Entwicklung experimenteller Musik im 20. Jahrhundert

Der bedeutendste Aspekt in der Entwicklung der Neuen Musik im Zusammenhang mit der Entstehung der Klangkunst findet sich in ihrer Öffnung für experimentelle Verfahrensweisen und deren systematischer Durchführung im Umgang mit Klang als Material, seiner Strukturierung und seiner Wirkung. Die Suche nach einer neuen[1] Musik führt zu teilweise radikaler Ablehnung älterer Musikauffassungen. Die Abgrenzung der Neuen Musik gegen einschränkende traditionelle Denkmuster resultiert aus der Suche nach neuen Strukturprinzipien und Ordnungen des Klanges und seiner Wahrnehmung. Nur schrittweise aufeinander aufbauend können neue komplexe Modelle im Umgang mit akustischem Material entwickelt werden. In Europa und Amerika kommt es aber auch zu unabhängigen oder sich zeitverzögert ergänzenden Entwicklungen.
Schönberg stellt mit seiner atonalen Musik die Gleichsetzung von dem Tonalen und dem Schönen, Harmonischen in Frage. Das Tonale bedeutet für ihn nicht das Schöne oder impliziert Gefühlstiefe. Er vertritt die Position, daß sich Empfindung an verschiedensten Gegebenheiten und strukturellen Merkmalen festmachen könne. Schönberg sieht den Unterschied von Dissonanzen zu Konsonanzen als fließend an und stellt diese Begrifflichkeiten selbst in Frage[2]. Die serienmäßige Proportionierung der Tonhöhen in der Zwölftonmusik wird in der seriellen Musik von Komponisten wie Stockhausen, Messiaen, Boulez, Goeyvaerts, Pousseur, Ligeti, Kagel, Xenakis und anderen ab den 50er Jahren erweitert und auf weitere klangliche Parameter in ihrer musikalischen Bedeutung übertragen. Anstelle der harmonischen Zusammenhänge rücken Parameter wie Klangfarbe, Klangstärke, Klangdauer und Dichte in eine zentrale Stellung. Kompositionsprozesse werden durch aleatorische Verfahren ergänzt und ersetzt. Wichtig wird dabei die Möglichkeit der elektronischen Umsetzung der neuen Verfahren, die bald

[1] Vgl. Gruhn, Wilfried: Neue Musik im Unterricht, in: Musik und Bildung 2/1979, S. 113.
[2] Vgl. Köhler, Armin: Von den Sprengmeistern des musikalischen Universums. Das Geräusch als kompositorische Kategorie. Teil 1, im Manuskript zu: Vom Innen und Außen der Klänge. Die Hörgeschichte der Musik des 20. Jahrhunderts, Sendung: Montag, 19. Juni 2000, 22.05 bis 23 Uhr in SWR2 "Musik Spezial", S. 4.

in ihrer Komplexität und Genauigkeit die Möglichkeiten eines Instrumentalisten/ einer Instrumentalistin weit übersteigen[1].

Im Laufe des 20. Jahrhunderts schreiten die Formen des Loslösens von traditionellen Denkmustern[2] in der Musik immer weiter fort. Entsprechend der Lösung von dem tonalen System, dem klassischen Instrumentarium und der Emanzipation kompositorisch vernachlässigter Klangparameter entwickelt sich eine veränderte Rolle des Komponisten und der Komponistin, des Interpreten und der Interpretin sowie des Publikums. Verstärkt werden bewußt räumliche und außermusikalisch-materialspezifische Aspekte in musikalisches Schaffen integriert.

Schon George Ives, Vater von Charles Ives, der als Vordenker und Anreger für die spätere Happening-, Event- und Performance-Kunst gilt, experimentiert mit der räumlichen Aufstellung von Musikern und Musikerinnen und führt verschiedenste Klangexperimente, wie das Imitieren eines Glockenklanges auf einem modifizierten Klavier durch. Er experimentiert auch mit Vierteltonsystemen. Das von ihm erfundene „Humanophon“ ist so gestaltet, daß im Vergleich zu konventionellen Instrumenten jeweils ein Sänger/eine Sängerin einen Ton ersetzt, also z.B. eine Klaviersaite oder Orgelpfeife und diesen auf Aufruf singt. Georges Ives inszeniert auf diese Art wohl als erster Dirigent Entstehungsprozesse von Musik.[3]

Landschaftliche Gegebenheiten spielen eine Rolle in den räumlich-musikalischen Inszenierungen von Charles Ives (z.B. in „Universe Symphony“), wodurch er eine gedankliche Vorbedingung für Soundscapes schafft.[4]

Eine technische Klanginstallation ungewöhnlichen Ausmaßes konstruiert Edgard Varèse 1958 in Zusammenarbeit mit Iannis Xenakis und Le Corbusier mit „Poème electronique“. Mehr als 300 Lautsprecher werden im Philips-Pavillion Brüssel räumlich angeordnet, so daß sich das Publikum als Teil des Werkes inmitten desselben befindet.[5] Wie selbstverständlich verbinden sich hier architektonisch-räumliche mit bildlichen und auditiven Aspekten.

Varèses Bestreben einer „Befreiung des Klangs“[6] in der geräuschhaften Bereicherung des traditionellen Tonvorrats geht jedoch nicht so weit wie die Vorstel-

[1] Frisius, Rudolf u.a.: Die Generation der „Stunde Null“: Karlheinz Stockhausen, Hans Werner Henze, György Ligiti und Mauricio Kagel, in: Raeburn, Michael; Kendall, Alan: Geschichte der Musik. Band IV. Das 20. Jahrhundert, München 1993, S. 313 ff.

[2] Natürlich finden sich im 20.Jahrhundert auch rückgewandte oder in anderer Tradition stehende Entwicklungen. In Bezug auf die Entstehung der Gattung Klangkunst nehmen diese allerdings keine wesentliche Funktion ein.

[3] vgl. Pichler, Cathrin und Kunsthalle Wien: Crossings – Kunst zum Hören und Sehen, Wien 1998, S. 26.

[4] Vgl. La Motte-Haber, Helga de 1999, S. 245.

[5] Ebd.

[6] La Motte-Haber, Helga de: Edgard Varèse und John Cage, in: Raeburn, Michael; Kendall, Alan 1993, S. 203.

lung Cages „eines unbegrenzten Materials der Musik, das als Lärm überall und jederzeit im Alltag erfahrbar ist“.[1]

1952 komponiert John Cage das Stück „4.33“ in drei Sätzen. Dreimal bewegt der Interpret David Tudor bei der Uraufführung seine Arme.[2] Die Musik findet sich laut John Cage in der „Stille“ dazwischen. In einem Interview mit Richard Kostelanetz bemerkt Cage: „Die Musik, die mir am liebsten ist und die ich selbst meiner eigenen oder irgend einer anderen vorziehe, ist einfach das, was wir hören, wenn wir ruhig sind.“[3] Diese Art von Stille ist es, auf die Cage in dem Stück „4.33“ aufmerksam macht. Für sich selber benötige er nicht mehr die Form des Stückes, die eine Anspielung auf die Präsentationsform von Musik als geschlossenes Werk im klassischen Sinne darstellt, um das Zuhören im Stillen zu schätzen. „Jetzt besteht es [„4.33“] nicht mehr aus drei Teilen wie ursprünlich. Sie erinnern sich, es hat drei Sätze, die durch Zufallsoperationen bestimmt werden. Jetzt brauche ich diese Zufallsoperationen nicht mehr anzuwenden, da wir ja nicht mehr in der Kategorie von Sätzen zu denken brauchen.“[4] Zufallsverfahren, Collagen und die Verwendung musikalischer Fragmente führen zu einer Autonomie des einzelnen akustischen Ereignisses. Die Klänge sollen laut Cage zu sich selber finden.[5] Daher verzichtet Cage durch seine Zufallsverfahren auch auf eine herausragende Rolle eines Interpreten oder einer Interpretin und relativiert die Bedeutung des Komponisten, der in seinem Werk oftmals nur noch Rahmenbedingungen für das Ereignis Klang schafft. Hierin unterscheidet sich ebenfalls Cages Einstellung von der Varèses. Während dieser noch an einem geschlossenen Werk festhält, versucht Cage den Werkcharakter von Musik zu vermeiden.[6] Cage und Varèse vertreten jeder für sich ein gültiges, in sich schlüssiges Konzept für den künstlerischen Umgang mit auditiven Phänomenen, allerdings werden beide zunächst teilweise heftig für ihre für damalige Verhältnisse radikalen Neuerungen in Bezug auf die musikalische Tradition kritisiert und stoßen auf Unverständnis. Das sollte sich jedoch bald ändern. Ihr enormer Einfluß auf das kompositorische Denken und die Musik des 20. Jahrhunderts sind mittlerweile weitgehend unstrittig. Ihre Ideen finden darüber hinaus besonders bei Bildenden Künstlern und Künstlerinnen Gehör und beeinflussen so auch die Entwicklung der

[1] Ebd.
[2] Vgl. Pichler, Cathrin 1998, S. 33.
[3] Cage, John, zitiert in : Pichler, Cathrin 1998, S. 32.
[4] Ebd.
[5] Vgl. Frisius, Rudolf: Versuch eines Neubeginns: Aus der Frühzeit der Internationalen Ferienkurse für Neue Musik in Darmstadt, in: Raeburn, Michael; Kendall, Alan, 1993, S. 297.
[6] Ebd.

Kunstgeschichte. Cages Ideen werden etwa mit anderen Konzepten, die auf die Bauhaus-Entwicklung zurückgehen, am Black Mountain College (North Carolina, USA) umgesetzt und gattungsübergreifend weiterverfolgt.
Zwei Formen der Neuen Musik bedienen sich insbesondere der neuen technischen Möglichkeiten ihrer Zeit. Die Konkrete Musik, die auf Pierre Schaeffer zurückgeht, nutzt die Aufnahme- und Schnittechnik um Geräusche der Umwelt ohne einen expliziten instrumentalen Ursprung zu nutzen. Die elektronisch-synthetische Musik verwendet neue elektronische Klangerzeugungs- und Bearbeitungmöglichkeiten, um das Klangspektum und die Kompositionsverfahren zu bereichern. Sie wird in Deutschland durch das Studio für elektronische Musik des Westdeutschen Rundfunks in Köln von Herbert Eimert und Werner Meyer Eppler gefördert.

I.4 Technischer Fortschritt im 20. Jahrhundert

Der technische Fortschritt im Verlauf des 20. Jahrhunderts spielt für viele Musikerinnen/Musiker und Künstlerinnen/Künstler eine wesentliche Rolle bei der Suche nach eigenen künstlerischen Konzepten, Kompositions- und Aufführungspraktiken und der Umsetzung/Erzeugung ungewöhnlicher Klänge.[1] Zu Beginn des Jahrhunderts finden sich durch die fortschreitende Industrialisierung in der Hörumgebung der Städte vollkommen neue Kläge, die auf einige Künstler eine immense Faszination ausüben. Neue mechanische und elektronische Musikinstrumente erweitern das Klangspektrum erheblich. Den Grundstein für die Klangaufzeichnung legt 1877 Thomas Alva Edison mit der Erfindung des Phonographen. 1925 verbessert die elektronische Verstärkung an Plattenspielern deutlich die Qualität des aufgenommenen Materials.[2] Die Entwicklung des Tonbandes in den dreißiger Jahren macht ohne ausufernden technischen Aufwand jedes beliebige aufgenommene Geräusch an jedem beliebigen Ort reproduzierbar. Das Schneiden des Materials ermöglicht neue kompositorische und collagierende Verfahren. Klang wird aufgrund der technischen Entwicklung spätestens seit Verbreitung der Samplingtechnik, die sich in der aktuellen Digitaltechnik fast untrennbar mit anderen synthetischen Bearbeitungsverfahren verknüpft, zu einem „formbaren und kombinierbaren Material“[3]. Neue Berufsgruppen wie die

[1] Vgl. Pichler, Cathrin 1998, S. 24.
[2] Vgl. Elste, Martin: Die Geschichte der Klangaufzeichnung, in: Raeburn, Michael; Kendall, Alan 1993, S. 85.
[3] La Motte-Haber, Helga de 1996, S. 12.

der Toningenieurin/des Toningenieurs oder des Sounddesigners/der Sounddesignerin werden für die technische Umsetzung von Klang zuständig und teilweise selbst (wie im Beispiel Pierre Schaeffers) künstlerisch tätig.
Die technische Entwicklung trägt im audiovisuellen Bereich zur Integration von Klang und Bild bei. Schon Kagel läßt im experimentellen Film die Grenzen zwischen Theatralischem, Visuellem und Klanglichem verschwimmen.[1] Durch die Verbreitung der audiovisuellen Medien ergibt sich ein breites Aktivitätsfeld für Medienkünstler wie Nam Jun Paik, der u.a. die Medien und ihre Verknüpfung selbst zum Gegenstand seiner Kunst macht.

I.4.1 Emanzipation des Geräusches

1909 erscheint das erste Futuristische Manifest von Filippo Tommaso Marinetti. Als 11. Programmpunkt werden u.a. die Geräusche von Maschinen und Baustellen verherrlicht. Zeitliche Strukturen sind Elemente futuristischer Kunst des frühen 20. Jahrhunderts. Futuristische Bilder und Aufführungen thematisieren u.a. Geschwindigkeit und Maschinenlärm. So werden z.B. Maschinengeräusche Gegenstand von Konzerten.[2] Schon 1915 beginnt der Futurist Fortunato Depero klingende Skulpturen zu konstruieren.
Die neuen technischen Entwicklungen ermöglichen die Konstruktion neuartiger Instrumente. Erste Instrumente um mechanische Musik spielen zu können, sind für Musikerinnen und Musiker zu Beginn des 20. Jahrhunderts. eine große Herausforderung, doch in vielen Fällen ist die Technik dieser Instrumente noch nicht ausgereift und zwingt die Komponisten und Komponistinnen zu kompositorischen und klanglichen Einschränkungen.
Edgard Varèse, der als Pionier der elektronischen Musik gilt, begibt sich, unzufrieden mit den technischen Instrumenten seiner Zeit wie dem Theremin und dem Ondes Martenot 1936 bis 1954, auf die Suche nach alternativen Klangerzeugern und experimentiert mit Radios und Phonographen.[3] Auch Handsirenen und andere ungewöhnliche Klangerzeuger werden in Stücke integriert. Die instrumentellen Erweiterungen sind nicht nur rein klanglicher Art: Die neuen „Instrumente“ besitzen auch besondere visuelle und haptische Qualitäten. Interessant ist z.B. bei Cage das regelrechte Erforschen verschiedener Materialien wie etwa Alltagsgegenstände im Hinblick auf ihre klanglichen Eigenschaften, was z.B. in seinen präparierten Klavieren sichtbar und hörbar wird. Es geht ihm dabei

[1] Vgl. La Motte-Haber, Helga de 1999, S. 301.
[2] Vgl. Pichler, Cathrin 1998, S. 13.
[3] Vgl. Pichler, Cathrin 1998, S. 24.

u.a. um die Wirkung überraschender Elemente in bekannten klanglichen Situationen und damit um eine Erweiterung der Sensibilität für das Material Klang in verschiedenen Kontexten.
Der französische Toningenieur Pierre Schaeffer arbeitet seit 1943 an der Entwicklung der elektronischen Musik und prägt den Begriff der „musique conrète", den er theoretisch in der Schrift „la musique concrète" (1967) entwickelt. Für seine Kompositionen benutzt er konkrete Geräusche als Ausgangsmaterial. Formale Gestaltungsprinzipien finden sich im Hörbarmachen von Details der akustischen Umwelt, einer Art akustischen Makrofotographie, sowie aus dem Stummfilm übernommene Prinzipien des Schnitts, der Montage und der Überblendung.[1]

I.5 Auswirkung der neuen künstlerischen Herausforderungen auf die Notation

„Die Schrift besaß mehr als sechs Jahrhunderte lang das Monopol zur Speicherung von Klängen. Doch die Schrift grenzt all jene Elemente aus, derer sie nicht habhaft werden kann, denn nur reine Intervalle sind in Notenschrift speicherbar. Für Geräusche, also jene Klanggemische aus zahllosen Frequenzen, die überdies in unganzzahligen Verhältnissen stehen, fühlte sich Notenpapier nicht zuständig."[2] Eine neue Notation wird also spätestens seit der Integration des Geräusches in die Musik notwendig, um mit den neuen kompositorischen und klanglichen Herausforderungen angemessener umzugehen.
Schon Varèse kritisiert das Notensystem, das ihm mittelalterlich anmutet und hofft für die Zukunft auf eine kompositorische Aufzeichnungsart von deutlich größerer Aussagekraft. Kritik an der Notenschrift und ihren Einschränkungen wird in den 30er Jahren nicht selten laut. Percy Grainger formuliert 1938 seine Kritik scharf: Er bezeichnet das Taktsystem als tyrannisch und fordert eine gleitende Musik anstelle von festgelegten Tonfolgen, die durch eine „feinfühlig gesteuerte Musikmaschine"[3] wiedergegeben werden könnte, wodurch der Komponist/die Komponistin in direktem Kontakt mit dem Publikum wäre, ohne bei der Umsetzung seiner Musik auf eine Notenschrift und einen Interpreten/eine Interpretin angewiesen zu sein.[4]

[1] Vgl. Köhler, Armin: Von den Sprengmeistern des musikalischen Universums. Das Geräusch als kompositorische Kategorie Teil 2, im Manuskript zu: Vom Innen und Außen der Klänge. Die Hörgeschichte der Musik des 20. Jahrhunderts, Sendung: Montag, 19. Juni 2000, 22.05 bis 23 Uhr in SWR2 "Musik Spezial", S.4.
[2] Vgl. Köhler, Armin 2000, S. 5.
[3] Pichler, Cathrin 1998, S. 25.
[4] Vgl. Pichler, Cathrin 1998 S. 24-25.

Auf der Suche nach neuen musikalisch relevanten Parametern und Klängen entwickeln Komponisten und Komponistinnen neue Techniken der Notation und begeben sich dabei auf das Gebiet der Zeichnung und der Malerei. Stockhausen faßt die Konsequenz der graphischen Notationen von Cage und Busotti in der Entwicklung einer Autonomie der Graphik im Verhältnis zum Klang zusammen.[1] Das Graphische beginnt im musikalischen Kontext eine eigene ästhetische Aussagekraft zu entwickeln und löst sich von der bloßen Aufgabe, Musik zu verschriftlichen oder zu visualisieren.

Gerhard Rühm, Vertreter der konkreten Poesie, der Lautdichtung und einer der produktivsten Realisatoren des Neuen Hörspiels, Komponist und Bildender Künstler integriert in seinem Schaffen all diese künstlerischen Gattungen. Er verwendet die Technik des „blinden Zeichnens“, in der Höreindrücke blind, also nur in direkter Verbindung der haptischen und auditiven Wahrnehmung graphisch umgesetzt werden. Graphische Umsetzungen finden sich auch in seinen Lautdichtungen. Andere graphische Notationen von Schrift, Laut und Klang finden sich bei gattungsüberschreitenden Künstlern wie z.B. Anestis Logothetis, der u.a. seine „Hör–Spiele“ auf zeichnerische Weise fixiert.

Grafik aus Copyright-Gründen entfernt.

Abbildung 1:
Graphische Notation des Hörstückes „Anastasis“ des Komponisten Anestis Logothetis (geb. 1921).
Diese Notation stellt Klangbewegungen dar, die den assoziativen Text des „Hör-Spiels“ umgeben.

Der Künstler Georg Jappe verknüpft in seinen Installationen und CD-Veröffentlichungen Poesie, graphische Elemente und Klangcollagen mit der graphischen Notation und der ornithologischen Bestimmung von Vogelstimmen. Es wird deutlich, daß sich Klangkunst auch nicht den Bereichen der Literatur und Dichtung verschließt, die ihresfalls die Grenzen der Notationsform Schrift für klangli-

[1] Vgl. Stockhausen, Karl Heinz: Musik und Graphik, in: Steinecke, W.: Darmstädter Beiträge zur Musik III, Mainz 1960, S. 13.

che Laute erweitern. Klangkunst fordert geradezu auch an dieser Schnittstelle der Künste zu Grenzüberschreitung und Integration heraus.

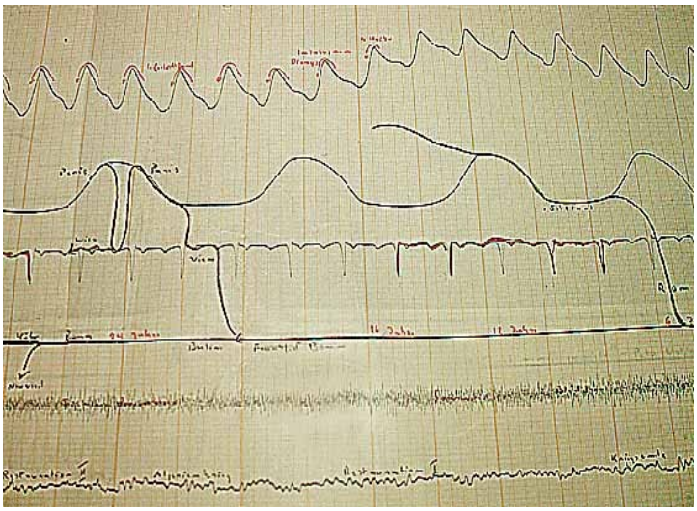

Abbildung 2:
Ausschnitt aus Georg Jappes „Ornithopoesie“, in der er die Notation von Vogelgesängen mit poetischen und ornithologisch- wissenschaftlichen Momenten ver-bindet. Privataufnahme aus der Ausstellung „Doppelter Boden“ in Lübbecke im April 2002.

Die Notation und musikalische Verarbeitung von Vogelstimmen findet sich schon bei Messiaen, jedoch notiert dieser die Stimmen in Notenschrift[1].

Abbildung 3:

Grafik aus Copyright-Gründen entfernt.

„Abime des oiseaux“ aus „Quatuor pour la fin du Temps“
Messiaen betont die „äußerst raffinierte Verflechtung rhythmischer Ostinati“[2] und die besonders phantasiereichen melodischen Wendungen des Vogelgesangs.[3]

[1] Vgl. Johnson, Robert Sherlaw: Olivier Messiaen und Pierre Boulez, in: Raeburn, Michael; Kendall, Alan 1993, S. 279.
[2] Messiaen, Olivier: Technik meiner musikalischen Sprache, 1. Band: Text, Paris 1966, S. 32.
[3] Ebd.

I.6 Dada, Bauhaus, Happening, Fluxus, Performance: Aktionskunst im 20. Jahrhundert

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts verknüpft die Dada-Bewegung im 1916 gegründeten „Cabaret Voltaire“ das Theater mit musikalischen Elementen, Bildender Kunst und Lautgedichten. Teilweise in Anlehnung an die bruitistischen Konzepte des italienischen Futurismus wird der Klang explizit in die Aufführungen mit einbezogen. Aggressiv und provokativ wird „Krach“ als Protest gegen die traditionelle Kunst eingesetzt.[1] Im Zusammenhang des „Cabaret Voltaire“ verwirklicht z.B. Erik Satie teilweise im Kontakt mit Marcel Duchamp seine gattungsübergreifenden Vorstellungen.

Im Bauhaus finden sich ähnliche Umsetzungen des Zusammenspiels von Bühnenbild, Musik und szenischer Darstellung, allerdings nicht in der aggressiven und provokant- anarchischen Form der Dadaisten. Maholy-Nagy entwickelt am Bauhaus Konzepte, die Grundlagen des Happenings und der Performance legen.

In der Emigrationsbewegung des Bauhauses am Black Mountain College (North Carolina, USA) werden verschiedene Ansätze der Bauhaus–Künstler weitergeführt. Die Wahrnehmung von ästhetischen Ereignissen spielt im Kontext des Black Mountain College eine wichtige Rolle, so daß von dort entscheidende Impulse in Bezug auf die Einbeziehung des Publikums in die Kunst ausgehen[2]. John Cage entwickelt für die Aufführung des „Untitled Event“ (1952) im Black Mountain College eine besondere Präsentationsform: Das Publikum sitzt sich gegenüber und erlebt die miteinander verknüpften Darbietungen genreübergreifender Kunst. Klavierspiel wird mit der Aufführung von Tanz (durch Merce Cunningham), der Ausstellung von Bildern (von Robert Rauschenberg), einer Dichterlesung, sowie Film– und Diaprojektionen kombiniert.

In den 60er Jahren wird das Publikum Teil der Veranstaltung von Happenings und dadurch zu Mit-Akteuren des Geschehens. Kunstumgang wird so von der passiven Rezeption zum aktiven „Lebensvollzug“[3].

Stockhausen setzt in seinem Stück „Originale“ (1961) das Konzept der theatralischen Aktion des Happenings in eine musikalische Struktur um.[4] Die Handlungsabläufe werden zu einer zeitlichen Komposition der Parameter Intensität, Dauer, Dichte und Reihenfolge.

[1] Vgl. La Motte-Haber, Helga de 1999, S. 49.
[2] Vgl. La Motte-Haber, Helga de 1999, S. 52 ff.
[3] La Motte-Haber, Helga de 1999, S. 55.
[4] Vgl. La Motte-Haber, Helga de 1999, S. 56.

Im Fluxus findet ebenfalls eine künstlerische Synthese statt, die Visuelles und Auditives ereignishaft zusammenschließt. Joseph Beuys formuliert das besondere am Fluxus: „Fluxus neigt dazu, Oper und Theater, welche die Institutionalisierung der seriösen Kunst repräsentieren, abzulehnen, und ist stattdessen für Vaudeville oder Zirkus, die mehr populäre Kunst oder gar nicht-künstlerisches-Amüsement repräsentieren.“[5]

Wichtig für die Fluxus-Aktion ist der ungewöhnliche Umgang mit Materialien und Instrumenten, durch den ihre Besonderheiten deutlich werden. Die Zerstörung von Instrumenten auf der Bühne macht auf eine eindringliche Weise deutlich, wie sehr Wahrnehmung durch Gewohnheit geprägt ist. Niemand rechnet normalerweise in einer Konzertsituation damit, daß Musikinstrumente nicht gespielt, sondern mit Farbe übergossen, zersägt, gar nicht benutzt oder ähnliches werden. Dabei sind dies nur weitere mögliche, ästhetische, wenn auch zweckentfremdete Formen des Umgangs mit Instrumenten.

Aus den verschiedenen geschichtlichen Einflüssen der Aktionskunst entwickelt sich im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts die breitgefächerte künstlerische Gattung der Performancekunst.

I.7 Rezeption unter der Voraussetzung eines erweiterten Kunstbegriffs

Dem Publikum kommt durch das neue Kunst- und Musikverständnis eine veränderte Rolle zu. Es findet sich nicht mehr in einer festgelegten Rezeptionshaltung mit einem geschlossenen Werk konfrontiert. Klangkunst fordert ein verändertes, aktives Wahrnehmen[2], ein Teilhaben am künstlerischen Prozess. Das Werk ist nicht mehr abgeschlossen und linear bedeutungsvermittelnd, sondern das Publikum befindet sich in ihm und erschließt es durch eigene Aktivität und von seinem eigenen Standpunkt aus und wird zum wesentlichen Bestandteil der Komposition, da es zeitliche und räumliche Aspekte mitbestimmt und häufig für die situative Gegebenheit der Aufführung durch die Komponistinnen oder den Komponisten eingeplant wird.

Die Bedeutung des Kunstwerkes wird selbst und individuell erschlossen. Hierbei spielen auch Alltagswahrnehmungen eine Rolle. Kunst wird zu einer Selbster-

[5] Beuys, Joseph: Brief an Wolf Vostell, 3. Nov. 1964, in: J. Becker; Wolf Vostell: Happening-Fluxus-Pop Art- Nouveau Réalisme, Reinbek 1965, S. 201.
[2] Vgl. La Motte-Haber, Helga de 1996, S. 9.

fahrung auch in alltäglichen Situationen. Kunst und Leben nähern sich im neuen Kunstverständnis einander an, die Kluft zwischen Künstler/Künstlerin und Publikum verringert sich. Der Künstler oder die Künstlerin ist für den Wahrnehmungsrahmen zuständig, der einige Freiheiten der Rezeption ermöglicht. Es geht nicht mehr primär um eine Interpretation der Intention, die dieser oder diese zu vermitteln sucht, sondern um eine Schärfung der Wahrnehmung aller am Kunstgeschehen Beteiligten selbst. Dies ist besonders aus musikalischer Perspektive bedeutsam, da die Grenze der Verständlichkeit neuer Klangkompositionen im Wesentlichen durch die Hörgewohnheiten und Fähigkeiten des Hörers geprägt ist: „Die verschiedenen Versuche, die Klänge zu befreien, stoßen (...) an eine Grenze, die sich nicht überwinden lässt, da sie sich der kompositorischen Kontrolle entzieht: Und diese Grenze wird durch die in den Ohren der Hörer sedimentierte musikalische Erfahrung definiert.“[1]

Die Entwicklung neuer Klänge ist mit der intensiven Entwicklung der Digitaltechnik seit den 80er Jahren so weit fortgeschritten, daß kein Klang mehr als vollkommen neu erfunden gelten kann. Objektiv macht natürlich die kleinste Nuance einen Klang zu einem einzigartigen, neuen Klang, doch wahrgenommen wird dies nur noch mit einer extremen Sensibilität für das Detail. Wenn schon keine grundlegend als neu empfundenen Klänge mehr erfunden werden können, so müssen sie doch immer wieder neu entdeckt werden. Das wahrnehmbare Detail kann auch ein besonderer Raumbezug oder ritueller Kontext sein oder eine besondere Nuance in der Spielweise eines Instrumentes, auf die der Hörer und die Hörerin aufmerksam gemacht und so auf besondere Qualitäten des Materials hingewiesen werden. Die Hörer der Musik sind in ihrer subjektiv und situativ beschränkten Wahrnehmung mit einbezogen, wenn künstlerische Details erfaßt werden sollen.[2]

Die Betonung des Situativen ist eine Konsequenz der „postmodernen“ Entwicklung. In einem „ästhetischen Pluralismus“[3] ohne verpflichtenden Bezug auf isolierte zeitgemäße Stilelemente zählt der situative Kontext, die sinnliche Fokus-

[1] Mosch, Ulrich: Die Befreiung der Klänge. Tektonische Bewegungen im musikalischen Wertesystem. Teil 2, Sendung: Montag, 11. Oktober 1999, 22.05 bis 23 Uhr, in: Manuskript zu SWR2 "Musik Spezial", S. 8.

[2] Vgl. La Motte-Haber, Helga de: Edgard Varèse und John Cage, in: Raeburn, Michael; Kendall, Alan 1993, S. 208.

[3] Wilson, Peter Niklas: Prä-, Post- oder Zweite Moderne? Zu einigen Irrungen und Wirrungen der achtziger und neunziger Jahre, im Manuskript zu: Vom Innen und Außen der Klänge. Die Hörgeschichte der Musik des 20. Jahrhunderts, Sendung: Montag, 20. September 1999, 22.05 bis 23 Uhr in SWR2 "Musik Spezial", S. 4.

sierung und der historische Kontext. Die Beziehug von Ereignissen untereinander entscheidet über die Stimmigkeit eines Werkes.
Wenn Luigi Nono Cage vorwirft, seine Sichtweise in Bezug auf die Befreiung des Klanges sei ahistorisch und blind für die eigene historische Bedingtheit, so erfaßt er nicht die Komplexität von Cages Schaffen. Um sein Ideal zu erreichen und zu einer Autonomie des Klanges zu kommen und den Klang als solchen zu hören, berücksichtigt Cage die besondere Situation des Hörers/der Hörerin.[1] In „4.33“ benutzt Cage durch die Einteilung des Stückes in drei Sätze eine historisch gewachsene musikalische Form, durchbricht sie aber, indem er ihr eine ungewöhnliche musikalische Substanz gibt. Anstelle von Musik werden Alltagsgeräusche hörbar, auf die Cage aufmerksam machen möchte. Er thematisiert auf diese Art eine neue Hörhaltung des Rezipienten/der Rezipientin. Cage nimmt also Bezug zu einem traditionellen Musikverständnis, erweitert dieses aber um neue Aspekte der Aufführung und des musikalischen Materials, die erst durch das In-Beziehung-Setzen mit dem schon Bekannten deutlich zum Vorschein kommen.

I.8 Aktuelle Orientierungsfelder der Klangkunst

Eine umfassende Beschreibung aktueller Strömungen und Ausprägungen von Klangkunst würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Also beschränke ich mich hier auf eine zusammenfassende Betrachtung elementarer Kategorien räumlich arrangierter Klangkunst und auf eine exemplarisch ausführlichere Darstellung des Bereiches der Soundscapes, der auch im künstlerischen und didaktischen Teil der Arbeit eine zentrale Position einnehmen wird.

I.8.1 Klang im Raum, Klanginstallation und Klangskulptur unter Berücksichtigung der Bedeutung ihrer „ästhetischen Situation“

„Klangkunst ist keine Zeitkunst mit Akteuren und Interpreten, aber auch keine bloße Raumkunst wie Malerei oder Plastik.“[2] Der Ereignischarakter des Raumes spielt eine wesentliche Rolle für Raumkompositionen, Klanginstallationen und Klangskulpturen[3]. Die Verknüpfung von räumlich-objekthaften und klanglich-

[1] Vgl. Johnson, Robert Sherlaw: Olivier Messiaen und Pierre Boulez, in: Raeburn, Michael; Kendall, Alan 1993, S. 297.
[2] Sanio, Sabine: Autonomie, Intentionalität, Situation. Aspekte eines erweiterten Kunstbegriffs, in: La Motte-Haber, Helga de 1999, S. 104.
[3] Vgl. La Motte-Haber, Helga de 1999, S. 244.

immateriellen Komponenten in der Klangkunst führt zu einer starken Gewichtung der „ästhetischen Situation“[1], in der die Klangkunst wahrgenommen wird. Der Begriff „Ästhetik" hat seinen Ursprung im griechischen „aisthetikos" („die Sinne und die Wahrnehmung betreffend“) und weist auf die besondere Bedeutung der Bezugnahme auf sinnliche Eindrücke und Anregung sinnlicher Wahrnehmungen[2] im Gegensatz zu einer rein kognitiv-rationalen Auseinandersetzung hin. Der Begriff der Situation verdeutlicht den im Vergleich zur Rezeption einer klassisch konzertanten Aufführungspraxis oder eines Gemäldes weniger statischen Charakter der Wahrnehmung und des Standpunktes und das flexible, offene Ambiente der Präsentation. Die ästhetische Situation ist nach Sanio[3] sowohl Thema von als auch Zugangsmöglichkeit zu Klangkunst. Dies läßt sich u.a. auf grundsätzliche Eigenschaften von Schallausbreitung und -erzeugung zurückführen:

Die Positionierung der Schallquellen und die Ausbreitung von Schallwellen gehen einerseits auf räumliche Gegebenheiten ein und verändern andererseits auch die Wahrnehmung derselben. Schallquellen beanspruchen eine räumliche Präsenz oder Plazierung innerhalb einer Umgebung und können an einen skulpturalen Kontext als Ort der Klangerzeugung gebunden sein. Schallwellen breiten sich im Raum aus und lassen bestimmte akustisch-räumliche Besonderheiten wie Raumgröße, Materialeigenschaften der Umgebung, Grundform und Verwinkelung der räumlichen Umgebung sowie räumliches Schallabsorbtionsverhalten akustisch hervortreten. Thematisiert werden besondere Eigenschaften der Umgebung, sobald die Aufmerksamkeit des Publikums auf räumliche Aspekte (kulturelle Aspekte räumlicher Begebenheiten, wie z.B. der typische lange Nachhall einer Kirche mitinbegriffen) gelenkt wird.

Das Ereignis Klang kann zumeist in einer Situation der Bewegungsfreiheit und des wählbaren Standpunktes durch den Rezipienten/die Rezipientin aus verschiedenen räumlichen Perspektiven und zeitlichen Momenten unterschiedlich wahrgenommen und in manchen Fällen auch gesteuert werden. Um den Begriff der „ästhetischen Situation“ als Beschreibungsgrundlage für Klangkunst genauer zu verstehen, ist es notwendig, einzelne Faktoren differenziert zu betrachten. Zu einer „ästhetischen Situation“ gehören in Bezug auf räumliche, zeitliche und materielle Voraussetzungen folgende Elemente (vgl. dazu auch Kapitel III.3.7.):

[1] Sanio, Sabine 1999, S. 104.
[2] Vgl. http://www.uni-frankfurt.de/fb09/kunstpaed/gpeez/aesthbil.htm (Stand 19.6.2002)
[3] Sanio, Sabine 1999, S. 104.

1. Räumliche Bedingungen, visuelle Beschaffenheiten und zeitlicher Kontext der Rahmensituation:

Ort für Klangkunst kann sowohl ein Ausstellungsraum sein, wie auch ein öffentlicher Platz. Der Klang kann über Kopfhörer unter Vermeidung von Einflüssen der räumlichen Umgebung, wie auch unter besonderer Berücksichtigung und Voraussetzung der räumlichen Situation wiedergegeben werden. Öffnungszeiten der Ausstellungsräume und die Zahl gleichzeitiger Rezipienten und Rezipientinnen können von Bedeutung sein. Auswirkungen der Jahreszeit, des Wetters etc. können Einfluß auf die Situation von Klanginstallationen nehmen, die langfristig öffentlich zugänglich sind.

Abbildung 4:
Installation von Robin Minard auf der Landesgartenschau Paderborn 1994. Die Klangfelder der Installation werden in ihrer Intensität durch Regelmechanismen dem Publikumsverkehr angepaßt.

2. Räumliche, wie auch räumlich-zeitliche Positionierung und skulpturale Beeinflussungen der Schallquelle(n) sowie räumliche Ausbreitung des Klanges:

Klanginstallationen mit einer einzigen wie auch jeder vorstellbaren Zahl von Schallquellen sind möglich. Schallquellen können an den unterschiedlichsten Stellen im Raum angebracht werden, Gegenstände und Skulpturen können zum Klingen gebracht werden. Die Schallquelle z.B. in Form eines Lautsprechers wird in manchen Fällen selbst zum Thema des Kunstwerkes. Schallquellen können beweglich angebracht werden. Es ist möglich, den Schall räumlich einzugrenzen oder an jeder räumlichen Position in etwa gleicher Qualität wahrnehmbar zu gestalten.

Die Beschaffenheit der Klangkörper selbst kann die Wiedergabe des Klangs auf unterschiedlichste Art beeinflussen: Resonanzräume entstehen, Material absorbiert Schall oder wird zur Eigenschwingung angeregt, Klangkörper beeinflussen das Frequenzspektrum und die Schallrichtung des akustischen Materials. In der Bindung von Klang an einen Klangerzeuger führt die Kombination von sowohl visuellen als auch haptischen Wahrnehmungen mit akustischen Reizen zu der

Auseinandersetzung mit erfahrungsgeprägten Zuordnungen und Erwartungen in Bezug auf das Klangobjekt.

Abbildung 5:
Ulrich Ellers Arbeit „Der Kreis der Trom-meln“ (1996) verbindet skulpturale, räum-liche und klangliche Elemente. Die Trommeln werden über Vibrationsmechanismen zum Klingen gebracht. Dabei entstehen Bewegungsabläufe des Klanges im Raum.

3. Art der Klangerzeugung, akustische Qualitäten, zeitliche Struktur und Dichte des akustischen Materials:

Von der Art der verwandten Klangerzeugung und u.U. -speicherung abhängig kann sowohl elektronisch-synthetisch erzeugter, elektronisch gespeicherter Klang, wie auch vor Ort auf unterschiedlichste Weise natürlich ereignishaft erzeugter Klang verwandt werden.

Klangparameter wie Geräuschanteil, Klangfarbe, Tonhöhe, Lautstärke, Dichte und zeitliche Struktur spielen für die akustischen Eigenschaften des Klanges eine Rolle. Akustisches Material kann auch Musik oder Sprache sein. So kann es komplexe Inhalte darstellen oder collageartig textähnliche Verknüpfungen herstellen.

4. Zusammenspiel mit anderen Medien

Verknüpfungen der Klänge mit verschiedenen anderen Medien sind möglich, wobei die Übergänge zur Videoinstallation, Performance oder Multimediakunst fließend sind. Eine genaue Analyse dieses Faktors würde den Rahmen dieser Ar-

Abbildung 6:
In Rolf Julius Performance „Percussion“ (1984) werden technisch wiedergegebene Klänge durch Material und Handlungen manipuliert.

beit sprengen. Die Begriffe „Mixed Media“, „Multimedia“ und „Intermedia“[1] versuchen die Art der Verwendung medialer Elemente zu klassifizieren, werden aber häufig unscharf benutzt. Computerarbeiten werden zumeist dem Begriff „Multimedia“ zugeordnet, „Mixed Media“ charakterisiert „theatralisierte“[2] Kunstformen und „Intermedia“ wird zur Beschreibung von Fluxuskunst verwandt.

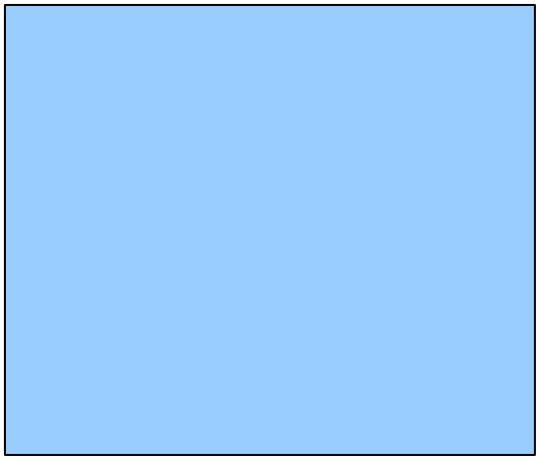

Abbildung 7:
Nam Jun Paik vor einer Videowand. In Paiks Werk finden sich mediale Verknüpfungen oft im Kontext von Videoinstallationen.

5. Rezipientenverhalten, Steuerungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten:

Die Möglichkeiten des Publikums, die ästhetische Situation mitzubeeinflussen oder der Kunst handelnd gegenüberzutreten, bestimmen den Charakter der Klangkunst. Dabei kann ein das Werk beeinflussendes Handeln gewollt und durch die Umgebung provoziert sein. Dies ist in geschlossenen technischen Systemen[3] von Klanginstallationen der Fall, wenn das System „gestört“ werden kann. In „offenen Systemen“[4] ist das hörbare Element bis auf die Art der Wiedergabe und weitere Parameter wie z.B. den Ursprung der akustischen Quelle(n) nicht festgelegt und unterliegt daher in starkem Maße Umgebungseinflüssen. Wenn dem Publikum eine Rezipientinnenrolle/Rezipientenrolle ohne direkte Beeinflussung des Werkes zugewiesen wird, die jedoch Freiraum für persönliche Blickwinkel und Erfahrungen bietet, spricht man von einem geschlossenen technischen System. Es liegt fest, was zu hören ist.[5] Wie es wahrgenommen wird bestimmt die Rezipientin oder der Rezipient. Wenn Klangkunst Eingang in Alltagssituationen findet, verschwimmen die Grenzen zwischen aktivem

[1] La Motte-Haber, Helga de 1999, S. 14-15.
[2] Ebd.
[3] Vgl. Supper, Martin: Technische Systeme von Klanginstallationen, in: La Motte-Haber, Helga de 1999, S. 121.
[4] Ebd.
[5] Ebd.

Rezipienten/Rezipientin, passivem Beobachter/Beobachterin und unbeteiligtem Passanten/Passantin.

Abbildung 8:
Max Neuhaus bei der Installation einer Klangarbeit für den Eingangsbereich des Hamburger Bahnhofs (1996).

I.8.2 Soundscapes

In Soundscapes (zu deutsch: Klangschaft, oft auch als Klanglandschaft übersetzt) tritt weniger die spezielle ästhetische Situation der Rezeption in den Fordergrund, als der kompositorische Umgang mit dem aufgenommenen akustischen Material. Die Wahrnehmung durch die Rezipientin/den Rezipienten ist oft nicht an eine bestimmte Umgebung gebunden, da Soundscapes z.B. auch über die Medien Radio und CD verbreitet werden.

Soundscapes können als eine aktuell verbreitete Ausprägung der „musique concrète“ eingeordnet werden. Murray Schafer ist die zentrale Figur im Zusammenhang des Begriffs des Soundscape. Er stellte die These auf, daß jeder Ort eine bestimmte akustische Repräsentation habe, die den Menschen, die an diesem Ort leben, ein Heimatgefühl vermittele. Schafer fordert den „Erhalt der Artenvielfalt akustischer Klänge“[1] und regt 1971 die Gründung des „World Soundscape Project[s]“[2] an, ein Projekt, das sich mit der vergleichenden Untersuchung von Klanglandschaften beschäftigt. Im Rahmen dieses Projektes werden eine Reihe von weltweiten Untersuchungen über auditive Wahrnehmung, Klang-Symbolik und „Lärm-Verschmutzung“ durchgeführt.[3] Ein Soundscape repräsentiert als

[1] Stroh, Wolfgang: Wiederbelebung der Auditiven Wahrnehmungserziehung durch die akustik-ökologische Soundscape-Bewegung? http://www.uni- oldenburg.de/musik/texte/soundscape/soundscape.html (1999), Stand 15.07.2002, S. 1.
[2] Ebd.
[3] Vgl. www.swr.de/donaueschingen/1998/komponisten/schafer.html, Stand: 13. 07.2002.

akustische Aufnahme das spezielle Klangbild einer Landschaft, genauer formuliert das Klangbild eines bestimmten Standpunktes innerhalb einer Landschaft. Das Begriffsfeld von Klang und Landschaft ist jedoch weit: „Von Anfang an und bis heute ist der Ausdruck ‚Soundscape' voll schöpferischer Unschärfe. Er bedeutet: Klanglandschaft, Klang und Raum, Lautsphäre, akustische Umwelt ebenso wie Wahrnehmungsfeld, innere und äußere Ökologie des Ohres."[1] Der Begriff der akustischen Ökologie kann eine rein wissenschaftliche Herangehensweise an hörpsychologische Phänomene, Wahrnehmung von Lärmbelastung oder Kartographierung von akustischen Phänomenen einer Umgebung bedeuten: „Akustik-Ökologie als bis heute noch offene, vielleicht niemals abgeschlossene Forschungshaltung, stellt den Menschen und seine Beziehung zum Hörbaren in ihren Mittelpunkt. Er ist nicht Zielobjekt von Reizen, sondern der Interpret seiner Wahrnehmungswelt. Klänge tragen Botschaften, Alltagsbezüge, Symbole und Gefühle: der Hörer ist Mit-Komponist seiner akustischen Umwelt. Er kann sie auch verändern."[2] In dem Moment der Mitgestaltung der akustischen Umwelt besteht für viele Vertreter und Vertreterinnen der akustischen Ökologie eine moralische Verantwortung, die auch zu ideologischen Interpretationen führen kann. Schafer untersucht in seiner Konzeption der akustischen Ökologie, auf welche Art alltägliche akustische Einflüsse die Lebensumstände des Menschen beeinflussen. Thesen wie die folgende erscheinen stark pauschalisiert[3]: „Wie hat das Telephon unser Verhalten beeinflußt? Es führte zu reduzierten schriftlichen Ausdrucksformen und erhöhte das Analphabetentum."[4] Um die Frage zu klären, ob die Verbreitung des Telephons das Analphabetentum erhöht hat, bedürfte es ausführlicher Untersuchungen, die aufgrund der Komplexität der Problematik und der Fülle der zu berücksichtigenden Faktoren schwer durchzuführen wären. Schafers These, eine ständige akustische Präsenz des Brummens der Wechselstromfrequenz in industriellen Gebieten führe dazu, daß Studenten und Studentinnen den „Summton der elektrischen Grundfrequenz"[5] von 50-60Hz auf die Bitte einen beliebigen Ton zu singen spontan intoniert hätten, ist mehr als sonderbar: Der Ton liegt außerhalb des Ambitus der menschlichen Stimme[6], eine

[1] Werner, Hans Ulrich: Soundscapes. Klanglandschaften zwischen Design und Komposition; Sendung: Montag, 23.2.2000, 22.05 bis 23 Uhr**,** im Manuskript zu: SWR2 "Musik Spezial", S. 4.
[2] Werner, Hans Ulrich 2000, S. 6.
[3] Eine differenzierte Darstellung und Untersuchung wäre wünschenswert.
[4] Murray Schafer, R.: Soundscape und akustische Ökologie, in: La Motte-Haber, Helga de 1996, S. 210.
[5] Liedtke, Rüdiger: Die Vertreibung der Stille. Wie uns das Leben unter der akustischen Glocke um unsere Sinne bringt, München 1996, S. 42.
[6] Vgl. Michels, Ulrich: dtv-Atlas zur Musik. Tafeln und Texte. Band 1. Systematischer Teil, München 1992, S. 22.

Frequenz von 55Hz entspricht nämlich ungefähr dem Kontra-A. Zweifellos ist die Erforschung der akustischen Umwelt insbesondere unter dem Aspekt der Lärmbelastung eine wichtige Aufgabe, doch um gesellschaftliche Veränderungen zu erreichen, müssen die Ergebnisse der Arbeit nachvollziehbar sein.[1]

Andere Ausrichtungen von Soundscapes betonen stärker die Rolle der individuellen Wahrnehmung der Umwelt. Die „Soundwalks“[2] von Klaus Wittig lassen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen in einem Spaziergang mit verbundenen Augen verschiedene akustische Standpunkte der landschaftlichen Umgebung erfahren.

Hans Ulrich Werner vom Studio für Klangdesign des WDR in Köln produziert Soundscapes im Grenzbereich des Hörspiels und der Klangkomposition.

Akustikdesigner wie Axel Rudolph gestalten das akustische Umfeld von Sparkassen, Messen, Hotels und Museen. Künstlerisch umgesetzt findet sich dieses Gestalten einer künstlichen Klangumwelt bei Brian Eno, der in seinem Werk „Music for Airports“ einen Minimalmusic–artigen Klangteppich für Flughäfen komponierte[3].

In der bewußten Beeinflussung klanglicher Umwelt liegt ein Schnittbereich der Soundscapes mit der räumlichen Installation von Klängen.

II Grundlagen der Vermittlung von Klangkunst

Zunächst sollen hier grundlegende Voraussetzungen für die Vermittlung von Klangkunst erörtert werden. Besondere Anforderungen stellen sich im Hinblick auf die Verknüpfung der Fächer Kunst und Musik.

[1] Auf ökologisch-kritische Formen der Auseinandersetzung mit Soundscapes gehe ich noch genauer im didaktischen Teil dieser Arbeit ein.
[2] Der Begriff des Soundwalks geht auf R. Murray Schafer zurück.
[3] Vgl. La Motte-Haber, Helga de 1999 S.207.

Die Didaktik Neuer Musik ist fester Bestandteil des Musikunterrichtes und bietet Ansatzpunkte zur Vermittlung von Klangkunst, jedoch stellt sich schon die Vermittlung Neuer Musik für viele Musikpädagogen und Musikpädagoginnen mangels ausreichender, eigener, praktischer Erfahrung mit dieser als problematisch dar. Hinzu kommt die Schwierigkeit der Vermittlung bildnerisch-künstlerischer Elemente von Klangkunst. So stellt sich hier die Frage nach einer angemessenen Vorbereitung der Vermittelnden von Klangkunst. Grundlegende Überlegungen zum Verhältnis von Kunst und Pädagogik und der Rolle der Vermittelnden von Kunst werden angestellt. Ein Modell, um sich künstlerische Felder inhaltlich in selbsttätiger Auseinandersetzung zu erschließen, findet sich im Konzept der „künstlerischen Feldforschung".

II.1 Fächerübergreifender Unterricht

Wie die geschichtliche Entwicklung der Klangkunst zeigt, ist ihre eindeutige gattungsspezifische Zuordnung zur Bildenden Kunst oder zur Musik nicht möglich. Klangkunst als ein eigenständiges Feld hat ihre Wurzeln in beiden Gattungen, wobei auch Verbindungen zur Architektur, zum Theater, zur Literatur etc. bestehen. Für die Vermittlung von Klangkunst bietet sich daher ein fächerübergreifender, integrativer Unterricht unter Berücksichtigung kunstpädagogischer Verfahren an. Wenn Klangkunst überwiegend im Musikunterricht vermittelt wird, ist ein Blick, der sowohl musikalische, als auch bildnerisch-künstlerische Aspekte berücksichtigt, wünschenswert. Aus einer Offenheit zur Grenzüberschreitung, wie sie die Kunst- und Musikgeschichte auch für die Didaktik nahelegt, kann eine Intensivierung der sinnlichen und emotionalen Qualitäten des Unterrichts resultieren, die sowohl motivationale als auch inhaltliche Qualitäten des Unterrichts steigern können. Die Didaktik der Neuen Musik sowie die „künstlerische Feldforschung" bieten Ansatzpunkte für eine integrative Vermittlung von Klangkunst.

II.2 Didaktik der Neuen Musik

Ein Ausgangspunkt für eine Vermittlung von Klangkunst in der Schule findet sich für den Musikpädagogen und die Musikpädagogin in der Didaktik der Neuen Musik, da sich diese mit dem Umgang mit klanglichen Elementen aber auch einigen Momenten der „ästhetischen Situation“ (vgl. Kapitel I.8.1) von Klangkunst auseinandersetzt. Die Organisation des Klanges[1] ist nicht nur strukturelle Grundlage für Neue Musik, sondern auch für Klangkunst.

Die von Wilfried Gruhn formulierte Notwendigkeit einer Integration von Neuer Musik in den Unterricht gilt ebenso für aktuelle Ausprägungen der Klangkunst: „Neue Musik [ebenso Klangkunst] gehört als Teil der heutigen Wirklichkeit zum Gegenstandsbereich des Musikunterrichts aller Schulstufen und Schultypen [...] dann wird der Musikunterricht nicht die Gegenstände ausklammern dürfen, die das Denken unserer Zeit spiegeln, prägen und vorantreiben.“[2] Das aktuelle künstlerische Denken wird durch die grenzüberschreitenden Tendenzen der Klangkunst in wesentlichen Momenten repräsentiert. Aktuelle Kunst tendiert zu einem Crossover der Gattungen und die technische Entwicklung führt zu einer immer weiter fortschreitenden multimedialen Darstellung von Inhalten. Allerdings folgt die Klangkunst nicht nur blind einem Trend der grenzüberschreitenden Vernetzung und Erweiterung als einer Art künstlerischer Globalisierung[3], sondern setzt in der detailgenauen Fokussierung und Sensibilisierung der Wahrnehmung auch Kontrapunkte zu einer solchen.

Die didaktische Relevanz Neuer Musik im Unterricht leitet sich nach Gruhn aus der Motivation durch das Erschließen neuer Klangbereiche, der Chancengleichheit der Schüler und Schülerinnen im Umgang mit dem eher unbekannten Material und dem Kreativität und Intelligenz fördernden experimentellen und selbsttätigen Umgang mit dem Gegenstand ab[4]. Die widersprüchlich diskutierte Frage, ob die Vermittlung Neuer Musik implizit Wissen über ältere Musikformen vermittele[5], entscheidet nicht über die Notwendigkeit ihrer Vermittlung. Eine Bildungsfunktion in Hinblick auf die Musikgeschichte erhält Neue Musik wie jedes vergangene und aktuelle Kunstgeschehen in der Vernetzung mit ihren geschichtlichen Voraussetzungen und Weiterentwicklungen. Weder erübrigt die Vermitt-

[1] Vgl. „organized Sound“ (Cage) und „son organize“ (Varese).
[2] Gruhn, Wilfried 1979, S. 115.
[3] Günter Olias spricht von einer „akustischen Globalisierung“, vgl. Olias, Günter: Treffpunkt Klanglandschaften, in: Musik in der Schule 4/1998, S. 191.
[4] Vgl. Gruhn, Wilfried 1979, S. 115.
[5] Ebd.

lung der Voraussetzungen für aktuelle Kunst die Vermittlung der aktuellen Kunst noch umgekehrt, es finden sich jedoch beidseitige Verzahnungen. Speziell im Kontext der Schule werden zudem eher weitreichende musikalische Erfahrungen mit Musik verschiedener Epochen und Kulturen als eine systematische geschichtlich-theoretische Abhandlung angestrebt[1].
Grundsätzlich ergeben sich für Gruhn folgende wesentliche Methodenansätze für die Vermittlung Neuer Musik, die auf die Vermittlung von Klangkunst übertragbar sind:

1. Ein Kategorisierungssystem zur Beschreibung und geistigen Erfassung der Klangstrukturen soll bereitgestellt werden.
2. Die musikalische Evidenz eines Resultats musikpraktischen Handelns soll gleichrangig zu der rationalen Durchdringung von Struktur- und Problemzusammenhängen vermittelt werden.
3. Das durch das Ohr Erfahrbare soll Vorrang vor der Theorie einer Strukturidee haben.
4. Die Vermittlung soll am Erlebnis- und Erfahrungshorizont des Lernenden ansetzen und in Bezug zu geschichtlichen Aspekten gesetzt werden.[2]

An dieser Stelle sollte die Frage ergänzt werden, ob die methodischen Ansätze nach Gruhn der Vermittlung von Musik und bildender Kunst als Möglichkeit des persönlichen, ästhetischen Ausdrucks und als Form der Auseinandersetzung mit der Umwelt[3] genügend Rechnung tragen. Im letzten Punkt wird eine Verknüpfung des Erlebnis- und Erfahrungshorizontes der Lernenden mit geschichtlichen Aspekten gefordert und der zweite Punkt beschränkt sich auf die musikalische Evidenz musikpraktischen Handelns. Methodisch gesehen sollte ebenfalls einer kreativen und produktiven Selbstverwirklichung[4] und der Bedeutung von Musik und Kunst als schöpferische Strukturierungsformen von persönlichen Erfahrungen und Verstehensprozessen genügend Raum gelassen werden. Es sollte im Unterricht also nicht nur um rein musikalische oder rein künstlerische Inhalte gehen, sondern auch um Musik und Kunst als Auseinandersetzungsformen mit der

[1] Vgl. Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Musik, Düsseldorf 1985, S. 20.
[2] Vgl. Gruhn, Wilfried 1979, S. 115.
[3] Vgl. Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung – zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung, in: Kunst und Unterricht 262/2002, S. 35.
[4] Vgl. Meyer-Denkmann, Gertrud: Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht, Wien 1972, S. 19 und S. 62 ff.

(kindlichen) Erlebniswelt. Konsequente methodische Umsetzung dieser Forderung ist eine Ästhetisierung der Umwelt[1].

In jedem der oberen Punkte wird der Anspruch deutlich, den die Vermittlung einer aktuellen Kunstform an die Vermittler und Vermittlerinnen stellt. Im Mittelpunkt steht die aktive und praktische Auseinandersetzung sowohl der Lernenden als auch der Lehrenden mit dem Gegenstand, die auch die situativen und individuellen Momente eines sich weiterentwickelnden künstlerischen Ausdrucks erfassen kann. Aktuelle Kunstformen stellen ihrem Wesen nach immer wieder neue Herausforderungen. Die Forderung Gruhns an die Musiklehrer- und Musiklehrerinnen-Ausbildung ist konsequent: „Erst der fundierte Überblick und die konkrete musikalische Erfahrung ermöglichen eine didaktische Entscheidung über die unterrichtliche Relevanz Neuer Musik [ebenso Klangkunst] im Unterricht.“[2] Eine praktisch orientierte Vorbereitung der Lehrpersonen ist notwendig.
Sowohl bei Musik- als auch bei Kunstpädagogen/Kunstpädagoginnen verursacht die Vermittlung neuerer Kunstformen oftmals Schwellenängste, die aus dem Mißverständnis herrühren, es gehöre im Unterricht eine komplizierte theoretische Auseinandersetzung mit inhaltlichen und begrifflichen Fragen zu der Vermittlung künstlerischer Inhalte aktueller Kunst[3]. Theodora Vischer formuliert das Problem vor das uns Kunst oftmals stellt jedoch so: „Kunst entzieht sich, ihrem Wesen und ihren Qualitäten nach, wie kein anderer Bereich unserer Lebenswelt einem rein intellektuellen Zugang und trägt die Möglichkeit in sich, die Wahrnehmung für das nicht nur Materielle und nicht nur Begriffliche zu sensibilisieren.“[4] Als didaktische Konsequenz dieser Situation betonen Gunter Otto als Kunstdidaktiker und Gertrud Meyer-Denkmann als Musikdidaktikerin die Begriffe des Experimentellen und Offenen nicht nur für den künstlerischen Gegenstand, sondern auch als Kategorien für die Didaktik von Kunst. Otto wie Denkmann fordern offene, prozessuale und experimentelle didaktische Theorien für künstlerischen Unterricht[5].
Im Folgenden soll am Beispiel der Ausführungen Dieter Zimmerschieds veranschaulicht werden, wie schwierig es für die Lehrenden sein kann, sich mit offenen, künstlerischen Situationen auseinanderzusetzen. Zimmerschied skizziert die Situation des Musiklehrers an allgemeinbildenden Schulen 1986 so: „Er hat sich

[1] Vgl. http://www.kritische-masse.de/masse/taktlos/strassenmusik.shtml, Stand 20.7.2002
[2] Gruhn, Wilfried 1979, S. 233.
[3] Vgl. Schulz, Frank: Klänge aus Formen und Farben, in: Kunst und Unterricht 203/1996, S. 22.
[4] Vischer, Theodora 1988, S. 43.
[5] Vgl. Vogt, Halka 2002, S. 51; Meyer-Denkmann 1988, S. 12.

mit einer Musik zu befassen, die er nicht versteht, die seine Schüler nicht mögen, die von der Gesellschaft negiert wird, die vielen Ausübenden physische Leiden zufügt (...) [und] kaum gehört wird."[1] Neue Musik charakterisiert er stark verkürzend: „Was immer Neue Musik ausmacht, ist vor allem Verweigerung gegenüber dem, an den sie sich richtet."[2] Schließlich bemerkt er im Kontext anderer neuer künstlerischer Ausdrucksformen: „Happenings und meditative Musik aber implizieren nun gerade diejenigen Verhaltensweisen, die die Musikpädagogik (und, wie sie voraussetzt, die Gesamtgesellschaft) über alles zu fürchten hat."[3] Es drohe durch diese z.B. eine nur noch „individuell verantwortete Emotionalität"[4]. Was an einer „individuell verantwortete[n] Emotionalität"[5] so negativ sein soll, läßt Zimmerschied offen. Meyer-Denkmann resümiert diese Feststellungen folgendermaßen: „Das Problem einer Verweigerung neuer Musik schien weniger auf seiten der Schüler als auf seiten der Lehrenden zu liegen."[6]

Die Problematik der Anforderungen der Vermittlung aktueller, zumeist offener Kunst an die Lehrenden ist ein ernstzunehmendes Problem der Musikdidaktik. Oftmals wird in der Schule die Theorie und das Wissen über Musik in den Vordergrund gestellt. Im außerschulischen Kontext des Instrumentalunterrichts steht zumeist die Reproduktion und Interpretation von Werken im Vordergrund[7]. Diese Herangehensweisen werden nicht dem Anspruch von Kunst als einem lebendigem schöpferisches Phänomen und der Möglichkeit einer individuellen, ästhetischen Auseinandersetzung mit der Lebenswelt gerecht. Nicht das Wissen über Musik, sondern die Kompetenz in der Produktion, Reproduktion, Improvisation, Interpretation, Empathie und kritischen Beobachtung sollen nach Gruhn Gegenstände der Musikdidaktik sein. Musik soll musikalisch erfahren, erlebt, dargestellt und verstanden werden.[8] Eine intensive Auseinandersetzung mit dem künstlerischen Gegenstand und dem eigenen Bedürfnis, sich musikalisch-künstlerisch auszudrücken, wird somit notwendig.

[1] Zimmerschied, Dieter: Die Probleme der Musikdidaktik mit der Neuen Musik I, in: Musik und Bildung 5/1986, S. 444.
[2] Zimmerschied, Dieter: Die Probleme der Musikdidaktik mit der Neuen Musik II, in: Musik und Bildung 6/1986, S. 572.
[3] Zimmerschied, Dieter 1986, S. 576.
[4] Ebd.
[5] Ebd.
[6] Meyer-Denkmann, Gertrud 1993, S. 191.
[7] Vgl. Gruhn, Wilfried: Wie entsteht musikalische Bildung, in: Musik & Ästhetik Nr.12, 10/1999, auf: www.klassik.com/de/magazines/musikundaesthetik/artikel03.htm, S. 3.
[8] Vgl. Gruhn, Wilfried 1999, S. 2.

II.3 Die Rolle der Vermittelnden von Kunst

„Kunstpädagogik enthält sowohl Elemente der Kunst als auch der Pädagogik, und sie sollte sich (...) verstärkt an der Kunst orientieren.“[1] Nach Gert Selle sollten Kunstpädaginnen und -pädagogen selbst künstlerisch tätig sein und dadurch gleichzeitig zu Künstlern und Künstlerinnen, wie auch zu Vermittlern und Vermittlerinnen von Kunst werden.[2] Künstlerisch sowie pädagogisch relevante Erfahrungen und Erkentnisse können in „selbstbestimmten Suchbewegungen“[3] gewonnen werden. Jenseits erziehungswissenschaftlich strukturierter Reflexion werden die künstlerischen Erfahrungsprozesse selbstbestimmt, selbstbeobachtend und rekonstruierend artikuliert und im künstlerischen Prozess protokollierend festgehalten[4]. Eine Art „Ästhetisierung der Lehre“[5] von Kunst findet z.B. bei Joseph Beuys statt, der „seine Lehrbemühungen als künstlerische Tätigkeit in sein Lebenswerk integrierte.“[6]

Ausprägungen der Performancekunst implizieren in der Durchführung performativer Aktionen eine Art Bildungsprozess im weitesten Sinne. Performative Akte können als „ein Kern des Lernens überhaupt“[7] beschrieben werden. Durch das Vollziehen von Handlungen durchlebt die agierende Person Veränderungen der Sicht- und Handlungsweise und gewinnt Erfahrungen. Durch die Teilhabe an der Situation können auch für das Publikum Erfahrungsräume geschaffen und Bildungsprozesse in Gang gesetzt werden. Explizite pädagogische Zielsetzungen werden jedoch von den wenigsten Performancekünstlern und -künstlerinnen formuliert und eine inflationäre Pädagogisierung von Performancekunst, Theater und anderen Kunstformen ist sicherlich nicht wünschenswert. Um gezielt und konkret pädagogische Momente in einer an Handlungen und Erfahrungen orientierten Kunst herauszuarbeiten, soll im Folgenden die Arbeit der Performancekünstlerin und Feldforscherin Lili Fischer dargestellt werden. Daß ein eigenes künstlerisches Arbeiten und eine daraus resultierende künstlerische Position eine fruchtbare Basis für didaktischen Umgang mit Kunst sein können, zeigt explizit ihr Ansatz der „künstlerischen Feldforschung“.

[1] Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik, Stuttgart 2002, S. 27.
[2] Vgl. Peez, Georg 2002, S. 28
[3] Peez, Georg 2002, S. 27.
[4] Vgl. Peez, Georg 2002, S. 28.
[5] Peez, Georg 2002, S. 37.
[6] Ebd.
[7] Peez, Georg 2002, S. 42.

II.4 Das Modell der „künstlerischen Feldforschung“ nach Lili Fischer als Kombination wissenschaftlicher, didaktischer und künstlerischer Verfahren

Fischer weist der Vermittlerin/dem Vermittler von Kunst[1], ob diese/dieser nun Künstlerin/Künstler oder Pädagogin/Pädagoge ist, eine besondere Rolle zu. Vor der Vermittlung geht für diese/diesen eine eingehende, ästhetisch sowie inhaltlich forschende Auseinandersetzung mit dem zu vermittelnden Material im Kontext eines künstlerischen Betätigungsfeldes voraus. Der Vermittlungsaspekt, die Art und Weise des Zugangs, die dem Publikum zur Kunst ermöglicht wird, ist für Lili Fischer bedeutsamer als für viele andere Künstlerinnen und Künstler. Ihre pädagogischen Ambitionen im Sinne einer Berücksichtigung der Wahrnehmungs- und Auseinandersetzungsformen und der Voraussetzungen des Publikums werden in ihrem Konzept der Feldforschung deutlich[2]. Die inhaltliche Herangehensweise, sowie die künstlerische Auseinandersetzung und Präsentation der Feldforschung läßt sich folgendermaßen gliedern:

II.4.1 Das künstlerische Feld

Das Konzept der „künstlerischen Feldforschung“ nach Fischer bezieht sich auf die künstlerische Erarbeitung komplexer Felder, wobei sich der Begriff des Feldes in Fischers Arbeiten sowohl auf eine spezielle geographische Begebenheit (z.B. ein Moor[3], eine Insel[4], die Polargebiete[5] etc.) unter inhaltlichen Fragestellungen, als auch auf ein rein inhaltliches Feld[6] beziehen kann. Viele von Fischers Performances behandeln auf den Menschen bezogene Themen wie etwa geschlechterbezogene („Mitgift und Beziehungskriese“[7]), kulturgeschichtliche („Besentanz“[8]), ökologische („Redefluß und Waschwunder“[9]) und lebensphilosophisch- anthropologische („Waschlappendemo“[10]) Fragestellungen. Theoriege-

[1] Fischer benutzt den Begriff Kunst im weitesten Sinne, also implizit unter Berücksichtigung von Bereichen wie der Klangkunst. Im Wesentlichen geht es Fischer um die Möglichkeit einer ästhetischen Auseinandersetzung mit der Umwelt. Vgl. Fischer, Lili 1978.
[2] Vgl. Fischer, Lili: Feldforschung, 1988, S. 171.
[3] Vgl. Fischer, Lili: Teufelsmoor persönlich, in: Kunstnachrichten 2/1984, S. S. 53-62.
[4] Fischer, Lili: Weg von der Insel! Weg von der Insel? (Kunst als Animation im Urlaub), in: Kunstnachrichten 2/1978.
[5] Fischer, Lili: Polare Gestade; Wienand Verlag 1997.
[6] Vgl. Fischer, Lili: Küchenlatain. Performance-Drehbuch, Köln 1989, S. 93.
[7] Vgl. Fischer, Lili: Küchenlatain. Performance-Drehbuch, Köln 1989 (ohne Seitenangaben).
[8] Vgl. Fischer, Lili 1989 (ohne Seitenangaben).
[9] Vgl. Fischer, Lili 1989 (ohne Seitenangaben).
[10] Vgl. Fischer, Lili 1989 (ohne Seitenangaben).

stützt und an Leitfragen orientiert geht der Installation oder Performance eine intensive Auseinandersetzung mit den relevanten Inhalten voraus.

II.4.2 Untersuchungsmethoden

Nach Möglichkeit wird ein breites Spektrum an Informationsquellen herangezogen und eine Konfrontation mit authentischen, die Themen betreffenden Situationen und Personen gesucht. Eine Art „Insiderwissen" wird über die Befragung und Beobachtung von Personen aus relevanten Umfeldern angesammelt. Das Prinzip der teilnehmenden Beobachtung ist hierbei der ethnologischen Feldforschung entlehnt.

Gemäß dem Prinzip der „teilnehmenden Beobachtung" werden keine standardisierten, statistischen Erhebungen oder fokussierten Experimente von außen für die Untersuchungen im Feld entworfen. In einem aktiven Prozess setzt sich die Forscherin aus einer Art Innenperspektive mit den Gesetzmäßigkeiten der geographischen und sozialen Umgebung des Feldes auseinander. Die Methode der teilnehmenden Beobachtung versucht durch eine „bewegliche(...) Forschungsstrategie"[1] der Komplexität und Dynamik des zu untersuchenden Feldes gerecht zu werden. Eine ständige Modifikation des eigenen Blickwinkels und die Vielzahl unterschiedlicher, sich in einem Entwicklungsprozess befindlicher Thesen sind Merkmale ethnologischer, soziologischer, wie auch „künstlerischer Feldforschung".[2]

In der „künstlerischen Feldforschung" werden innerhalb der Rahmenbedingungen des Feldes ständig neue Untersuchungsschwerpunkte gesetzt, wobei Wert auf einen zunächst „ganzheitlichen" Zugang gelegt wird. Der Begriff des ganzheitlichen Zugangs bezieht sich dabei nicht auf die Erfassung der Umwelt in ihrer Ganzheit. Schließlich ist persönliche Wahrnehmung immer selektiv und kann niemals einen Gegenstand als Ganzes erfassen. Vielmehr geht es um die Offenheit, flexibel auf Sinneseindrücke *aller Art* zu reagieren. Der subjektive Standpunkt und die selektive Wahrnehmung der Forscherin/des Forschers, die in der rein wissenschaftlich ausgerichteten Feldforschung angesichts ihres schwer objektivierbaren Charakters als nicht unproblematisch angesehen werden sind aus künstlerischer Perspektive unverzichtbar. Gerade Individualität und Emotionalität zeichnen künstlerisches Schaffen in hohem Maße aus.

[1] Vgl. Girtler, Roland: Offenheit und Kommunikation als Prinzipien der Feldforschung, in: Hierdeis, Helmwart; Hug, Theo: CD-ROM der Pädagogik, Hohengehren 1996.
[2] Ebd.

Sowohl künstlerisch adaptierte wissenschaftliche, als auch rein künstlerische Methoden kommen bei der Auseinandersetzung mit dem Feld zum Einsatz. In der ersten Phase der Auseinandersetzung gewinnt das gesammelte Material zunächst durch die protokollierende Arbeitsweise an Struktur. Informationen über „Gezeiten, Vögel, Watt, Wolken, Wind, Witterung, Bewohner und ihre verwandtschaftlichen Verflechtungen“[1] trägt Fischer zum Beispiel in der Auseinandersetzung mit den Halligen (kleine unbedeichte Inseln im Watt der Nordsee) in Form von Sachinformationen und „Protokollen, Diagrammen, Zeichnungen, Fotos“[2] etc. in „Feldtagebüchern“[3] zusammen. In weiteren Schritten können in Hinblick auf die Präsentation des Materials Verknüpfungen zwischen einzelnen Aspekten hergestellt werden und spezielle Forschungsbereiche detaillierter untersucht werden. Aus einem bestimmten persönlichen Zugang zum Feld können sich so weitere Ansatzpunkte entwickeln, wodurch eine Arbeitsweise entsteht, die Ähnlichkeiten mit assoziativen Methoden wie dem Mindmapping oder Clusterverfahren aufweist.

‚Forschen‘ ist somit im Kontext der „künstlerischen Feldforschung“ in einem erweiterten Verständnis als eine „aktive Weltzuwendung“[4] zu sehen. Sie ist motiviert von der Neugier und mit der Zielsetzung „neue und andere Ordnungen hinter den Erscheinungen zu entdecken“[5] zu verstehen. In wissenschaftlichen Termini läßt sich Fischers Vorgehen eher als „Feldaufzeichnungen“[6] oder als „dokumentierte Feldversuche“[7] beschreiben.

II.4.3 Präsentation, Rolle des Rezipienten/der Rezipientin

In Lili Fischers Kunst wird besonders die Offenheit für individuelle Zugänge zum künstlerischen Gegenstand, mit dem sie sich in ihrer „Forschung“ auseinandersetzt, deutlich. Es geht ihr nicht primär um die Darstellung von Fakten, sondern um einen emotionalen, persönlichen Zugang der Rezipientin/des Rezipienten. Dieser Zugang zu Kunst und künstlerischen Verfahren kann auf verschiedene Weise initiiert werden. In ihren Kunstanimationen auf den Nordseeinseln 1976 diente Fischers eigene Feldforschung als Basis für eine pädagogisch ausgerichtete Heranführung von Teilnehmern/Teilnehmerinnen der Animationen an verschiedene Möglichkeiten „zu handeln, zu erfinden, zu spielen, aufmerksam zu

[1] Fischer, Lili 1978, S. 30.
[2] Ebd.
[3] Ebd.
[4] Peez, Georg 2002, S. 123.
[5] ebd.
[6] Peez, Georg 2002, S. 126.
[7] ebd.

werden, [sich] auszudrücken, zu formen, zu verändern, einzugreifen.“[1] Dabei trat ihr eigenes künstlerisches Schaffen in den Hintergrund. Die Künstlerin/der Künstler verzichtet nach Fischer in der pädagogischen Vermittlung „auf das Bewußtsein eines geniebegabten Aussenseiters“[2]. An die Stelle eines unverständlichen, abgehobenen Kunstwerkes tritt nachvollziehbarer, ästhetischer Ausdruck und eine ästhetische selbsttätige Auseinandersetzung mit der Umwelt.[3] Dennoch bleibt Fischer in diesen Animationen Künstlerin, indem sie die Rolle der Animateurin innerhalb ihrer gesamtkünstlerischen Konzeption annimmt.

Neben der direkten ‚Animation‘ von Beteiligten zu eigenem ästhetischen Ausdruck finden sich in Fischers Tätigkeit auch andere Formen, das Kunst-Publikum intensiv anzusprechen und am Entstehungsprozess von Kunst zu beteiligen. In ihren Performances nimmt Fischer dagegen nicht mehr die Rolle der Pädagogin ein. Hier ist sie Künstlerin (manchmal auch im Sinne einer Rolle, die sie annimmt), die das Publikum Teil der Inszenierung von Kunst werden läßt. Die Grenzen zwischen Kunst und Pädagogik verschwimmen. Durch ihre persönliche Feldforschung vorbereitet, schafft sie ein Ambiente, daß die Sinne der Teilnehmerinnen und Teilnehmer stimuliert, zu Assoziationen bewegt und ein Miterleben und Gestalten des ästhetischen Umfeldes ermöglicht. Dazu Fischer: „Ich machte die Erfahrung, daß jeder seine eigenen Empfindungen, Gefühle, Erinnerungen hat, wenn er mit pflanzlichen Substanzen und Gerüchen in Berührung kommt.“[4] Durch die Dokumentation von Arbeiten wie dem „Kraut & Zauber-Kiosk“, „Bäderreisen“, „Kissensinn“, „Apfelorakel“ und „Waschlappendemo“ in Künstlerbüchern entsteht auch nach der Performance eine neue Ebene des Zusammenspiels von Künstlerin/Künstler und Publikum. Das Publikum wird schließlich in der Dokumentation seiner ästhetischen Erfahrungen zum untrennbaren Teil des Kunstwerkes. Es entstehen auf diese Art „belebte Installationen“[5] und Erfahrungsräume, die nicht mehr ihren Platz im Museum, sondern vor Ort, z.B. im Sitzungssaal von Politikern und Politikerinnen oder auf einer Gartenschau finden.

Grafik aus Copyright-Gründen entfernt.

Abbildung 9:
Lili Fischers Performance „Pflanzen-konferenz mit Wahl des Friedens-krauts“. Gerüche lösen bei den Teil-nehmerinnen Assoziationen und emo-tional geprägte Erinnerungen aus.

[1] Fischer, Lili 1978, S. 35.
[2] ebd.
[3] Ebd.
[4] Fischer, Lili 1988, S. 168.
[5] Ebd.

III Dokumentation eigener „künstlerischer Feldforschung“

III.1 Vorbemerkungen

Der Sinn der „forschenden“ Tätigkeit im Feld liegt nicht nur darin, konkrete Methoden für den Unterricht zu entwickeln und zu erproben. Die forschend künstlerische Auseinandersetzung findet zunächst nicht zwingend auf Grundschul- oder Sekundarstufenniveau statt. Durch diese Voraussetzung wird ermöglicht, das Potential der persönlichen künstlerischen Interessen und Schwerpunkte auszuloten. Ein schon zu Beginn einer pädagogischen Auseinandersetzung unflexibler und stark elementarisierender Blickwinkel wird vermieden.
Um Kinder auf die Bewältigung von Umwelteinflüssen vorzubereiten, ist es wichtig, Zugänge und Strukturierungsstrategien für komplexe Situationen zu entwickeln.[1] Die „künstlerische Feldforschung“ dient hier als Erfahrungsbasis für eine spätere Ergänzung um geeignete schulspezifische Inhalte und Methoden und der didaktischen Aufbereitung. Auch kann die eigene künstlerische Produktion als Basis für die Erstellung didaktischer Materialien dienen.
Eine schriftliche Dokumentation und systematische Darstellung künstlerischen Arbeitens bedeuten immer schon eine reflektierende Haltung gegenüber den künstlerischen Prozessen einzunehmen. Sprache kann zwar Teil von Kunst sein, wenn sie aber zur Beschreibung von Kunst benutzt wird, kann sie nur ein verzerrtes Bild des beschriebenen Gegenstands abgeben, genauso wie das Foto einer Arbeit die visuellen Eigenschaften der Arbeit zumindest leicht verfälscht wiedergibt. Haptische, akustische und andere Eigenschaften der Arbeit bleiben dabei gänzlich unberücksichtigt. Der künstlerische Prozeß, der zum künstlerischen Produkt führt, läßt sich nur in dem Prozeß selbst in seiner Offenheit und Komplexität darstellen. Jede andere Darstellung beinhaltet das Element subjektiver Interpretation und Transformation.
Die folgenden Ausführungen stellen Anhaltspunkte dar, um Zusammenhänge, Entscheidungen und ordnende Prozesse nachvollziehbar werden zu lassen. Eine weitergehende Interpretation meiner künstlerischen Arbeit wird hier nicht angestrebt und ist in diesem Kontext nicht notwendig.

[1] Vgl. Meyer-Denkmann, Gertrud: Wider einer falschen Elementarisierung des Musikunterrichts - Wahrnehmungs- und lernpsychologische Aspekte des Musik-Lernens in der Vor- und Grundschule, in: Musik in der Schule 2/1995, S. 70.

III.2 Exkurs: Aufnahmetechnik

Im Rahmen der Feldforschung kommt der Aufzeichnung und Protokollierung von Daten eine besondere Rolle zu[1]. Während Fischer ihren künstlerischen Techniken entsprechend Aufzeichnungen in Feldtagebüchern vornimmt, werden akustische Aufzeichnungen für die Erforschung von Klangmaterial unerläßlich.
Als Aufnahmemedien wurden für die nachfolgenden Untersuchungen ein portabler DAT-Rekorder und ein portabler MD-Rekorder verwandt. Ernsthafte ornithologische Forschungen werden selten mit einem MD-Rekorder durchgeführt, da die Technik der Datenreduktion unter Umständen zu kaum wahrnehmbaren, jedoch meßbaren Verfälschungen des akustischen Materials führen kann. Gegenüber den klanglichen Vorteilen eines DAT-Rekorders ermöglicht der handlichere MD-Rekorder aber ein spontaneres Arbeiten und längere Batterie-Laufzeiten. Im Hinblick auf die Realisation von Tonaufnahmen in der Schule ist der MD-Rekorder zudem auch robuster und preisgünstiger. Mit Kassettenrekordern können auch brauchbare Ergebnisse erzielt werden. Oft sind diese mit einem Batteriefach und integrierten Mikrophonen ausgestattet, was eine unkomlizierte Handhabung besonders in den ersten Schuljahren ermöglicht.

Verschiedene Aufnahmemikrophone kommen zum Einsatz: „Sennheiser MKH 416“ Richtmikrophone (Richtcharakteristik: Hyperniere/Keule) gehören zur Standardausrüstung für anspruchsvolle Audioaufnahmen in der Natur und ermöglichen ein fokussiertes Aufnehmen entfernter Schallquellen. Originalkopfmikrophone (Kugelcharakteristik) der Marke „Soundman“ sind ideal für realistische Raumaufnahmen, wobei ihre Positionierung in den Ohren ungewöhnlich exakt die räumliche Hörsituation des Trägers erfaßt. Dadurch wird ein gleichzeitiges Kontrollhören während der Aufnahme überflüssig. Ein Stereomikrophon (Richtcharakteristik: Niere) der „ECM“-Serie der Marke „Sony“ entspricht den Bedürfnissen des schulischen Umfeldes. Durch seine recht hohe Aufnahmequalität, Robustheit und unkomplizierte Handhabung ist ein schnelles Arbeiten mit anspruchsvollen klanglichen Ergebnissen möglich. Die beschriebenen Mikrophone sind Electred- Condenser Mikrophone. Diese zeichnen sich durch einen gleichmäßigen Frequenzgang bei portabler Bauweise (integrierte Battrie als

[1] Vgl. Girtler, Roland: Offenheit und Kommunikation als Prinzipien der Feldforschung, in: Hierdeis, Helmwart; Hug, Theo: CD-ROM der Pädagogik, Hohengehren 1996.

Phantomspeisung) aus. Im schulischen Kontext können aufgrund ihrer Robustheit auch dynamische Mikrophone zum Einsatz kommen. Für (semi)professionelle stationäre Aufnahmen werden Kondensator-Mikrophone benutzt, die eine Stromversorgung (Phantomspeisung 48V) benötigen.

III.3 Erschließung des Feldes

Zunächst werden die Grundlagen für das weitere künstlerische Arbeiten entwickelt und dargestellt. Diese Grundlagen gehen auf mein spezielles Interesse an klanglichen Phänomenen und im besonderen auch der elektronischen Verarbeitung von Klang zurück. Besonders die graphische Umsetzung von Klängen wird thematisiert.

III.3.1 Der Klangbegriff

Ausgangspunkt und Basis für meine klangkünstlerische Arbeit soll hier eine Auseinandersetzung mit dem Begriff des Klanges und den akustisch- physikalischen Grundlagen von Klang bzw. Schall sein.
Der Begriff der Klangkunst bezieht sich auf Klang als umfassenden Begriff für alles Hörbare. Alles, was akustisch wahrgenommen wird, hat klangliche Eigenschaften. Klang wird in diesem Kontext auch als ein akustisch- musikalischer Parameter der Wahrnehmung benutzt, um hörspezifische Qualitäten von Schallereignissen zu beschreiben.[1] Davon ist sowohl die akustisch- technische Bedeutung von Klang als eine Überlagerung mehrerer periodischer Schwingungen zu unterscheiden, als auch der musikalisch-theoretische Wortgebrauch im Sinne von Mehrklang als Bezeichnung für akkordische „Ton“anordnungen. Der musikalische Begriff des Tons trifft physikalisch gesehen nur für den reinen Ton ohne Obertöne, dem eine Sinuskurve als Wellenform zugrundeliegt, zu. Physikalisch gesehen ist jeder natürlich erzeugte „musikalische“ Ton schon ein Klang. Die überwiegende Zahl natürlich entstehender Klänge hat zudem einen Geräuschanteil (z.B. das Rauschen im Ton einer Flöte oder das Anschlagsgeräusch einer Gitarre). Als Geräusch bezeichnet man akustische Ereignisse, die auf unperiodische Wellenformen zurückzuführen sind.

[1] Bruhn, Herbert; Oerter, Rolf; Rösing, Helmut (Hrsg.): Musikpsychologie, ein Handbuch, 3. Aufl. Hamburg 1997, S. 17.

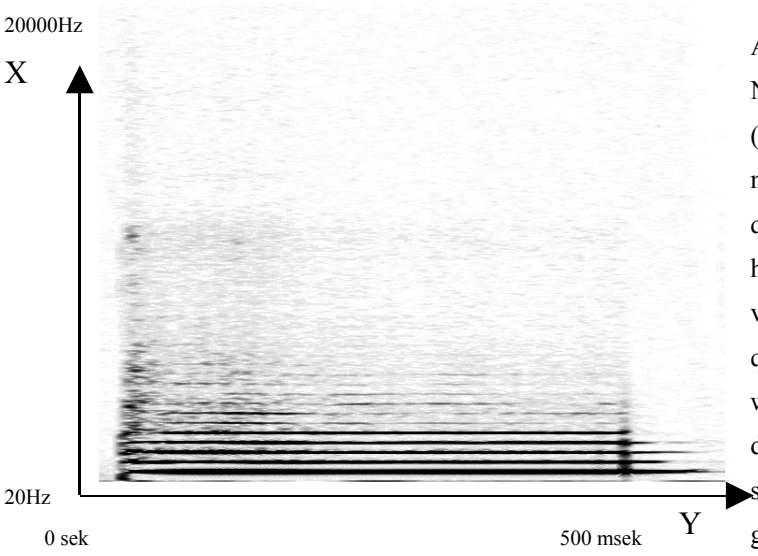

Abbildung 10:
Natürlicher Querflöten„ton“ (445Hz), dargestellt in einem Sonogramm. Sichbar werden die Frequenzen der Obertöne als deutliche horizontale Linien (im Zeitverlauf von ca. 550 msek). Die Grundfrequenz liegt bei 445 Hz. Weiterhin wird das Anblasgeräusch als dunkle Färbung über den fast gesamten Frequenzbereich und Luftgeräusche als gräuliche Färbung sichtbar.

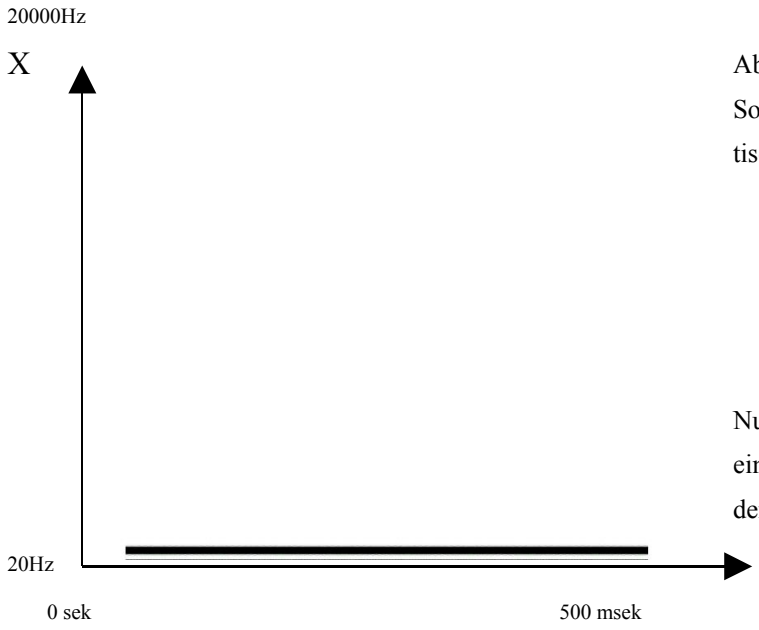

Abbildung 11:
Sonogramm eines reinen synthetisch erzeugten Sinustons (445 Hz).

Nur die Grundfrequenz ist in Form eines schwarzen Balkens parallel der Zeitachse zu sehen.

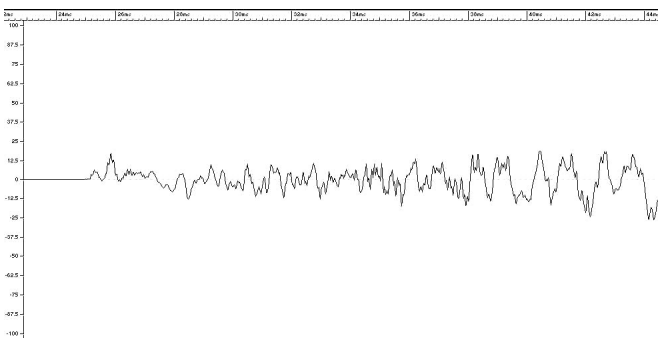

Abbildung 12:
Wellenformdarstellung des Anblasgeräusches des Quer-flötentons (ca. 30 msek). Dem Anblasgeräusch liegen unperiodische Schwingun-gen zugrunde.

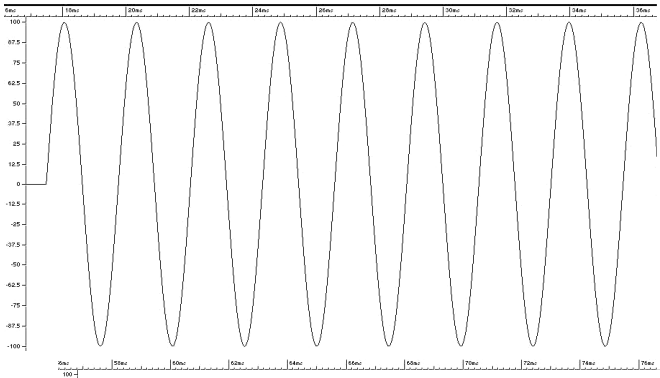

Abbildung 14:
Periodische Schwingungen (445Hz) des künstlich er-zeugten Sinustones (ca. 30 msek).

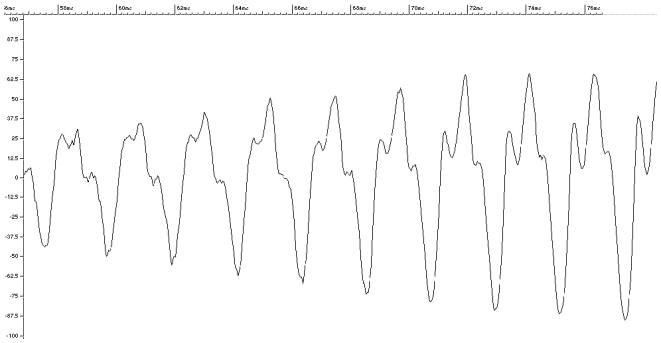

Abbildung 13:
Periodische Schwingungen (445Hz) des gehaltenen Querflötentones, leichtes Crescendo (ca. 30 msek).

Klangliche Parameter im weitesten Sinne spielen z.B. im alltäglichen Gebrauch von Unterhaltungselektronik eine große Rolle. Bei der technischen Aufnahme und Wiedergabe von Schall wird versucht, eine hohe Klangqualität im Sinne einer möglichst „naturgetreuen“ Reproduktion von Klängen zu erreichen. Dabei ist der Begriff „naturgetreu“ stark zu relativieren: Kein Schallereignis kann in einer anderen Form als seiner ursprünglichen Entstehungssituation identisch reproduziert werden. Durch diese Überlegung wird deutlich, daß erst durch genaue technische Verfahren akustische Ereignisse wiederholbar geworden sind. Dabei können aber in den seltensten Fällen alle Faktoren einer räumlichen Situation berücksichtigt werden, so daß ein Klang meistens nicht an zwei Orten identisch reproduziert wird. In einem natürlichen Umfeld ist jeder Klang einmalig. Zudem wird dieser jeweils individuell verschieden wahrgenommen. Kulturell geprägte Klangvorstellungen sowie individuelle Wahrnehmungsfähigkeiten- und Interessen spielen bei der Wahrnehmung akustischer Ereignisse eine Rolle.

III.3.2 Klangfarbe

Eine „naturgetreue“ Reproduktion von Klängen wird daher durch im Vorfeld festgelegte meßbare Parameter definiert. Die subjektiv empfundene Klangfarbe eines akustischen Ereignisses wird auf der technischen Seite durch den Parame-

ter des Frequenzverlaufes bestimmt. Einen neutralen Klang ohne bestimmte Färbung hat demnach aus technischer Sicht das weiße Rauschen, das alle durch das menschliche Ohr wahrnehmbaren Frequenzen gleichmäßig wiedergibt. In dieser Formulierung wird eine begriffliche Überschneidung im Gebrauch des Begriffes „Klang“ deutlich. In der Akustik wird weißes Rauschen als Geräusch bezeichnet, da die Teilfrequenzen keiner periodischen Schwingung unterliegen. Geräusche erhalten im Gegensatz zum Klang nicht durch die Charakteristik des natürlichen Obertonspektrums, sondern durch die statistische Verteilung der Frequenzanteile eine bestimmte *Klang*charakteristik. Geräusche decken ein sehr breitgestreutes Spektrum an Frequenzen ab, wobei durch die fehlende periodische Grundschwingung keine genaue Tonhöhe, sondern nur eine Klangfarbe ausgemacht werden kann, die zudem oft sehr wechselhaft ist.

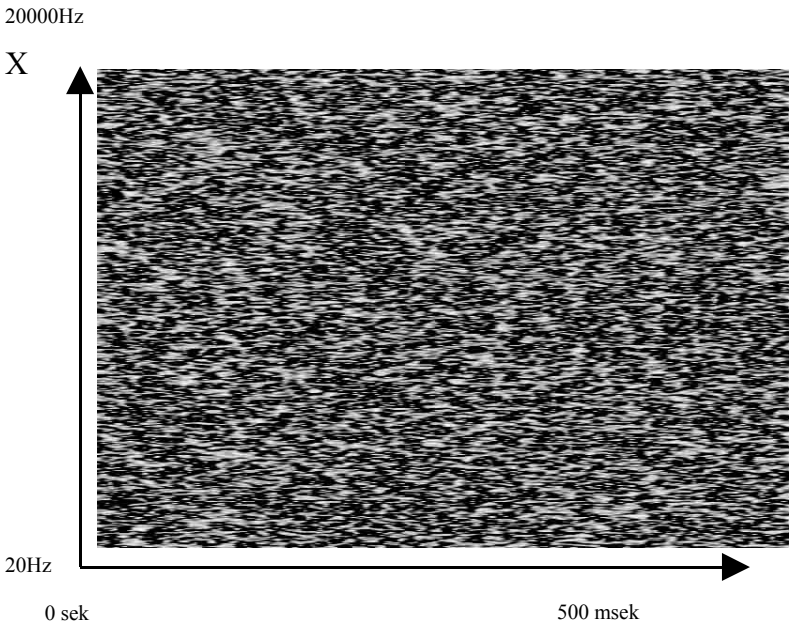

Abbildung 15:
Sonographische Darstellung von weißem Rauschen. Eine zufallsbedingte gleichmäßi-ge Verteilung der Frequen-zen (schwarze Färbungen) über den gesamten Zeitver-lauf ist erkennbar.

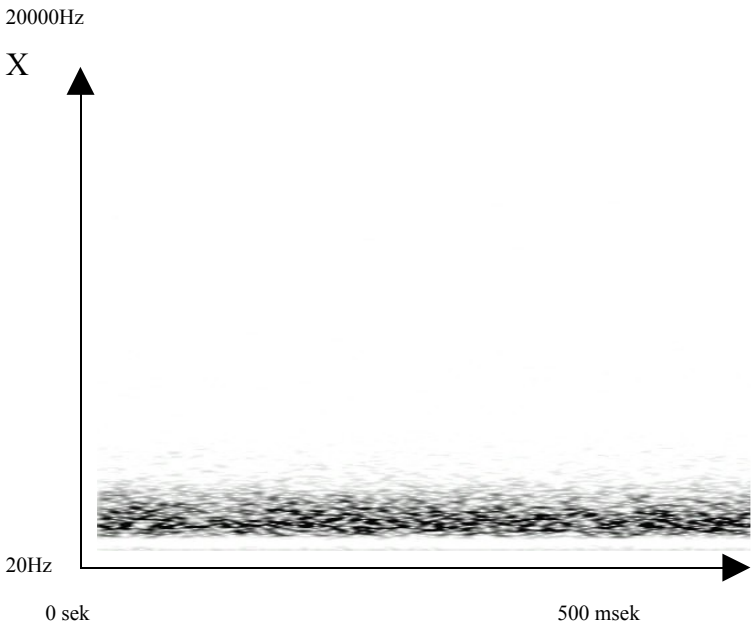

Abbildung 16:
Werden aus dem weißen Rau-schen Frequenzanteile z.B. über 2000Hz und unter 500Hz ent-fernt, bekommt das Rauschen eine bestimmte Klangfarbe. Das Klangspektrum entspricht in diesem Fall in etwa dem Frequenzgang einer Telephon-übertragung.

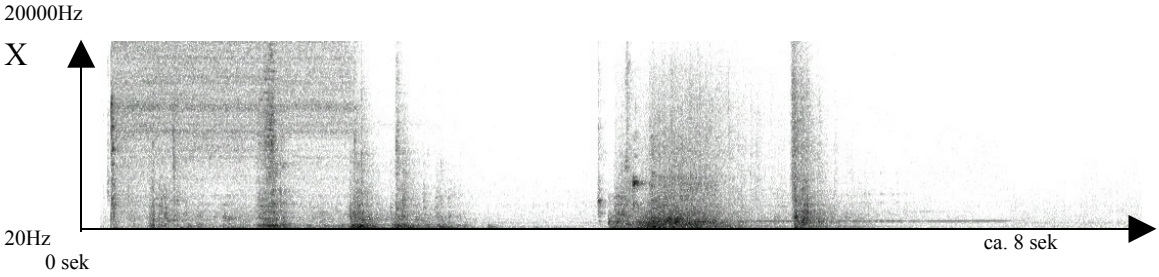

Abbildung 17:
In der sonographischen Darstellung der Geräusche von sich öffnenden und schließenden Zugtüren über einen Zeitverlauf von ca. 10 sek. wird deutlich, wie „lebendig" der Parameter Klangfarbe in Umweltgeräuschen variiert.

III.3.3 Lautstärke

Die Lautstärke als weiterer Klangparameter akustischer Wahrnehmungsvorgänge kann nur relativ bestimmt werden. Lautstärke kann physikalisch zwar als Schalldruck (Leistung als Newton pro Quadratmeter (N/m)) gemessen werden, jedoch wird der Höreindruck von Lautstärke im wesentlichen durch Lautstärkeunterschiede bestimmt. Bezugspunkt für akustische Messungen ist die menschliche Hörschwelle (0db), die aus dem Mittelwert individueller menschlicher Hörschwellen errechnet wird[1]. Ab spätestens 130db ist die Schmerzgrenze erreicht. Somit liegt der Umfang wahrnehmbarer Lautstärkeunterschiede für den Menschen zwischen 0db und 130db.

III.3.4 Zeitliche Struktur

Physikalisch gesehen reichen die Parameter Klangfarbe (der die Begriffe der Tonhöhe und Frequenzverteilung beinhaltet) und Lautstärke aus, um einen Klang, wahrgenommen an einem festgelegten Ort, für jeden zeitlichen Moment exakt zu beschreiben. Ein Klang wird aber weder örtlich noch zeitlich punktuell wahrgenommen. Klang definiert sich in der Wahrnehmung entscheidend durch seinen zeitlichen Verlauf, und dieser kann durch das menschliche Ohr sehr exakt

[1] Vgl. Platting, Karl Heinz: Verarbeitung einzelner Schallereignisse, in: Bruhn, Herbert; Oerter, Rolf; Rösing, Helmut (Hrsg.): Musikpsychologie, ein Handbuch, 3. Aufl. Hamburg 1997, S. 667.

verfolgt werden. Zeiteinheiten bis hinunter zu 0,01 msek können vom menschlichen Gehör erkannt werden[1]. Schon ein einzelner Klang kann (simplifiziert) in seinem Verlauf in verschiedene Abschnitte eingeteilt werden: Das Einschwingverhalten bestimmt, ob ein Klang hart anschlägt oder weich einschwingt. Das Abschwellverhalten bestimmt, ob ein Klang perkussiv punktuell seinen Maximalpegel erreicht oder sanft abschwellt. Haltemomente bestimmen, ob im Verlauf des Klanges bestimmte Niveaus über längere Zeit gehalten werden. Die Nachklingphase bestimmt, wie lange und auf welche Art ein Klang nach dem Erzeugungvorgang eigenständig nachklingt. Diese Phasen gelten sowohl für die Gesamtlautstärke, wie auch für bestimmte Frequenzbereiche und damit Klangfarben, die sich im Zeitprozess verändern.
In der Synthesizertechnik spricht man in diesem Zusammenhang von „Envelopes"- oder Hüllkurven, die sich aus „Attack"-, „Decay"-, „Sustain"- und „Release"- (ADSR) Phasen zusammensetzen.

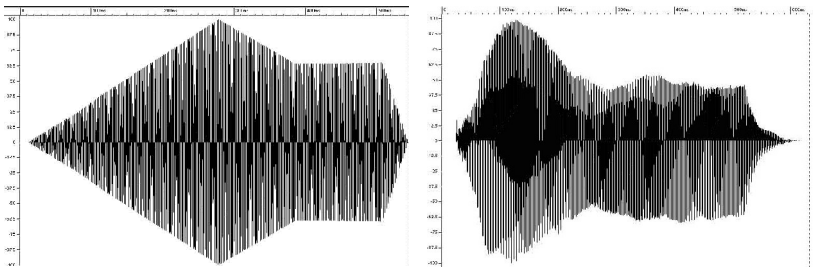

Abbildung 18: Anhand von Wellenformen dargestellter Lautstärkenverlauf eines ca. 550 msek langen synthetischen (links) und eines „echten" (rechts) Querflötentons.

In der Abbildung des natürlich erzeugten Querflötentons wird deutlich, daß die Einteilung in solche Phasen nur eine grobe Einteilung darstellt, die nicht alle lebendigen Lautstärkeentwicklungen natürlich erzeugter Klänge erfassen kann.

III.3.5 Räumliches Hören

Die Fähigkeit des Gehörs, zeitliche Prozesse in kleinsten Einheiten wahrzunehmen, ist vor allem auch für das räumliche Hören wichtig: Durch die binaurale Wahrnehmung können Schallereignisse räumlich präzise geortet werden. Das der Schallquelle mehr zugewandte Ohr hört den Schall etwas früher und lauter. Frontal plazierte Klänge werden zudem mit Betonungen im höheren Frequenzbereich (zwischen 2000Hz und 7000Hz) wahrgenommen, während rückwärtig positionierte Klänge in diesem Bereich gedämpft erscheinen. Frequenzen zwischen

[1] Vgl. Michel, Dieter: Leistungen des Gehörs, in: Bruhn, Herbert; Oerter, Rolf; Rösing, Helmut (Hrsg.): Musikpsychologie, ein Handbuch. 3. Aufl. Hamburg 1997, S. 651.

500Hz und 2000Hz werden überwiegend rückwärtig lokalisiert[1]. Effekte wie Nachhall und Echo in ihren unterschiedlichen Ausprägungen tragen zur räumlichen Wahrnehmung bei.

III.3.6 Sinnesübergreifende begriffliche Kategorisierungen

An der Vielfalt sprachlicher Ausdrücke, die wir besitzen, um Klangeindrücke zu beschreiben, wird deutlich, wie die Komplexität der Schallwahrnehmung unser Denken beeinflußt. Durch die Verknüpfung weniger elementarer Parameter entsteht eine schier endlos erscheinende Vielfalt von Eindrücken, die im Sprachausdruck eine Strukturierung finden. Es wird angenommen, daß strukturelle Ähnlichkeiten der Verarbeitung von Sinneseindrücken aus unterschiedlichen Sinnesbereichen zu synästhetischen Empfindungen im weitesten Sinne führen. Begriffe der visuellen Wahrnehmung werden ebenso wie thermische und haptische Begriffe für die Beschreibung akustischer Phänomene verwandt (siehe Kapitel IV.3.3.3).

III.3.7 Das akustische Ereignis

In Anlehnung an die Untersuchungen in Bezug auf die ästhetische Situation in Kapitel I.8.1 lassen sich auch Strukturierungen und Kategorisierungen für zunächst nicht künstlerisch verarbeitete Klänge in alltäglichen Situationen aufstellen. Das akustische Ereignis Klang und dessen Wahrnehmung befinden sich nicht immer erst durch künstlerische Eingriffe in einer Art ästhetischen Situation. In der künstlerisch entstandenen „ästhetischen Situation“ nach Seumel wird vielmehr Bezug auf schon vorhandene ästhetisch interpretierbare Situationen und Umfelder genommen. Wahrnehmen und Verarbeiten von komplexen Situationen bedeutet auch, diese durch ordnendes Interpretieren oder Eingreifen zu „ästhetisieren“[2]. Wesentliche Faktoren in Bezug auf die Struktur akustischer Ereignisse lassen sich anhand der folgenden graphischen Darstellung ablesen:

[1] Ebd.
[2] La Motte-Haber, Helga de: Die Ästhetisierung der Umwelt. Jahrbuch Musikpsychologie, Wilhelmshafen 1985, S. 7ff.

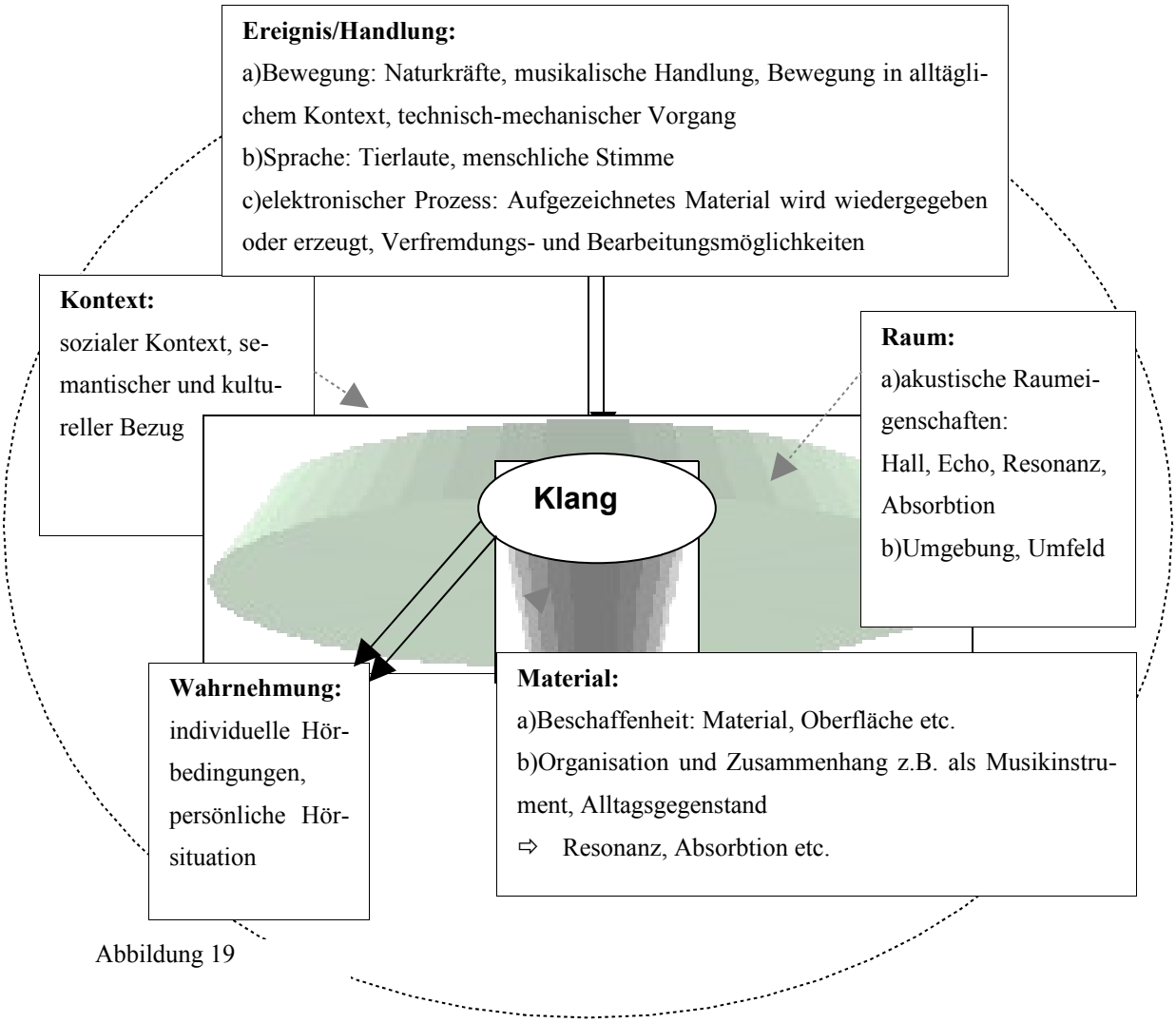

Abbildung 19

Erforscht man ein Soundscape, also eine Klangschaft oder Klangumgebung, so spielen die oben aufgezeigten Faktoren eine Rolle. Jeder der aufgeführten Faktoren ist dabei über bestimmte Zusammenhänge mit jedem anderen verknüpft: Das Ereignis oder die Handlung, die einen Klang verursacht, wird durch den räumlichen, kulturellen und materialbedingten Kontext beeinflußt, sowie durch die Wahrnehmung des Rezipienten/der Rezipientin interpretiert. Auch werden umgekehrt Raum, Kontext, Material und Wahrnehmung durch die Handlung geprägt. Hörsituation des Rezipienten kann z.B. auch die Wahrnehmung der eigenen Handlung sein, die die Klänge verursacht. Oft bildet der Raum z.B. in Form einer Kirche ein klar definiertes soziales Umfeld. Eine Kirche kann kulturbedingt aus Holz oder Stein sein und durch ihren Materialcharakter unterschiedliche Hörhaltungen wie z.B. sehr vorsichtiges Bewegen des Rezipienten/der Rezipientin auf knarrenden Holzdielen erfordern. Die Aufzählung verschiedener sich vernetzender Einflüsse der genannten Faktoren könnte auf diese Art Seiten füllen.

Ein akustisches Ereignis zu untersuchen bedeutet, es auch in seinem komplexen Kontext zu bestimmen. Im Hinblick auf meine künstlerisch-„forschende“ Tätigkeit war mir diese nähere Bestimmung eines klanglichen Umfeldes als Ausgangspunkt für mein Arbeiten wichtig. Eine bewußt durchgeführte Fokussierung und Strukturierung des Materials erleichterte mir die Eingrenzung auf ein bestimmtes Klangmaterial, was in Anbetracht der kurzen Zeit, die für meine „Forschungen“ zur Verfügung stand, von großer Bedeutung war. Meine ersten Vorstellungen diesbezüglich gingen in Richtung einer Fokussierung auf Klänge in der Natur.

III.3.8 Annäherung an ein spezifisches Feld

Auf der Suche nach inspirierenden Klängen entdeckte ich die Vogelstimmen, die gerade im Frühling das akustische Umfeld prägen. Besonders reizvoll an Vogelstimmen erschien mir die Verschmelzung von sprachlichen, melodiös-musikalischen und geräuschhaften Momenten. Schon in den ersten Vorüberlegungen zum Anfertigen dieser Arbeit kreisten meine Gedanken um die Idee, nonverbale Ausdruckmöglichkeiten durch bildnerisch-künstlerische sowie musikalische Aktivitäten zu untersuchen. In den Vogelstimmen hatte ich nun ein besonders anschauliches Phänomen eines nicht-verbalsprachlichen, ästhetischen Ausdrucks gefunden. Zumindest dürfte es für Vogelstimmen ähnlich unklar wie für musikalisch-melodiösen Ausdruck sein, inwieweit sie einen semantischen Gehalt oder sprachliche Qualitäten haben. Leicht lassen sich in diesem Kontext wissenschaftliche mit künstlerischen Techniken verbinden: Ornithologische Studien beinhalten inspirierende Untersuchungsmethoden, wie die graphische Darstellung der Gesänge (vgl. Abbildung 21) und die zeichnerische Fixierung von Flugstudien etc. Hören ist eine geschulte Fähigkeit des Ornithologen. Das Gedächtnis für melodiöse und rhythmische Elemente der Vogelstimmen muß geübt sein. Musikalische wie bildnerisch-künstlerische Zugänge zu dem Phänomen der Vogelstimmen liegen also nahe. Der Ornithologe/die Ornithologin selbst stellt für die Feldforschung eine interessante Expertenfigur/Expertinnenfigur dar, die als Wissensquelle und sozialer Bedeutungsträger/Bedeutungsträgerin interessant erscheint.
Bei den ersten Aufnahmen im Stadtgebiet stellte sich schnell heraus, daß die innerstädtische Lärmbelastung oft „saubere“ Aufnahmen von Vogelgesängen verhindert. Die selektiven Fähigkeiten des menschlichen Gehörs wurden mir auf diese Art deutlich bewußt. Serres bemerkt: „Was ist Hören? Das Aufspüren des

Signals inmitten des Hintergrundrauschens.“[1] Besonders im räumlichen Kontext scheint die Fähigkeit des Gehörs, die Aufmerksamkeit auf bestimmte akustische Ereignisse zu lenken und andere auszublenden, ausgeprägt zu sein. Auf den Aufnahmen im städtischen Umfeld wirken die Hintergrundgeräusche äußerst störend, selbst wenn sie beim Hören vor Ort kaum auffallen. Ein anderer Moment, der das selektive Hören zu fördern scheint, ist die Orientierung an schon bekanntem Informationsgehalt in gewohntem Umfeld. Auf der Suche nach neuen Höreindrücken und Klängen in ungewöhnlichen Situationen wird die Fülle des uns umgebenden Klanges (oder Lärms) besonders deutlich. Dabei ist meiner Einschätzung nach zu bemerken, daß es viele interessante Stadtgeräusche gibt, der Ort der Stadt sollte also nicht gleich als Lärmumgebung abgestempelt werden. Die morgendliche Geräuschkulisse der kleinen Stadt Hachenburg macht dies deutlich (*Hörbeispiel auf CD*). Das Problem an Autolärm und Flugzeugen im Besonderen ist nur, daß sie sich nicht „abschalten“ lassen. Sie bilden einen ständigen Geräuschteppich.

„Man kann darüber streiten, ob Vogelrufe schon Musik sind, entscheidend ist, ob sie für den Menschen in der Wahrnehmung zu Musik werden.“[2] Auch Vögel können „Lärm“ erzeugen. Nach einem Monat des Interesses an Vogelstimmen empfand ich diese durch meine gesteigerte Aufmerksamkeit zeitweise als sehr störend. Morgens wachte ich durch das Vogelgezwitscher auf und es erschien mir als ein lauter, chaotischer Lärmteppich. Also: Fenster zu, Selektion „anschalten“.

Ein weiterer Interessenschwerpunkt kristallisierte sich so in der Suche nach Stille im weitesten Sinne heraus. Ich unternahm nächtliche Streifzüge (Hörbeispiel auf CD) mit Mikrophon und Rekorder und erforschte die nächtliche Stille, die ich auch in naturbelassenerer Umgebung am Tage nur bedingt fand und war zunächst erstaunt, daß sich die Geräusche, die in der Nacht hörbar sind, nicht wesentlich von denen am Tag unterscheiden. Typische nächtliche Vogelrufe, wie z.B. die der Eule sind selten anzutreffen und wenn Nachtigall oder Lerche morgens singen, so unterscheidet sich dies nicht klanglich von den Gesängen am Tag. Es ist die Dunkelheit und die Fokussierung auf den Hör- und Tastsinn, die das Erleben nächtlicher Stimmung prägen, nicht bestimmte Klangqualitäten. Die eigene innere Haltung, kulturell bedingte Nachtassoziationen und Topoi (wie eine Turmuhr) sowie die Stille im Ausbleiben des täglichen Lärms bestimmen

[1] Serres, Michel: Hermes II, Berlin 1992, S. 241.
[2] Kemmelmeyer, Karl-Jürgen: Olivier Messiaen, „Couleurs de la cite celeste“ – Farben der himmlischen Stadt, 1963, in: Musik und Bildung 11/88, S. 808 .

nächtliches Empfinden. Durch genaues Hinhören in die ‚Stille' wurden mir nach und nach andere Geräusche und Ereignisse gewahr, die am Tag eher unentdeckt bleiben.

Um zumindest der städtischen Geräuschkulisse zu entgehen, erschien es mir zudem sinnvoll, naturbelassene Umgebungen aufzusuchen. In der Umgebung Münsters boten sich die Rieselfelder und das Feuchtgebiet am Truppenübungsplatz Handorf an, da sich hier in zwar von Menschenhand geformten aber auch sich teilweise selbst überlassenen Biotopen insbesondere Vögel heimisch fühlen. In einer von der biologischen Station organisierten Führung durch die Rieselfelder konnte ich mir erstes Hintergrundwissen über das Gelände und die dort lebenden Tiere aneignen.

III.3.9 Ein Natur- und Vogelbiotop: die Rieselfelder Münster

Etwa 6 km nördlich des Stadtzentrums von Münster liegt mit einer Ausdehnung von ca. 2,3km x 1km das von Menschenhand geschaffene Feuchtgebiet Rieselfelder Münster. Über 130 Einzelteiche sind durch ein netzartig ausgebautes Wege- und Rohrleitungssystem miteinander vebunden. Das Europareservat zur „Erhaltung des europäischen Naturerbes"[1] ist bedeutender Rast- und Mauserplatz für Zugvögel und weitere bedrohte Vogelarten. Limikolen (Grünschenkel, Rotschenkel, Kiebitz, Uferschnepfe etc.), Entenarten (Krickente, Knäckente, Löffelente etc.) Höckerschwäne und Gänse (Saatgans, Kanadagans etc.) sind zu beobachten und zu hören. Ebenso sind viele Singvögel (Blaukehlchen, Feldlerche, Rohrammer, Sumpf- und Teichrohrsänger etc.) sowie einige Greifvögel anzutreffen. Neben den Vögeln sind auch Nutria (als Vertreter der Säugetiere), Fledermäuse, Amphibien, Schmetterlinge und Libellen zu entdecken. Das Gebiet ist von landwirtschaftlichen Nutzflächen und schmalen Waldstreifen eingegrenzt. Am Rande des Reservates liegt die biologische Station, deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für die Pflege des Gebietes, wissenschaftliche Forschungsprogramme und Öffentlichkeitsarbeit zuständig sind.[2] Die Öffentlichkeitsarbeit bietet ein breitgefächertes Angebot an thematischen Führungen und Informationsveranstaltungen, die teilweise auch pädagogsich betreut werden.

[1] http://www.rieselfelder-muenster.de, Stand 10.7.2002
[2] Ebd.

III.4 Ansatzpunkte künstlerischer Aktivität, Sammeln von Eindrücken

III.4.1 Aufzeichnungen, Zusammenschnitte, Protokolle, Skizzen, Photos, Partituren, Materialsammlungen

Ein wichtiger Teil meiner Auseinandersetzung mit der Umgebung bestand in der Aufzeichnung von Klängen. Einzelne selbsterzeugte Geräusche, wie das Rascheln der Gräser beim Gehen, das ‚Schmatzen' meiner Schritte auf nassem Boden und das Glucksen und Gluckern der versinkenden Stiefel im Morast weckten meine Aufmerksamkeit (*Hörbeispiel auf CD*).

Ich nahm Hörpositionen ein, von denen aus ich den Eindruck hatte, einen interessanten Ausschnitt des akustischen Umfeldes wahrnehmen zu können. Oft versuchte ich nah an das akustiche Geschehen heranzutreten, um es deutlicher erfassen zu können. Die ‚Konversation' einiger Kanadagänse auf einer Wiese endete mit rauschenden Flügelschlägen derselben beim Start und erbostem, in der Weite der Umgebung verhallendem Geschrei bei der Flucht auf einen nahegelegenen Tümpel (*Hörbeispiel auf CD*). Ich belauschte das ‚schnatternde Geschehen' auf diesem kleinen, im Dickicht unerreichbaren See. Am Rande des Geschehens platscht eine Ente in das Wasser - schwimmt lautlos vorbei. In der Umgebung zwitschert es mal näher, mal ferner. Das Motorengeräusch eines Flugzeuges schwillt langsam an und wieder ab. In regelmäßigem Rhythmus ist das Feuer eines Heißluftballons aus weiter Ferne wahrzunehmen (*Hörbeispiel auf CD*).

Aus den Tonaufzeichnungen fertigte ich Zusammenschnitte an. Höreindrücke der Landschaft wurden so zu Soundscapes verarbeitet. Vogelgesänge und Umgebungsgeräusche analysierte ich anhand von sonographischen Darstellungen der Frequenzverläufe und entdeckte dabei inspirierende Parallelen zwischen Sonogrammen und graphischen Notationsformen von Klängen, die mich u.a. zum selbständigen, graphischen Umsetzen von Klängen motivierten. Die detailgetreuen graphisch festgehaltenen Tonhöhenverläufe sowie sichtbare Obertöne und genaue graphisch-zeitliche Fixierung von Geräuschen motivieren zum genaueren Hinhören. Mein Hören sensibilisierte sich anhand der graphischen Anschauungen.

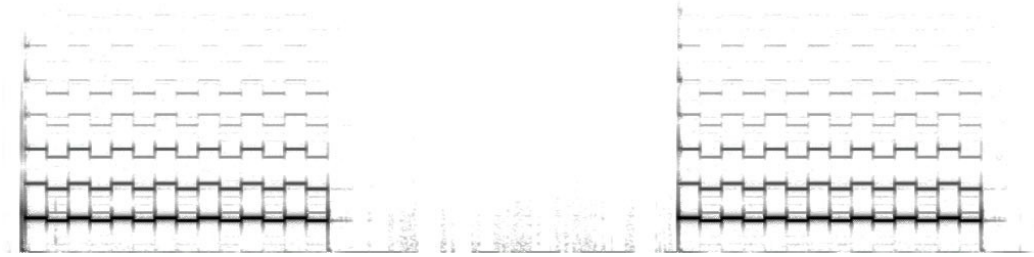

Abbildung 20:
Zweimaliges Handyklingeln (Sonogramm). Das gleichmäßige elektronisch erzeugte Obertonspektrum fällt auf den ersten Bilck auf. Besonders auffällig wird der mathematisch starre Zeitablauf ohne gleitende Bewegungen im Vergleich zur Darstellung von Vogelgesängen:

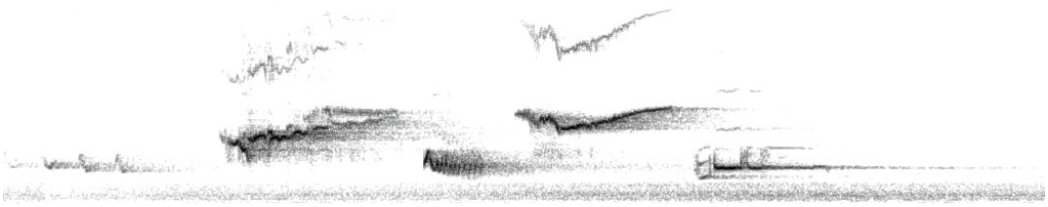

Abbildung 21:
Gesang einer Lerche (Sonogramm) morgens um 3.35 Uhr, Münster, Phillippistraße.
Vogelgesänge werden von Ornithologen in Sonogrammen als Frequenzverläufe dargestellt. So ist eine exakte graphische Erfassung der Melodiestruktur und Klangfarbe möglich. Durch die computergestützte Darstellung werden auch fast unhörbare Strukturen deutlich: Manche Obertöne des Gesanges überschreiten die für das menschliche Ohr wahrnehmbaren Frequenzen. Abhängig von vielen Faktoren können vom Erwachsenen max. Frequenzen von ca. 18khz, meist nur deutlich darunter, wahrgenommen werden.

Die Nacht ist in den Rieselfeldern nicht leise. Eine innere Stille, aber auch eine Spannung entsteht beim in die Dunkelheit gerichteten Hören. Frösche quaken, Vögel fliegen durch das Dunkel, rufen und jagen. Nur wenige der akustisch wahrnehmbaren Ereignisse kann man auf der grau-schwarz-blauen Wasserfläche auch beobachten. Bilder entstehen anhand des Hörbaren in der Vorstellung.
Protokolle über die nächtliche Aktivität entstehen aus der Verknüpfung der Wahrnehmungen mit den resultierenden Empfindungen. Räumlich wahrgenommene Bewegungen verbinden sich in Aufzeichnungen mit zeichnerisch protokollierter inneren Bewegungen und Vorstellungen.

In Skizzen werden auch am Tage zeichnerische Verbindungen zwischen den Flugbewegungen und den Gesängen der Vögel deutlich. Elemente der Landschaft, die Zeitstrukturen assoziieren lassen, fließen mit in die bildnerische Umsetzung ein. Das schnelle zeichnerische Erfassen der Umgebung und zeitlicher Prozesse läßt sich am Blick aus dem Fenster fahrender Züge anhand von ausschnitthaften, graphischen Notationen der Horizonte üben.

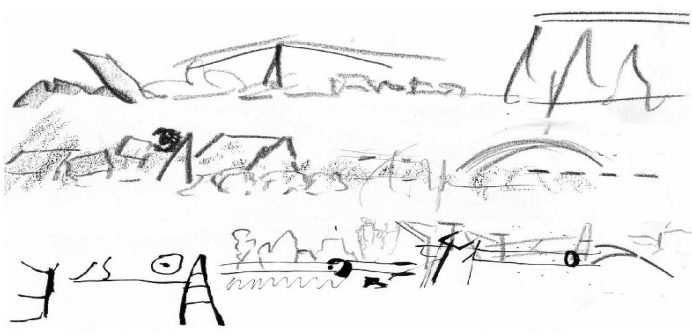

Abbildung 22
Horizontpartituren der Zugfahrt Münster-Bonn. Durch die Fahrtge-schwindigkeit werden aus Landschaften zeit-liche Abläufe, die nur skizzenhaft erfaßt wer-den können (Graphit und Tusche).

Abbildung 23:
Verschiedene photographische Horizontpartituren.

Photographisch hielt ich den Horizont der Seenflächen der Rieselfelder fest, wie er sich im dunklen Graublau auf Schatten- und Lichtkonturen reduziert. Ich assoziierte eine Partitur: Die Landschaft schien in ihrer visuellen Erscheinung ihre Klänge zu repräsentieren. Ich verknüpfte daraufhin Zeichnungen und Photos als langen Partiturstreifen. Lesbar in der Phantasie finden sich Klangfarben, Klangformen und Klangempfindungen.

III.4.2 Fokussierung auf eine Darstellungsform: Assoziativer Rahmen

„Sonnenlicht wird gegenüber dem Mondlicht als höher und lauter bezeichnet.“[1]
Dunkelheit nimmt uns die Farben und klaren Formen. Tastend und fühlend verlangsamen sich unsere Bewegungen, die Welt wird ruhiger, wir werden still. Die Wahrnehmungen richten sich nach innen. Hören ist der Fernsinn des Fühlens. Bewegung wird durch den Hörsinn aus der Ferne ertastet. Nachts wird das Gehör zum Organ der Raumortung: Radar der Fledermäuse, Bewegungsmelder des Blinden. Verschmelzung von Wahrnehmungsebenen: Hören wird in der Dunkelheit zur Raumerfahrung und Orientierung.
Die Nacht ist still, das Umgebungsrauschen verstummt, die akustische Selektion wandelt sich in präzise Ortung des überhaupt Hörbaren. Nacht ist Ruhe und Schlaf. Träume verbinden Vorstellungen ohne Wahrnehmung. Erlebte Sinneswahrnehmungen werden zu Empfindungen in der Vorstellung. Übergänge werden fließend: Was ist tiefe Nacht, was ist später Abend und was ist früher Morgen? Farben und Formen verschwimmen im Graublau mit dem Rot der Dämmerung. Vögel werden zu gespenstischen, schattenhaften Gestalten.

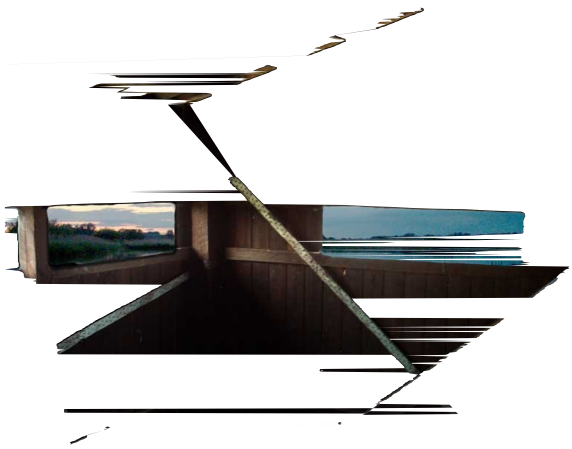

Abbildung 24:
Blick aus einer Beobachtungsstation in den Rieselfeldern. Die Station ist im Wasser gelegen und durch einem kleinen Steg mit dem Land verbunden. Durch die schmalen Fenster eröffnet sich ein Blick auf den Horizont und die Wasserfläche.

III.4.3 Künstlerischer Exkurs: Beobachtungspartitur (Leporello)

Im Folgenden findet sich eine Zusammenstellung der über den Zeitraum der Feldforschung gesammelten Eindrücke. Es ergibt sich eine Verknüpfung von Photomaterial, Text, Zeichnungen, Naturmaterialien, sonographischen Darstellungen und Malerei. Die Umgangsform mit diesem gesammelten Material bleibt

[1] Cuddy, Lola L.; Rösing, Helmut: Synästhesie, in: Bruhn, Herbert; Oerter, Rolf; Rösing, Helmut (Hrsg.): Musikpsychologie, ein Handbuch. 3. Aufl. Hamburg 1997, S. 502.

offen, es bietet sich ein assoziativ strukturierter, offener Überblick. Ähnlichkeiten zu einer Partitur sind nicht zu übersehen, doch muß dies nicht zwangsläufig zu einer musikalischen Umsetzung führen. Am unteren Rand der Darstellung findet sich die „Partitur eines Horizontes“, auf die im folgenden Kapitel noch näher eingegangen wird.

Anstelle dieser Seite findet sich in der gebundenen Examensarbeit ein auffaltbares, etwa 1,5 m breites Leporello. Die verkleinerte Datei finden Sie auf dieser CDR.

III.5 Präsentationsform und Ausstellung

Die „künstlerische Feldforschung“ wird mit einer Ausstellung abgeschlossen, in der nicht alles Material ausgelegt wird, sondern bestimmte Elemente der Forschung zugespitzt, künstlerisch aufgearbeitet präsentiert werden. Auf die didaktische Bedeutung dieses letzten Schritts meiner Arbeit gehe ich in Kapitel IV.6 gesondert ein.

Im Rahmen einer Klassenausstellung der Kunstakademie ergab sich die Möglichkeit, an einer Ausstellung im Frauenmuseum Bonn mit dem Themenrahmen „Rheinromantik“ teilzunehmen. In meiner Arbeit boten sich viele Anknüpfungspunkte an die Thematik: Assoziationen der Vogelgesänge mit einer Art Sirenengesang, der Horizonte als Flußufer, die romatisch anmutende ‚Innerlichkeit‘, mit der ich der Nachtthematik begegnete, lagen für eine konkrete Umsetzung in der Ausstellung nahe.

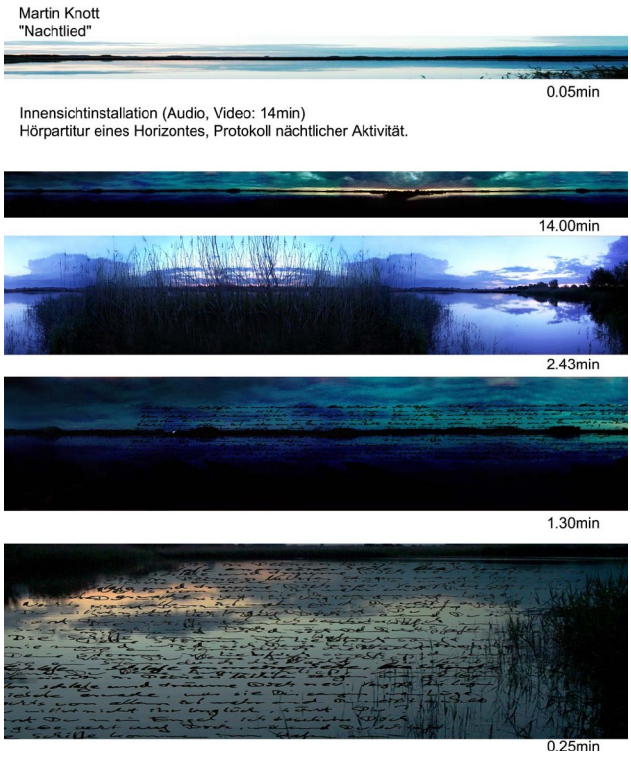

Abbildung 25:
Entwurf der Katalogseite für den Ausstellungskatalog des Museums.

Anhand der Hörpartitur in Form eines langen Streifens der nächtlich photographierten Horizonte animierte[1] ich eine Videosequenz, die den langen Photostreifen in gleichmäßiger, ruhiger Bewegung, ähnlich einer Bootsfahrt entlang des Ufers, auf dem Monitor entlanggleiten läßt. Der schmale Streifen Landschaft, der über den Monitor wiedergegeben wird, entspricht in etwa dem Bild, das sich er-

[1] Technik beim Erstellen von Trickfilmen.

gibt, wenn man durch die Sichtfenster der Beobachtungsstationen in den Rieselfeldern Vogelbeobachtungen anstellt. Die wiedergegebene akustische Situation entspricht nicht dem Hörumfeld einer nächtlichen Vogelbeobachtung. Sie stellt eine persönliche Interpretation und Umsetzung des assoziativen Rahmens der nächtlichen Situation dar.

Als Ort der Installation einer Hör- und Sehkabine bot sich der Vorraum des großen Ausstellungsraumes als abgedunkelter Bereich an. Die räumliche Trennung von Zeichnungen, Bildern und Installationen anderer Studentinnen und Studenten lag aufgrund der akustischen Elemente meiner Arbeit nahe. Die Hörkabine bietet eine Art Einstimmung auf die gesamte Ausstellung. Die Konstruktion der dunklen Hörkabine ist in das folgende Foto als Skizze eingezeichnet.

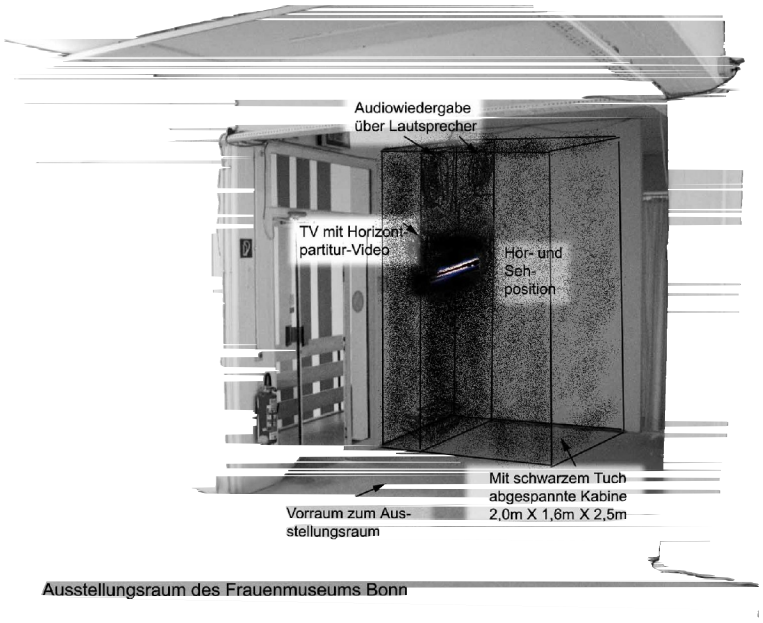

Abbildung 26:
Vorraum des Aus-stellungsraums des Frauenmuseums in Bonn. Skizze der In-stallation „Nachtlied“ Weitere Betitelung: „Innensichtinstallation (Audio, Video: 14min) Hörpartitur eines Horizontes, Protokoll nächtlicher Aktivität.“

IV Didaktische Reflexion der eigenen „künstlerischen Feldforschung“

IV.1 Strukturierung der Reflexion

Aus der eigenen Feldforschung heraus können reflektierend bestimmte Fokussierungen auf theoretische Grundlagen und konkrete Ansätze didaktischer Umsetzungen gelenkt werden. Wichtige Fragen sind hierbei, inwiefern das vorgestellte Modell einer künstlerisch-pädagogischen Methode und dessen spezielle Umsetzung Zugänge für die didaktische Anwendung bezüglich Kinder im Grundschulalter bietet, inwieweit es Vernetzungen mit fachdidaktischen Methoden und Inhalten der Musik- und Kunstpädagogik aufweist und welchen praktischen Nutzen die Tätigkeit der Feldforschung dem Pädagogen/der Pädagogin bietet. In diesem Sinne kann die Reflexion nicht auf alle Facetten einer möglichen schulischen Umsetzung Bezug nehmen. Es ließen sich sicherlich noch einige weitere Aspekte in Ergänzung zu den hier vorgestellten untersuchen. Daher möchte ich im Folgenden eine Gliederung für die weiteren Darstellungen entwerfen.

Zunächst findet sich im Entwurf der „ästhetischen Forschung“ eine direkte Parallele der „künstlerischen Feldforschung“ zu „forschenden“ Tätigkeiten im Kindesalter. Es ergibt sich sich ein zu Fischers nicht-wissenschaftlichen Forschungsverfahren analoges Modell kindlichen „Forschens“. Das Konzept der ästhetischen Bildung legt eine Basis für ein eigenständiges Aneignen von Welterfahrungen im Kindesalter. Im Besonderen wird dadurch auf spezifische Wahrnehmungsprozesse und Strukturierungsformen kindlicher Auseinandersetzung mit der Umwelt eingegangen. Dabei werden auch kognitive Voraussetzungen und Prozesse berücksichtigt.

Auf Basis der dargestellten kindlichen Bildungsstrategien und Voraussetzungen erscheinen Unterrichtsmethoden für die Schule teilweise in neuem Licht. Aufgrund der Erfahrungen aus der eigenen Feldforschung im bildnerischen Umsetzen zeitlicher Prozesse und im Erstellen von Soundscapes werden der bildnerische Umgang mit Musik und Klang, und die Didaktik des Soundscapes genauer beleuchtet. Die Methode des Malens zur Musik dient als Ausgangspunkt für erweiternde, fächerübergreifende Überlegungen hinsichtlich bildnerischer und musikalischer Verknüpfungen.

Der grundschulgerechte Medieneinsatz wird in Hinblick auf die elektronische Aufzeichnung und Verarbeitung von Klängen als Voraussetzung einiger Elemen-

te der Didaktik des Soundscapes erörtert. Weitere Umsetzungen von Soundscapes im Unterricht werden diskutiert. Natur- und Stille-Erfahrungen, die mir im Kontext meiner Arbeit wichtig waren, finden ebenfalls im Kapitel „Didaktik des Soundscapes“ Beachtung, da viele der didaktischen Ansätze zur Vermittlung von Soundscapes im Kontext ökologischer Erziehung und der Vermeidung akustischer Umweltverschmutzung stehen. Stille wird auch als eine wichtige Grundhaltung für intensives sinnliches (im Musikunterricht speziell hörendes) Wahrnehmen dargestellt.
Abschließend wird auf die Relevanz der in einem künstlerisch-produktiv ausgerichteten Unterricht entstehenden „Kunstwerke“ eingegangen. Analog zu der kulturell verankerten, „seriösen“ Kunstausstellung wird hier von der Möglichkeit ausgegangen, kindliche Produkte ästhetischen Ausdrucks untereinander in Beziehung zu setzen und sie als persönlichen Ausdruck und Beitrag zum Geschehen in der sozialen Gruppe zu würdigen.

IV.2 Ästhetische Forschung: Kinder werden zu Forschenden

Kinder im Grundschulalter sind nicht fähig, die Welt durch streng-wissenschaftliches Arbeiten zu erforschen. Die kindlich offenen, spontanen und spielerischen Umgangsformen mit Lerninhalten und Welterfahrungen haben auf den ersten Blick wenig mit wissenschaftlichen Vorgehensweisen gemeinsam. Kinder können jedoch auf ihre Art zu „Forschern“/„Forscherinnen“ werden. Das „Forschen“ von Kindern ist jedoch nicht mit strengen wissenschaftlichen Maßstäben zu bewerten, obwohl auf naive Weise durchaus (vor)wissenschaftliche Strategien in kindlichem Handeln zu finden sind. Methoden des zerlegenden Untersuchens, des Konstruierens und des Experimentierens sind in wissenschaftliche Vorgehensweisen integriert und werden von Kindern abgesehen von planvollen Strukturen einer systematischen Durchführung und Reflexion in Handlungen wie dem Auseinandernehmen, Basteln und Ausprobieren spielerisch umgesetzt. Die „Wissenschaft stellt [des Weiteren] Methoden des Befragens, Recherchierens und Analysierens zur Verfügung: das Kategorisieren, Dokumentieren, Archivieren, Konservieren, Präsentieren und Kommentieren.“[1] Helga Kämpf-Jansen bezeichnet mit dem Begriff der ästhetischen Forschung[2] eine Brücke zwischen wissenschaftlicher Forschung, dem Konzept der „künstlerischen Feldforschung“ und

[1] Kämpf- Jansen, Helga 2002, S. 36.
[2] Ebd.

der ästhetischen Bildung. Die Grundstruktur ästhetischer Forschung ist die Vernetzung vorwissenschaftlicher, an Alltagserfahrungen orientierter Herangehensweisen, künstlerischer Strategien und wissenschaftlicher Methoden:

Das Sammeln ästhetischer Erfahrungen setzt eine neugierige und fragende Haltung voraus. Neue sinnliche Eindrücke werden über strukturierende Verfahren in ästhetischen Mustern geordnet. Ästhetischer Umgang mit Wahrnehmungen bedeutet zu „forschen“, wenn Fragen gestellt werden, wenn handelnd entdeckt, auseinandergenommen, gesammelt, geordnet, arrangiert, konstruiert und präsentiert wird. Diese Form, kindgemäße Lernverhalten zu fördern, wird dem didaktischen Anspruch gerecht, über die kompensatorische Funktion von Kunst hinaus, handfeste Bildungsprozesse zu initiieren.[1] Kindern im Grundschulalter wird auf diese Art ermöglicht, hohe Anforderungen aus eigenem Antrieb zu bewältigen: „Dies bedeutet, ein Vorhaben mit Interesse, Intensität, Ausdauer und Konzentration zu verfolgen, rational und emotional zu begleiten, mit Wissen und aufgrund individueller Erfahrungen zu konkretisieren.“[2] Dabei verliert das künstlerische Handeln nicht an Offenheit. Es geht schließlich um das Erschließen von komplexen Erfahrungsräumen. Berücksichtigt werden in besonderem Maße die individuellen Antriebsmomente, Interessen und Voraussetzungen, die ein intensives Erfahren und Lernen ermöglichen. Erfahrungsräume ermöglichen „Lernen in seiner ureigenen Bedeutung – nämlich als Verbindung von Kognition, Emotion und selbstverantwortlichem Handeln“[3].

Ästhetische Forschung führt zu anderen Formen der Erkenntnis. Künstlerisch-praktische Herangehensweisen werden mit vorwissenschaftlichen Handlungs- und Denkakten sowie mit wissenschaftlich-orientierten Methoden verknüpft und führen zu individuellen Erkenntnisformen, die „sowohl rational sind, als auch vorrational, sowohl subjektiv als auch allgemein, sowohl über Verfahren künstlerischer Transformationen geprägt als auch über den dokumentarisch-fotographischen Blick, sowohl über verbal-diskursive Akte bestimmt sind als auch von diffusen Formen des Denkens begleitet“[4]. Grundlage einer ästhetischen Forschung ist das Konzept der ästhetischen Bildung, das ich im Folgenden erläutern werde.

[1] Kämpf- Jansen, Helga 2002, S. 35.
[2] Ebd.
[3] Kämpf- Jansen, Helga 2002, S. 36.
[4] Kämpf- Jansen, Helga 2002, S. 36.

IV.3 Ästhetische Bildung

IV.3.1 Geschichtlicher Überblick

Der antike Schönheitsbegriff läßt wenig Spielraum für individuelle Beurteilung, was als „schön“ empfunden wird. Als das ästhetisch Schöne wird alles bezeichnet, das der gelungenen Nachahmung der Natur verpflichtet ist.

Der römische Philosoph Plotin (205 - 270 n. Chr.) sieht Bildung als einen (ästhetischen) Prozess analog zur handwerklichen und künstlerischen Tätigkeit eines Bildhauers. Durch Tätigkeiten ähnlich dem „Fortmeißeln“ und „Glätten“ soll eine Art Charakterformung stattfinden, die einem verbindlichen, ästhetischen (schönen) Ideal nahekommt.[1]

In der Philosophie Kants öffnet sich der Begriff des Ästhetischen für eine subjektive Wahrnehmung.[2] Diese gehört nach Kant in den Bereich der „Neigungen“, die im Gegensatz zu seinem Begriff der moralischen „Pflicht“ unverbindlich sind. Somit ist das Ästhetische bei Kant nicht mehr mit einem allgemeingültig Schönen gleichzusetzen.

Schiller benutzt den Begriff der ästhetischen Erziehung[3] und arbeitet die Bedeutung der ästhetischen Aspekte von Bildung und Lernen heraus. Schiller betont die Bedeutung spielerischer Aspekte im Bildungsprozess[4] und versucht über diese eine Vermittlung zwischen „sinnlicher Freude“[5] und kulturellen wie moralischen Werten und dadurch eine Relativierung des durch Kant geprägten Widerspruchs zwischen Neigung und Pflicht sowie zwischen Sinnlichkeit und Vernunft zu erreichen.[6]

Von einem aus der Antike geprägten Begriff des Ästhetischen in Verbindung mit Bildung, der zunächst von einer Ausrichtung der Kunst als Nachahmung des „Naturschönen“, sowie dem Ästhetischen als dem „Schönen“, das Moral und Ordnung verkörpere, ausgeht, erweitert sich der Begriff der ästhetischen Bildung kontinuierlich zu einer „Förderung der Wahrnehmungs- und Erkenntnisvermö-

[1] Vgl. Peez, Georg: Ästhetische Bildung. Grundlagen und Begriffseingrenzung aus kunstpädagogischer Sicht, 2001, http://www.uni-frankfurt.de/fb09/kunstpaed/gpeez/aesthbil.htm
[2] Vgl. Hasebrook, Joachim: Ästhetik, in: Microsoft Encarta Encyklopädie 1997.
[3] Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen (1793/1795), Krefeld (Scherpe) 1948.
[4] Stöhner-Klaus, Tanja; Wetzel, Michael: Ästhetische Bildung. Geschichte des Begriffs, in: CD-ROM der Pädagogik, Hohengehren 1996.
[5] Vgl. Hasebrook, Joachim: Ästhetische Erziehung, in: Microsoft Encarta Encyklopädie 1997.
[6] Ebd.

gen“[1] sowie einer Orientierung an Inhalten außerhalb von Kunstschulen[2]. Sinnlich-ästhetische Erfahrungen können nach aktueller pädagogischer Auffassung auch in Alltagssituationen entstehen, die weder einem Kunstideal noch einem Schönheitsideal entsprechen. Pädagogisch relevant sind nicht mehr nur Bildungsziele in Hinblick auf eine moralische Erziehung. Ästhetische Erziehung versucht den Menschen im vollen Umfang seiner Fähigkeiten und Veranlagungen zu fördern. Berücksichtigt werden Wahrnehmungsfähigkeiten, kognitive Prozesse, Emotinalität, Kreativität, Individualität etc.

IV.3.2 Ästhetische Erfahrung

Die ästhetische Bildung stellt ein komplexes Feld dar, daß sich als pädagogisches Konzept in der ständigen Weiterentwicklung befindet. Anhand des Begriffs der ästhetischen Erfahrung „als Basis kindlicher Bildungsprozesse“[3] sollen wesentliche Strukturmomente der ästhetischen Bildung erfaßt werden.
Der Begriff der ästhetischen Erfahrung stellt nach Duncker[4] eine selbsttätige, durch Umwege, Rückschritte und Neugier gekennzeichnete, weniger stark durch das „auswählende und belehrende Zeigen durch Erwachsene“[5] geprägte Auseinandersetzung mit der Welt dar. Wichtige Strukturmomente ästhetischer Erfahrung können folgendermaßen beschrieben werden:

1. Am Anfang einer ästhetischen Erfahrung steht die sinnliche Wahrnehmung. Allerdings wird nicht jede sinnliche Wahrnehmung zur Grundlage ästhetischer Erfahrung: Eine besondere Qualität der Eindrücke ist der Moment des Staunens, der Irritation oder der Überraschung, welcher das Wahrgenommene zu einer Erweiterung des bisherigen Erfahrungsstandes macht. Peez beschreibt dieses Phänomen als „Anlass zu Korrekturen bisheriger Annahmen von Wirklichkeit“[6].
2. Nichtsprachliche, symbolhafte Repräsentation und Verarbeitung von Erfahrungen in Form von Bildern, auditiven Elementen, Bewegungsabläufen so-

[1] Peez, Georg: Ästhetische Bildung. Grundlagen und Begriffseingrenzung aus kunstpädagogischer Sicht, 2001, http://www.uni-frankfurt.de/fb09/kunstpaed/gpeez/aesthbil.htm
[2] Peez, Georg: Ästhetische Bildung. Grundlagen und Begriffseingrenzung aus kunstpädagogischer Sicht, 2001, http://www.uni-frankfurt.de/fb09/kunstpaed/gpeez/aesthbil.htm
[3] Schäfer, Gerd E.: Ästhetische Erfahrung als Basis kindlicher Bildungsprozesse, in: Neuß, Norbert: Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern, Frankfurt a. M. 1999, S. 1.
[4] Duncker, Ludwig: Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung, in: Neuß, Norbert: Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern, Frankfurt a. M. 1999.
[5] Duncker, Ludwig 1999, S. 10
[6] Peez, Georg 2001, S. 1.

wie szenischen Ausdrücken auf der Ebene der Vorstellung bestimmen das Wesen eines „ästhetischen Denkens“[1]. Eine persönliche „Zwischenwelt“[2] aus Zeichen und Bildern vermittelt zwischen dem Innen und Außen, also zwischen der Wahrnehmung und dem Gegenstand der Wahrnehmung. Die Irritation, die durch die sinnliche Wahrnehmung stattfindet, kann somit selten sprachlich erfaßt werden. Sie findet auf der Ebene eines „ästhetischen Denkens“[3] in Bildern, in Klängen, in Szenen etc. statt. Es läßt sich eine Art zugrundeliegende Grammatik[4] der „Sprachen der Kunst“[5] vermuten.

3. Nach der Irritation und dem anfänglichen Staunen kommt es zu einer spielerischen und genußvollen Identifikation durch die eine Integration neuer Erfahrung in das bisherige Weltbild in Gang gesetzt wird. Auf der Stufe der Identifikation setzt kindliches Handeln in den Momenten der Wiederholung und Variation des Erfahrenen ein.
4. Verinnerlichte ästhetische Erfahrung kann sich letztendlich in vielfältigen Ausdrucks- und Gestaltungsformen mitteilen. Die ästhetischen Erfahrungsprozesse werden so zu einem „offenen Abschluss“[6] im persönlichen Ausdruck gebracht.

Nach diesen strukturellen Merkmalen kennt (ästhetische) Bildung keine Altersgrenze. Auf der Ebene der ästhetischen Erfahrung finden Bildungsprozesse schon im frühesten Kindesalter statt. Klassische Bildungskategorien wie „selbstreflexives oder verantwortliches, kritisches Handeln“[7] oder logisch-rationales Denken berücksichtigen nicht die oben genannten ‚phantasievollen‘ Weltaneignungsstrategien von Kindern. Schäfer betont die Bedeutung eines aus eigener Erfahrung entspringenden Denkens für das Kind. Die Eigeninitiative sowie die Fähigkeit des spielerischen Umgangs mit Sinneserfahrungen und die sich daraus ergebenden Welterfahrungs- und Konstruktionsstrategien besitzt ein Kind schon von Geburt an, sozusagen als Grundausstattung. Montessori schreibt zu der Fähigkeit des Kindes, sich die Welt selbst anzueignen: „Die Entwicklung ist aktiv, sie ist Aufbau der Personalität, der durch die Mühe und die eigene Erfahrung er-

[1] Duncker, Ludwig 1999, S. 13.
[2] Duncker, Ludwig 1999, S. 14.
[3] Duncker, Ludwig 1999, S. 13.
[4] Ebd.
[5] Goodman, Nelson.: Sprachen der Kunst. Ein Ansatz zu einer Theorie, Frankfurt a. M. 1973.
[6] Duncker, Ludwig 1999, S. 15.
[7] Schäfer, Gerd E.: Ästhetische Erfahrung als Basis kindlicher Bildungsprozesse, in: Neuß, Norbert: Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern, Frankfurt a. M. 1999, S. 21.

reicht wird; sie ist die große Arbeit, die jedes Kind vollziehen muß um sich selbst zu entwickeln.“[1]

IV.3.3 Strukturierung der Wahrnehmung

„Wahrnehmen ist ein breit angelegter, innerer Verarbeitungsprozess, an dem die Sinnesorgane, der Körper, Gefühle, Denken und Erinnerung beteiligt sind.(...) Wahrnehmen ist Wählen, handelndes Strukturieren, Bewerten, Erinnern und sachliches Denken in einem.“[2] Eine solche ganzheitliche Sichtweise wird insbesondere kindlichem Lernen gerecht, das auf einer fast immer mehrkanaligen Wahrnehmung basiert, welche umso effektiver zu sein scheint, je mehr Sinne an dem Prozess beteiligt sind[3].

Eine pädagogisch-verbindliche, kindgerechte Vorstrukturierung von wahrnehmungsbezogenen Erfahrungssituationen scheint es nicht zu geben. Dafür stellt sich das kindliche Wahrnehmungs- und Lernverhalten zu komplex dar. Erfahrung als ein selbsttätiger Prozess kann nicht ohne Berücksichtigung der speziellen, kindlichen Interessen unter Ermöglichung verschiedener Zugänge zur Situation innerhalb strukturierender Rahmenbedingungen beeinflußt werden. Die Darstellungen gehen von der Forderung nach einer Isolation von Eigenschaften der Erfahrungsgegenstände in z.B. „Farbe, Form, Maße, Klang, Oberflächenbeschaffenheit, Gewicht, Temperatur“[4] bis hin zu der Forderung nach komplexen und offenen Lernsituationen, die über die beschriebenen ästhetisierenden Verfahren eine Filterung aus vielfältigen Sinnesanregungen ermöglichen und anregen sollen[5].

Am Beispiel der Sinnesmaterialien Montessoris soll die Vorstrukturierung in Form der „materialisierten Abstraktion“[6] als Reduzierung auf elementare Sinneseindrücke der Begriffsbildung und daher einer Art sprachlichen Orientierung aufgrund sinnlicher Repräsentationen dienen. Ein selbständiges Erfassen und Ordnen einer komplexen Umwelt wird erst in nachfolgenden Schritten pädagogisch berücksichtigt. Zumeist werden die Materialien nach mehreren sich ausschließlich auf das Material beziehenden Übungseinheiten mit dem Umfeld in Beziehung gesetzt. Die am Sinnesmaterial erlernten Begriffe wie „groß“ und

[1] Montessori, Maria: Das kreative Kind, Freiburg 3. Aufl. 1972, S. 184.
[2] Schäfer, Gerd E. 1999, S. 24.
[3] Vgl. Meyer-Denkmann, Gertrud: Wider einer falschen Elementarisierung des Musikunterrichts-Wahrnehmungs- und lernpsychologische Aspekte des Musik-Lernens in der Vor- und Grundschule, in: Musik in der Schule 2/1995, S. 70-75.
[4] Holtstiege, Hildegard: Modell Montessori, Freiburg im Breisgau, 1994, S. 103.
[5] Vgl. Schäfer, Gerd E. 1999, S. 24. vgl. auch: Meyer Denkmann, Gertrud 1995.
[6] Montessori, Maria, zitiert in: Holtstiege, Hildegard: Modell Montessori, Freiburg im Breisgau, 1994, S. 103.

„klein“, „rau“ und „glatt“ etc. werden auf Gegenstände des Umfeldes angewandt.[1] Die Komplexität des Materials nimmt in Montessoris Konzeption kontinuierlich mit dem Alter der Kinder zu. Es kommt also zu einer Art langsamen Herantasten an die komplexe Lebensumwelt.

Das Konzept der ästhetischen Bildung setzt Impulse kindlicher Strukturierungstätigkeiten im Sammeln, Ordnen und Konstruieren bereits voraus, welche dem Kind in Konfrontation mit einer komplexen Realität helfen, diese ohne Vereinfachungs- und Abstrahierungshilfen zu strukturieren. Strukturierungsverfahren sollen anhand konkreter Situationen entwickelt und gefördert, nicht kontextfremd trainiert werden. Ebenso wie in der Konzeption Montessoris wird die Wichtigkeit der Vielfalt der Sinneseindrücke betont, jedoch findet keine isolierte Auseinandersetzung mit einzelnen Sinnesbereichen statt. Weniger wichtig erscheinen im Konzept der ästhetischen Bildung zunächst sprachliche Kategorisierungen. Direkte sinnliche Auseinandersetzung und schöpferische Produktivität schaffen eine kreative handlungsbezogene Strukturierungsbasis[2].

Die beiden Positionen widersprechen sich nicht zwangsläufig, wenn man die fokussierte Konfrontation mit einem Sinnesbereich wie bei Montessori als eine im Kontext der sprachlich-begrifflichen Kategorisierung sinnvolle Ergänzung ansieht: Einigkeit besteht in beiden Ansätzen darüber, daß Wahrnehmung und vor allem auch ihre Strukturierung und Differenzierung gelernt werden müssen. Beide Ansätze fördern die Fähigkeit des Kindes aufgrund erworbener sinnlicher Repräsentationen Umwelteindrücke selbständig zu verarbeiten und zu ordnen, wobei in Montessoris Konzeption den sprachlichen Repräsentationen eine besondere Rolle zukommt.

Für den musikalischen Bereich entwickelt Meyer-Denkmann in einer musikalischen Form des entdeckenden Lernens („Discovering-Learning“[3]) im „experimentellen Erforschen“[4], „erfinderischen Probieren“[5] und im „Formen und Gestalten“[6] eine grundlegende Basis des Zugangs zu anspruchsvoller, nicht „simplifizierter“[7] Musik. Eine besondere Bedeutung kommt für Meyer-Denkmann motivationalen Faktoren zu. Das Kind muß sich von den Materialien, Situationen und

[1] Nienhuis Verlag: Montessori-Material. Teil 1. Materialien für den Bereich Kinderhaus. Handbuch für Lehrgangsteilnehmer. Zelhem-Niederlande 1997, S. 7ff.
[2] In diesem Kontext entwickeln sich selbstverständlich auch begriffliche Kategorien, nur werden diese nicht kleinschrittig wie im Konzept Montessoris eingeübt.
[3] Meyer -Denkmann, Gertrud: Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter, Wien 1970, S. 6.
[4] Ebd.
[5] Ebd.
[6] Ebd.
[7] Ebd.

Aktionen angesprochen fühlen.[1] Montessori bezeichnet motivierende Faktoren des Materials und der Umgebung als „Stimme der Dinge“[2], der die Kinder gehorchen. Holtstiege übersetzt diese Bezeichnung mit „Aufforderungscharakter“[3]. Die Interessen des Kindes richten sich nicht nur an grundsätzliche Kategorien des Materials, sondern sind auch vom Alter des Kindes abhängig. Das Kind durchläuft nach Montessori bestimmte „sensible Phasen“, die sich nur grob bestimmten Altersstufen zuordnen lassen. Konsequenz solcher Überlegungen ist eine ständige Erforschung dessen, was Kinder anregt, sich genauer mit der (sowohl akustischen als auch alle anderen Sinne betreffenden) Umwelt auseinanderzusetzen, um sie durch selbständiges Handeln kennenzulernen und zu strukturieren.

IV.3.3.1 Sinnliche Wahrnehmung und abstraktes Denken

Verschiedene Ansätze betonen die entscheidende Bedeutung körperbezogener Verarbeitungsmomente als Zwischenstufe zu begrifflich abstraktem Denken. Tasten und Fühlen sind dabei elementare Kategorien der Wahrnehmung.

Als „Basic Level“[4] für abstrakte Denkprozesse dient eine Art motorische Intelligenz, ein körperbezogenes Repräsentationssystem. Dem Erwachsenen wird diese Art motorisch-körperlich geprägter Intelligenz in der Erfahrung ein Regal ohne Anleitung nur aufgrund des Gefühls, was zusammenpaßt zusammenzubauen, bewußt.[5] Repräsentationen von Zusammenhängen haben sich hier ohne bewußtes, begriffliches Wissen im Gehirn gebildet.

Grundprinzipien der kindlichen Strukturierung von Wahrnehmungen stellen sich im Spielen, Sammeln, Ordnen und Konstruieren dar. Diese Prozesse verbinden in den meisten Fällen körperliche Aktivität, sinnliche Wahrnehmung, begriffliches Denken und sprachliches Artikulieren. Die Funktion, die das bewegungsreiche Spiel des Kindes für die motorische und sinnliche Aktivierung einnimmt, übernimmt die Phantasie im Hinblick auf den Umgang mit kognitiven Repräsentationen in nonverbaler wie in sprachlich aktiver Hinsicht. Wahrnehmung der Wirklichkeit bedeutet immer auch Ausdruck der persönlichen Bedeutung des Wahrgenommenen im subjektiven Erleben, welches auf einer anderen Ebene stattfindet als die direkte sinnlich-körperliche Konfrontation.

[1] Meyer-Denkmann, Gertrud 1970, S. 19.
[2] Holtstiege, Hildegard: Modell Montessori, Freiburg im Breisgau, 1994, S. 111.
[3] Ebd.
[4] Vgl. Schäfer, Gerd E. 1999, S. 26.
[5] Ebd.

IV.3.3.2 Assoziative Verfahren

Das Konzept der Feldforschung ermöglicht in seiner „ganzheitlichen“ Herangehensweise an Phänomene der Wahrnehmung verschiedenste sinnliche Assoziationen. Fischer läßt in ihren Kunst-Performances die Beteiligten nicht selten zugleich schmecken, riechen, fühlen, hören und sehen. Ihre Kunst entwickelt sich für alle Beteiligten in Assoziationsketten. Im Kontext der Anwendung der Feldforschung auf den Bereich der Klangkunst werden assoziative Verfahrensweisen besonders wichtig. Welche Bedeutung haben assoziative Verfahren in der Pädagogik und im Bildungsprozess?

Unser Gehirn ist laut Ines Seumel ein „Vernetzungsspezialist“[1]: „Immerfort stellt es Kontakte her, weckt Erinnerungen, ruft Ähnlichkeiten auf und läßt uns auf aktuell Wahrgenommenes mit Deutungen und Entsprechungen reagieren.“[2] Das Beispiel eines Kindes, das mit einem Stock „Ente spielt“ und mit diesem durch den Sand am Strand watschelt, macht deutlich, wie unser Gehirn gespeichertes Wissen, Erfahrung und neue Erkenntnis miteinander vernetzt: Das Kind hat Wesensmerkmale der Ente, z.B. daß diese einen Schnabel hat, verinnerlicht und kann sie mit einer aktuell wahrgenommenen, visuellen Ähnlichkeit an einem Stock, dessen eines Ende wie ein Entenschnabel aussieht in Verbindung bringen.[3] Es weiß, daß der Stock keine Ente ist, aber es spielt mit den gespeicherten Erinnerungen vom Verhalten oder weiteren Wesensmerkmalen einer Ente. Spielerisch wird durch eine spezielle Wahrnehmung so ein ganzes Netzwerk gespeicherten Wissens aktiviert.

Assoziieren bedeutet Verknetzen und In-Beziehung-Setzen. So wie die Wahrnehmung eines visuellen Teilaspektes ein vollständiges Bild aus der Erinnerung entstehen lassen kann, so können auch über andere Sinne partielle Wahrnehmungen vollständigere Assoziationen hervorrufen oder verschiedene Sinnesbereiche synästhetisch miteinander in Beziehung treten:

Das auditiv wahrgenommene Quaken einer Ente kann uns das visuelle Bild einer Ente hervorrufen. Ein Melodiefetzen eines Sommerhits aus dem letzten Jahr kann uns das ganze Lied in Erinnerung rufen und uns zudem das Gefühl assoziieren lassen, wir lägen bei Sonnenschein am Strand oder fühlten das Meer auf unserer Haut. Vielleicht erinnert uns der Song sogar an den Geruch des Wassers. Beim Lesen eines (visuellen) Textes hören wir innere Sprache[4] oder wir verknüpfen beim Schreiben umgekehrt sprachliche Laute mit Buchstaben. Wenn

[1] Seumel, Ines: Assoziative Rezeptionsverfahren, in: Kunst und Unterricht 253/2001, S. 4.
[2] Ebd.
[3] Vgl. Seumel, Ines 2001, S. 4.

wir nicht assoziieren würden, gäbe es wohl keine auditiven Wahrnehmungen, die wir als dick, dünn, leuchtend, kalt, warm etc. bezeichnen. Fast alle emotional belegten Adjektive für hörbare Phänomene beruhen in unserer Kultur auf anderen nicht-auditiven Sinneseindrücken.

So wie verschiedene Sinnesbereiche bei synästhetischer Wahrnehmung verknüpft werden, so können diese auf kommunikativem Weg als Vorstellungen untereinander in Beziehung gesetzt werden. Individuelle Erfahrungen regen zum kommunikativen Austausch über das Kunsterleben an. Kinder können assoziativ über Kunst sprechen und so Kunst im Verhältnis zu ihrer eigenen Lebenswelt „verstehen“. Assoziative Verfahren werden z.B. in der Museumspädagogik angewandt. Wichtig ist, was die Auseinandersetzung mit einem Werk in Kindern bewegt und was diese mit dem Wahrgenommenen in Verbindung bringen. Viele bedeutsame Elemente eines Kunstwerkes können durch ein Gespräch in freien Assoziationen bewußt gemacht werden. Kunst ist mehrdeutig und mit dieser Mehrdeutigkeit des Werkes geht eine Vielfalt persönlicher Empfindungen während der Rezeption einher.

Es scheint so zu sein, daß die assoziativen Fähigkeiten abnehmen, je älter ein Mensch ist. Gerade bei Kindern treten assoziative Prozesse beim Lernen umso stärker in den Vordergund, je weniger Erfahrungen bereits vorhanden und vernetzt sind, was nicht heißen soll, daß der erwachsene Mensch nicht mehr assoziiert. Das Denken eines Erwachsenen ist bloß durch die fortgeschrittene Vorstrukturierung der Wahrnehmung weniger offen für Assoziationen. Seltener müssen gänzlich neue Situationen verarbeitet werden, die nicht schon in ein weitläufiges Bezugssystem eingeordnet sind.

Assoziative Verfahren werden häufig mit der Kreativitätsentwicklung in Verbindung gebracht[1]. Naheliegend ist, daß sich assoziative Verfahren durch ihren offenen Charakter besonders zur Entwicklung neuer Sichtweisen und Strategien eignen. Dabei ist aber zu betonen, daß zur Entwicklung kreativer Fähigkeiten verschiedene weitere Faktoren hinzukommen, die teilweise dem Klischee einer Kreativität aus dem Chaos und der totalen Offenheit widersprechen. Verschiedene scheinbar widersprüchliche Grundhaltungen und Fähigkeiten bedingen nach Sternberg Kreativität: „Offenheit vs. Integration, ästhetische Phantasie vs. Ent-

[4] Vgl. Petersen, Dietrich: Tonarten, Spielarten, Eigenarten: kreative Elemente in der Musiktherapie mit Kindern und Jugendlichen, Göttingen 2001, S. 93.

[1] Müller, A.Ulrich: Krativitätstheorie: Fördernde und hemmende Bedingungen, in: Hierdeis, Helmwart; Hug, Theo: CD-ROM der Pädagogik, Hohengehren 1996.

scheidungsfähigkeit, Scharfsinn vs. Bedürfnis nach Anerkennung und Wissensdurst vs. Intuition“[1]. Wesentlich ist also nicht nur die Fähigkeit zu assoziieren und vor Ideen nur so zu sprühen, wichtig sind auch strukturierende Vorgehensweisen, die die konkrete Durchführung kreativer Ideen ermöglichen. So kann ein durch assoziatives Denken gelenktes, schöpferisches Handeln zur Erforschung der persönlichen und materialbedingten Ordnungsprinzipien werden, die sich in vorhandenen Vorstellungen wiederspiegeln.

Die Häufigkeit assoziativer Vorstellungen im Denken macht deutlich, wie sehr vorhandene Vorstellungen der Wirklichkeit aktuelle Wirklichkeitserfahrungen prägen. Aktuelle Erfahrungen werden in vorhandene Muster eingeordnet. Erst dadurch entsteht ein klares, geordnetes Bild der Wirklichkeit. Um noch einmal auf das weiter oben aufgegriffene Beispiel des mit einem Stock spielenden Kindes zurückzukommen: Das Kind könnte den Stock nicht im Spiel als Ente behandeln, wenn es nicht aktuelle Erfahrungen assoziativ mit vorhandenen Vorstellungen verknüpfen würde. Piaget prägte in diesem Kontext die Begriffe der Assimilation und der Akkomodation: Assimilation bedeutet ein Anpassen der Wirklichkeit an die in der Erfahrung gewonnenen Wirklichkeitsschemata; Akkomodation bedeutet die parallel dazu verlaufende und dadurch bedingte Veränderung der Muster für Wirklichkeitserfahrung.[2] So stellen Erfahrungen nicht eine ungeordnete Vielzahl chaotischer Momente des Erlebens dar, sondern sind vielfältig kategorisiert und vernetzt. Wenn man die synästhetischen Verknüpfungen Kandinskys betrachtet, sind diese (für ihn) keineswegs willkürlich. Sie führen zu einer konsequenten strukturellen Basis seiner Bilder, die durch eine willkürliche, in sich nicht stimmige Zuordnung, nicht möglich gewesen wäre.

Relevant für kreative Prozesse sind die verknüpfenden und ordnenden Momente assoziativen Denkens nicht nur bei der Verarbeitung neuer Erfahrungen. Am Beispiel Kandinskys wird deutlich, wie das Verbinden von Vorstellungen aus verschidenen Sinnesbereichen zu neuen Formen des Ausdrucks und neuen bildnerischen Qualitäten führen kann. „Experimentell-spielerisches Kombinieren und Verknüpfen von Wahrnehmungen und Vorstellungen führt zu neuen ungeahnten Möglichkeiten.“[3]

[1] Vgl. Andreas, Reinhard: Kreativität, in: Bruhn, Herbert; Oerter, Rolf; Rösing, Helmut (Hrsg.): Musikpsychologie, ein Handbuch. 3. Aufl. Hamburg 1997, S. 523.
[2] Brandstätter, Ursula: Sprechen über Musik: in Bildern, in: Musik in der Schule 3/1998, S. 116.
[3] Seumel, Ines 2001, S. 7.

IV.3.3.3 Synästhesie

Im engeren Sinne spricht man von Synästhesie, wenn bestimmte Sinnesreizungen von diesen abhängige Empfindungen aus anderen Sinnesbereichen hervorrufen. Bestimmte Farbeindrücke können z.B. bei bestimmten Höreindrücken auftreten. Diese treten für den Synästhetiker selbst immer in gleicher Form auf, so daß eine bestimmte Farbe immer beim gleichen Höreindruck empfunden wird. Allerdings können diese speziellen Zuordnungen nur in seltenen Fällen auf andere synästhetisch wahrnehmende Menschen übertragen werden. Die speziellen Wahrnehmungsverknüpfungen beruhen also nicht auf verallgemeinerbaren Gesetzen. Ihre Basis liegt aber anscheinend in „vergleichbare[n] Strategien der mentalen Kodierung“[1] in verschiedenen Sinnesbereichen, also auch in wahrnehmungsbezogenen Strukturähnlichkeiten des Materials.

Synästhesie im weitesten Sinne ist eine Form der Verschmelzung der Wahrnehmung. Das griechische „syn-“ läßt sich auch mit „zusammen“ anstelle von „mit“ übersetzen. So ist nicht mehr die direkte Verknüpfung entscheidend, sondern das Zusammenspiel und eine Art Beeinflussung verschiedener Wahrnehmungen untereinander.[2] Begreift man Wahrnehmung nicht nur als Sinneswahrnehmung, sondern als alle Erfahrungen betreffend, kann Synästhesie auch ein „Zusammen-Wirken“[3] von Gefühlen, Vorstellungen, Begriffen und Ideen bedeuten. In dieser Auslegung ist der Begriff der Synästhesie dem der Assoziation sehr ähnlich.

Pädagogisch relevant ist das Phänomen der synästhetischen Wahrnehmung aufgrund der verstärkt synästhetisch veranlagten Wahrnehmung von Kindern. Ähnlich wie die Fähigkeit des Assoziierens bei Kindern deutlich stärker ausgeprägt ist als bei Erwachsenen, ist auch synästhetisches Erleben im Kindesalter intensiver und häufiger anzutreffen. „Kinder sind in ihren Wahrnehmungs- und Erlebnisweisen noch weitgehend ganzheitlich bestimmt: sehen, hören, tasten, bewegen, riechen, schmecken sind aufeinander bezogen.“[4]

Eine intensive, integrative Sinnesschulung kann eine gute sprachliche Ausdrucksfähigkeit fördern, die ihre gemeinsame Basis mit musikalischem und emotionalem Ausdruck in einem breiten Repertoir an Repräsentationen sinnlicher

[1] Cuddy, Lola L.; Rösing, Helmut: Synästhesie, in: Bruhn, Herbert; Oerter, Rolf; Rösing, Helmut (Hrsg.): Musikpsychologie, ein Handbuch. 3. Aufl. Hamburg 1997, S. 502.
[2] Vgl. Petersen, Dietrich: Tonarten, Spielarten, Eigenarten: kreative Elemente in der Musiktherapie mit Kindern und Jugendlichen, Göttingen 2001, S. 67-68.
[3] Ebd.
[4] Polzin, Manfred: Das Geheimnis des Klanghauses. Klangerfahrungen und Ästhetische Erziehung, in: Musik und Unterricht 38/1996, S. 12.

Empfindung hat. Sowohl Sprache, als auch emotionales Empfinden oder musikalischer Ausdruck beziehen sich auf ein Netzwerk von sinnlich erworbenen Erfahrungen. Ein Klang kann rauh sein wie eine Oberfläche, er kann entfernt klingen, er kann voll sein, dünn, spitz, rund etc., er kann farbliche Qualitäten haben, süßlich kann er sein („sweet sounds“), lieblich, kalt oder warm... Scheinbar lassen sich die verschiedensten Begrifflichkeiten aus anderen Sinnesbereichen auf das Phänomen Klang übertragen. Begriffliche Transformation findet also in Bezug auf Verbalisierungen von Klangeigenschaften ständig statt.
Auf der Ebene der zur Beschreibung von sowohl auditiven, als auch visuellen Wahrnehmungen verwandten Begriffen wie Helligkeit, Volumen und Dichte finden sich häufig kulturbedingt intersubjektiv übereinstimmende Wahrnehmungen: „Laute hohe Töne werden als dicht, hart oder spitz bezeichnet, leise hohe Töne als dünn und leicht. Laute tiefe Töne erscheinen voluminös und schwer, leise tiefe Töne dagegen weich und diffus.“[1] Bestimmte synästhetische Verknüpfungen können also entweder erlernt werden, oder beziehen sich auf bestimmte strukturelle Analogien des Materials.

IV.4 Bildnerischer Umgang mit Musik und Klang

IV.4.I Bedeutung des Hörens

Eine Förderung des Hörens sollte neben reinen Hörübungen vor allem auch im Kontext anderer Sinneserfahrungen geschehen. Aufgrund der Entwicklung der Hörfähigkeit im Kontext sinnlich mehrkanalig vernetzter Erfahrungssituationen ist selbst das Wahrnehmen von Musik immer auch durch Empfindungen aus anderen Sinnesbereichen geprägt. Hören ist vor allem Raumorientierung. Fledermäuse „sehen mit den Ohren“ und nehmen Raumpositionen von Gegenständen durch Ultraschall wahr.[2] Zwar nicht mit Ultraschall, aber durch die paarweise Anordnung unserer Ohren ist im Messen zeitlicher Differenzen und im Orten von Schallrichtungen durch aus der Ohrform resultierender richtungsabhängiger Klangfärbungen eine präzise Raumorientierung möglich. „In täglicher Unterrichtspraxis wird die dritte Dimension als Raumtiefe oft nur zwischen Buchdeckel eingezwängt oder telegen auf Bildschirmformat reduziert vermittelt und erfahren. Aber Raum beruht nicht nur auf visuell und motorisch gewonnener Er-

[1] Bruhn, Herbert: Wahrnehmung und Repräsentation musikalischer Strukturen. Klang, Ton und Akkord, in: Bruhn, Herbert; Oerter, Rolf; Rösing, Helmut (Hrsg.): Musikpsychologie, ein Handbuch. 3. Aufl. Hamburg 1997, S. 454.
[2] Toop, David: Ocean of Sound, Klang, Geräusch, Stille, Ulm 1997, S. 241.

fahrung, sondern auch auf auditiver. (...) Ferne und Nähe, Höhe und Tiefe sind gleichermaßen visuell wie auditiv wahrnehmbar.“[1]

Hören kann auch als sensibleres Fühlen charakterisiert werden, z.B. sind die Schwingungen, die auf einem Klavierdeckel fühlbar sind, auf weite Distanz akustisch wahrnehmbar. Eine haptische und visuelle Umsetzung von Schwingungen und Interpretation von Klängen und klanglichen Zusammenhängen findet sich in der Musikpädagogik u.a. in der Methode des Malens zur Musik.

IV.4.2 Wahrnehmung von Musik und Klang im Grundschulalter

Musik wird von Kindern im Grundschulalter ganzheitlich wahrgenommen und erlebt.[2] Eine besondere Rolle spielen hierbei visuell- bildliche Momente wie auch Bewegungsabläufe. Musik wird im Kontext von „Tanz, Film, Show, Werbung, Theater, Fest und Feier“[3] wahrgenommen. Das bedeutet, daß sich die Fähigkeiten, Musik wahrzunehmen und umzusetzen mit den Fertigkeiten auch aus solchen Kontexten entstehende, nicht musikalische Eindrücke zu verarbeiten, entwickeln. Verarbeitungsprozesse von ästhetischen Erfahrungen führen, wie im Kapitel IV.3 deutlich wurde, zu abstrakten Vorstellungen und bedingen kognitive Fähigkeiten. Abstrakte musikalische Kategorien (wie z.B. Tonhöhe, Klangfarbe etc.) entstehen nicht nur durch rein musikalisches Erleben. Wenn musikalische Begriffe nur isoliert an rein musikalisch-akustischen Phänomenen erarbeitet werden, verlieren sie an Bedeutungstiefe. Um zu verstehen, daß sich Adjektive wie „leuchtend“, „farbenfroh“ oder „rund“ sowohl auf visuelle als auch auf musikalische Kontexte beziehen können, müssen vielschichtige Erfahrungen gemacht werden. Nur die Kombination visueller, auditiver und haptischer, bei Kindern insbesondere auch sensomotorisch-körperlicher[4] Erfahrungen führt zu einer komplexen Begriffsbildung und Vorstellungskraft und somit zu tieferem musikalischen Verständnis. Kognitive und emotionale Grundlagen des Musikhörens bilden sich aufgrund strukturbildender, mehrkanaliger Erfahrungen. Die hörende Verarbeitung von mehrkanaligen, vielschichtigen, musikalischen und außermusikalischen Erfahrungen und Voraussetzungen wird auch als „integriertes Hören“[5] bezeichnet. Das „integrierte Hören“ vereint auf diese Art verschiedene Typologi-

[1] Jahnz, Rolf: Raum und Klang; in : Kunst und Unterricht 207/1996, S. 18.
[2] Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen 1985, S. 24.
[3] Ebd.
[4] Ditzig-Engelhardt, Ursula: Musik hören, in: Helms, Siegmund, u.a.: Handbuch des Musikunterrichts Primarstufe, Kassel 1997, S. 161.
[5] Ebd.

en des Hörverhaltens, die hier nicht im einzelnen dargestellt werden sollen. Verwiesen sei hier auf die differenzierte Darstellung bei Ditzig-Engelhardt[1].
Malen als kindliche Ausdrucks- und Verarbeitungsform von Erlebtem[2] auf emotionaler und kognitiver Ebene kombiniert motorisch-rhythmische mit haptischen, visuellen und auditiven (auch Geräusche des Malmaterials) Erfahrungen. Die Richtlinien für das Fach Musik in der Schule empfehlen das Malen von musikalischen Inhalten und Strukturen als eine „Erlebnisvertiefung“ [3] im Umgang mit Musik.

IV.4.3 Malen zur Musik

Im Unterrichtskontext wird beim Malen zur Musik eine gesteigerte Konzentrationsfähigkeit und Aufmerksamkeit festgestellt.[4] Die intensive individuelle Auseinandersetzung mit Musik wird gefördert.[5] Bildnerische Prozesse und Resultate bieten Ausdrucks- und Fixierungsmöglichkeiten persönlicher Erfahrungen. Eine Aktivierung der Phantasie und Vorstellungskraft findet statt.[6] Hemmungen, sich auf ein Werk einzulassen und sich dazu zu äußern, werden abgebaut.[7] Durch das Malen kann der erste Höreindruck schneller und differenzierter umgesetzt werden als durch Sprache. Während des mehrmaligen Hörens des Werkes können die Aufzeichnungen verfeinert werden. Durch die nachträgliche „bildnerische Auslegung“[8] wird die Artikulation des Höreindrucks leichter und kann sich an den Aufzeichnungen orientieren, anstatt sprachlich auf das flüchtige, schon vergangene akustische Ereignis einzugehen. So können „recht komplexe Sachverhalte“[9] erfaßt werden. Verschiedene bildnerische Umsetzungen können miteinander im Gespräch verglichen werden. Das Malen lenkt die Aufmerksamkeit auf wesentliche Strukturelemente der Musik.
Es ist zu beachten, daß gegenständliches Malen mit dem Anspruch, die gegenständlichen Elemente genau auszuführen, die gesamte Aufmerksamkeit beansprucht und so auch von der Musik ablenken kann. Abstrakte Umsetzungen ermöglichen durch ihren skizzenhaften Charakter ein genaueres Verfolgen der mu-

[1] Ebd.
[2] Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen 1985, S. 25.
[3] Ebd.
[4] Brock, Hella: Vom Klang zum Bild. Hören und Malen im Musikunterricht- Erfahrungen, Vorschläge, Verallgemeinerungen, in: Musik in der Schule 5/1993, S. 229.
[5] Ebd.
[6] Aissen-Crewett, Meike: Schülerzentriertes Musik-Malen, in: Musik und Bildung 3/1987, S. 185.
[7] Ebd.
[8] Brock, Hella 1993, S. 229.
[9] Ditzig-Engelhardt, Ursula; Pauly, Maria: Vom Sinn des Malens zur Musik, in: Grundschule 11/2001, S. 13.

sikalischen Zeitstruktur. Ansätze zur ungegenständlichen, skizzenhaften Darstellung sollten auch deshalb gefördert werden, weil durch eine unflexible Umsetzung von Musik in gegenständliche Bilder bei Kindern u.U. die Vorstellung geprägt wird, Musik müsse immer eine außermusikalische, bildliche Bedeutung haben.[1] Nicht nur aus kunstpädagogischer Perspektive empfiehlt sich daher, daß den Bildern ein Wert für sich, d.h. eigene Qualitäten zugesprochen werden.[2] In diesem Kontext sei nochmal auf Stockhausens Idee der Emanzipation der musikalisch-graphischen Darstellung verwiesen.[3] Das ausschließliche Betrachten der Bilder unter dem Aspekt der Umsetzung von Musik stellt sich als zu einseitig heraus: Malen und andere Formen künstlerischen Materialumgangs bieten Möglichkeiten das auszudrücken, „was an Musik sprachlos ist und sprachlos macht“[4]. Neben der strukturierenden Funktion, dem Nachspüren zeitlicher Prozesse in der Zeichenspur, der Fixierung auf Papier und beschreibenden, sprachlichen Zugängen beinhaltet das bildnerische Umgehen mit Musik auch kompensatorische Funktionen. Aissen-Crewett betont, daß Musik-Malen nicht nur die bildnerische Umsetzung musikalischer Eigenschaften bedeutet, sondern auch das Umsetzen und Erfahren eigener Empfindungen.[5] Hauptanliegen des „schülerzentrierten Musik-Malens“[6] sei es, Hemmungen abzubauen, Konzentration zu stärken und die Phantasie zu aktivieren. Hierbei werden Prozesse in Gang gesetzt, die u.a. ein kommunikatives Aufarbeiten persönlichen Erlebens, insbesondere „psychische[r] Zustände, die nicht verbal ausgedrückt werden“[7] bewirken können. Eine präventiv-therapeuthische Funktion des bildnerischen Umsetzens von Musik deutet sich hierin an. Das Malen zur Musik als assoziatives Verfahren eröffnet Horizonte im Bewußtsein, die über die musikalischen und bildnerischen Tätigkeiten hinausgehen. In der Kunsttherapie werden genauso wie in der Pädagogik Verfahren wie die Farbinteraktion und das Gruppenmalen etc. angewandt, die das Verhalten in der Gruppe thematisieren, schulen und zu nonverbalem Ausdruck von gedanklichen Prozessen führen können. Diese Verfahren können um musikalische Aspekte bereichert werden und so zu einer gruppenbezogenen bildnerischen Umsetzung von Musik werden[8].

[1] Aissen-Crewett, Meike: Schülerzentriertes Musik-Malen, in: Musik und Bildung 3/1987, S. 185.
[2] Vgl. Ditzig-Engelhardt, Ursula; Pauly, Maria 2001, S. 13.
[3] Vgl. Stockhausen, Karl Heinz 1960, S. 13.
[4] Urban, Uve: Musik malen und Musik verstehen, in: Musik und Bildung 6/1998, S. 15.
[5] Vgl. Aissen-Crewett, Meike1987, S. 185.
[6] Ebd.
[7] Ditzig-Engelhardt, Ursula; Pauly, Maria 2001, S. 13.
[8] Vgl. Ditzig-Engelhardt, Ursula; Brenne, Andreas: Einladung zur Grenzüberschreitung. Experimentelle Untersuchungen zur Interaktion zwischen bildnerischen und musikalischen Gestaltungs-

Auswahl des akustischen Materials

Für die Auswahl des akustischen Materials gibt es kein Patentrezept. Vor allen Dingen sollten verschiedene Musikstile in Bezug auf ihre bildnerische Umsetzungsfähigkeit und ihre inspirierende Wirkung auf Schüler erprobt werden. Gerade Neue Musik eignet sich häufig durch die Vielfalt der klanglichen Elemente und durch überraschend neue, experimentelle Strukturmomente. Die verwendeten Klangmaterialien in Neuer Musik eröffnen durch das Spiel mit dem Ungewöhnlichen und Unbekannten in Kontexten der Vertrautheit einen assoziativen Zugang.[1] In diesem Sinne können auch Soundscapes zur bildnerischen Aktivität anregen. Dabei wird es Stücke geben, die besonders eine konkrete Darstellung provozieren, wie auch welche, die abstraktere, rhythmischere Darstellungen ermöglichen. Das Summen einer Hummel kann z.B. zur Nachahmung der Flugbewegungen im Zeichenprozeß animieren. Im Nachzeichnen des Fluges einer Hummel oder eines Vogels verselbständigt sich die zeichnerische Linie. Sie trägt Bedeutung in ihrer Ausführung selbst aber auch in Bezug auf das be-zeichnete konkrete Ereignis. Die ausgewählten Stücke und Geräusche sollten daher z.B. stark räumliche oder rhythmische Bezüge bieten, um so Brücken zwischen konkretem Klangerzeuger, konkreter Bewegung und der abstrakteren Vorstellung von Bewegung und anderen Strukturen zu beinhalten.

IV.4.4 Malen zur Musik in einem erweiterten Verständnis

Wenn man die Methode des Malens zur Musik in einem erweiterten Zusammenhang als bildnerisches Gestalten zur Musik/zum Klang und als bildnerisches und musikalisches Umsetzen anderer zeitlicher und emotionaler Prozesse versteht, ergeben sich weitere Möglichkeiten für den Musikunterricht, sowie Verknüpfungen mit dem Kunstunterricht, die elementare Zugänge zum Verständnis zeitlicher und (nicht nur musikalisch) kompositorischer Grundlagen schaffen, sowie die Möglichkeiten des persönlichen Ausdrucks weiterentwickeln. Eine Erweiterung des Erfahrungsschatzes im strukturierenden und handelnden Kontakt mit Material legt in der erworbenen Handlungskompetenz und Vorstellungskraft eine Basis für ein tieferes Musik- und Kunstverständnis.

Für den Kunstunterricht wird deutlich, daß allein der Sehsinn nicht ausreichend ist, um bildnerisch zu arbeiten.[2] Im ungegenständlichen, abstrakteren Umsetzen

prozessen, in: Musik in der Schule 3/2001, S. 16ff.

[1] Vgl. Ditzig-Engelhardt, Ursula; Pauly, Maria 2001, S. 14.

[2] Vgl. Aissen-Crewett, Meike1987, S. 185.

von (Hör-)Eindrücken finden sich Ansätze des Verständnisses für einen „autonomen Strich“[1]. Malmaterialien können in Bezug auf ihre „Musikalität“ und auf weitere immanente Eigenschaften untersucht werden. Fischer skizziert eine Art zeichnerische Innenperspektive, die vom Material und von inneren Zuständen des Umsetzenden ausgeht: „Unser Weg: nicht von außen, sondern von innen zeichnerisch an den Menschen heranzugehen; die Linie als Träger der Empfindung, der Gefühlslage des Menschen einzusetzen.“[2]
Es ergeben sich beispielhaft folgende erweiternde Möglichkeiten des bildnerischen Umganges:

1. a) Malen zur Situation, zum emotionalen Empfinden, zur Stimmung: Persönliche Berichte über die eigene körperliche Verfassung können zum Zeichnen von gefühlsmäßigen Stimmungen dienen[3]. Zunächst können sich die Umsetzungen an einer Körperform orientieren, später kann von dieser losgelöst ohne Gegenstandsbezug gearbeitet werden.

Abbildung 27:
Zeichnungen von Studierenden in einem Zeichenkurs Fischers zu einer Stimmungsbeschreibung.

[1] Ditzig-Engelhardt, Ursula; Brenne, Andreas 2001, S. 16.
[2] Fischer, Lili: Primäre Ideen II. Fortgeschrittene Hand- und Fußarbeiten aus der Kunstakademie Münster, Regensburg 2000, S. 43.
[3] Vgl. Fischer, Lili 2000, S. 43-47.

b) Umsetzungen emotionaler Zustände mit plastischen Materialien wie z.B. Ton.

Abbildung 28:
Tropfenformen entsprechend den Stimmungslagen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer eines Kunsttherapieseminares der Kunstakademie Münster im WS 2001/02.

2. Erfassen zeitlicher Prozesse:

a) Das Aufzeichnen von Vogelflügen (auch unter Einbeziehung der Vogelrufe und Geräusche) als eine Art Tanzchoreographie ist eine von vielen Möglichkeiten, Bewegungsabläufe mit klanglichen Abläufen in Verbindung zu bringen. Mit „gekonntem Strich Tanz und Zeitablauf ein[zu]fangen“[1] erfordert Übung, denn es ist zunächst ungewohnt, nicht eine starre Situation, sondern einen wechselhaften Ablauf festzuhalten.

b) Gestalten mit (Natur-)Materialien: Nicht nur das zeichnerische Erfassen von Naturformen und Bewegungen macht Zeitabläufe deutlich. Eine bildnerische Brücke zum musikalischen Zeit- und Rhythmusparameter wird auch durch den konstruierenden Umgang mit Materialien geschlagen (vgl. Kapitel IV.4.5).

c) Umsetzen zeitlicher Prozesse mit anderen plastischen Materialien. Spuren der Entwicklung und der Handlung werden in Ton hinterlassen, eine architektonisch-konstruierende Umsetzungen von Zeitverläufen ist möglich.

3. a) Gruppenprozesse im Zusammenspiel bildnerischer und musikalischer Aktionen: Im Gruppenprozess kann nicht nur aktives Musizieren direkt bildnerisch umgesetzt werden. Es können auch Malprozesse als Dirigat für das Musizieren aufgefaßt werden. Musikalische und bildnerische Prozesse können sich kommunikativ unter Berücksichtigung vorher aufgestellter Regelsysteme bedingen.[2] Die Suche nach einer „Balance von Hören und aktiver Beteili-

[1] Fischer, Lili 2000, S. 50.
[2] Vgl. Ditzig-Engelhardt, Ursula; Brenne, Andreas 2001, S. 16ff.

gung“[1] führt zu einer Auseinandersetzung mit „Prioritätenkonflikten“[2]. Die Umsetzung eigener Vorstellungen steht der Verwirklichung eines Gruppenziels gegenüber.[3] Verschiedene Gruppenspezifische Probleme und Möglichkeiten werden auf diese Art inszeniert und thematisiert.

b) Andere performative und kommunikative Elemente aus Performance, Tanz und Theater können im Zusammenhang mit Musik und Klang oder isoliert durchgeführt werden.

Erweitertes Material

Materialaspekte müssen demnach nicht nur beim musikalischen, sondern auch beim bildnerischen Material berücksichtigt werden. Auch der Musikpädagoge und die Musikpädagogin sollten sich trotz wenig ausgeprägter bildnerischer Fähigkeiten mit dem fachfremden Material auseinandersetzen. Haptische Eindrücke in einem durch Material gelenkten bildnerischen Arbeiten wie bei der Frottagetechnik, beim Malen mit den Fingern, mit besonders plastischen Gouache- Farben, aber auch Jackson-Kreiden, beim Schaben, Drucken, Formen und Basteln mit Materialien können eine Grundlage für eine Sensibilisierung der Feinmotorik (bezüglich der Bedeutung der Motorik vgl. auch Kapitel IV.3.3.1) werden. Durch die handelnden Umgangsformen mit Materialien wird die Vorstellungskraft und Phantasie in Bezug auf räumliche und zeitliche Prozesse geschult. Sowohl Eigenschaften des Materials, die den motorischen Zugang bestimmen, als auch emotionale Zugänge zu den Techniken und dem Material spielen für die Anwendung im Grundschulkontext eine Rolle.

Bei den Materialien sollten nicht nur haptisch-gestalterische Eigenschaften, sondern auch rein visuelle, wie ihre Farbe, berücksichtigt werden. Die Auseinandersetzung mit farblichen Materialeigenschaften in Korrespondenz mit Eigenschaften der Klangfarbe kann z.B. anhand von Farb-Assoziationen zu Gefühlen und Klängen etc. isoliert von einem bildnerischen Prozess durchgeführt werden. Als Ansatzpunkt für weitere Untersuchungen sei hier auf die Arbeit von Eva Heller verwiesen.[4] Auch bieten die Farbmaterialien- und Spiele Montessoris elementare Zugänge zum Bereich der Farben.[5]

[1] Ditzig-Engelhardt, Ursula; Brenne, Andreas 2001, S. 18.
[2] Ditzig-Engelhardt, Ursula; Brenne, Andreas 2001, S. 19.
[3] Ebd.
[4] Heller, Eva: Wie Farben auf Gefühl und Verstand wirken: Farbpsychologie, Farbsymbolik, Lieblingsfarben, Farbgestaltung, München 2000.
[5] Nienhuis Verlag: Montessori–Material. Teil 1. Materialien für den Bereich Kinderhaus. Handbuch für Lehrgangsteilnehmer. Zelhem-Niederlande 1997, S. 53ff.

IV.4.5 Graphische Notation

Zwischen dem aktiven Musizieren und dem graphischen Umsetzen von Musik oder Klängen, wie auch ihrer Fixierung in klassicher Notenschrift scheint ein großer Abstraktionsschritt zu liegen. Im Kontext von Prozessen wie dem bildnerischen Umsetzen zeitlicher Prozesse sowie dem Musik- und Klänge-Malen wird jedoch deutlich, daß dieser vermeintlich große Schritt in einer Summe vieler kleiner Zwischenschritte auf Basis vielfältiger musikalischer und bildnerischer Erfahrungen überbrückt werden kann. Graphische Notationen bieten dabei in ihrer analogen Umsetzung unterschiedlichster musikalischer Parameter und Qualitäten für Kinder zunächst deutlich mehr Verknüpfungspunkte zur Musik. Graphische Notation erfaßt Klangqualitäten jenseits von Tönhöhe und Taktmaß.[1] Sie läßt sich anhand eines Entwicklungsprozesses von eigenständigen und subjektiven, bildnerischen Musikumsetzungen bis zu einer aus den persönlichen, graphischen Interpretationen ableitbaren, in Teilbereichen normierten, Notationsform herleiten. Die stark subjektiv geprägte Umsetzung von graphischer Notation durch z.B. den Interpreten oder die Interpretin Neuer Musik ist vorgesehen und gewollt. Im Gegensatz dazu wird in der normierten Aufführungspraxis traditioneller Musik die Interpretation oft als Umsetzung einer Komponistenintention/Komponistinnenintention angesehen.[2] Um graphische Notation zu verstehen, muß kein Instrument gelernt werden. Sie kann anhand experimenteller musikalischer Praktiken oder in der Umsetzung von Hörerfahrungen handelnd erlernt werden. Die traditionelle Notation ist eine vergleichsweise abstrakte Darstellungsform von Musik.[3] Im Wesentlichen ist sie an klassische Analyseverfahren sowie eine instrumentale Praxis gebunden. Über die Vermittlung der graphischen Notation kann zumindest ein besseres Verständnis für die Eigenheiten und den Sinn der traditionellen Notenschrift gewonnen werden.

Primäres Ziel des Musikunterrichts sollte nicht sein, Kindern eine Notenschrift zu vermitteln, die sie lernen, ohne je ihre eigentliche Bedeutung als persönlich nutzbringend zu erfahren. Laut den Richtlinien für das Fach Musik sollen „Kentnisse und Erkenntnisse im Bereich der Notation und Begriffsbildung (...) nicht

[1] Vgl. Neuhäuser, Meinolf: Klangspiele. Neues Spielmaterial für die Schule, Frankfurt a. M. 1975, S. 3.
[2] Meyer-Denkmann, Gertrud: Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht, Wien 1972, S. 53.
[3] Vgl. Ditzig-Engelhardt: Musik hören , in: Helms, Siegmund, u.a.: Handbuch des Musikunterrichts Primarstufe, Kassel 1997, S. 180.

Selbstzweck, sondern Hilfen zum eigenen Musizieren, zum Hören von und Sich-Verständigen über Musik sowie zum Musikverstehen (...)“[1] sein.
Schwerpunkte der didaktischen Umsetzung der „künstlerischen Feldforschungen“ aus Kapitel III in dieser Richtung liegen in der Entwicklung bildnerischer Fähigkeiten und Zugängen zur Umsetzung zeitlicher, sowie klanglicher Strukturen von Musik. Die Auseinandersetzung mit den graphischen Umsetzungsformen von Vogelgesängen, sowie die Suche nach bildnerisch-künstlerischen Umsetzungen der akustischen Erfahrungen ermöglichten mir, meine eigenen Vorstellungen von Klang zu erforschen. Durch das Erfahren unterschiedlicher bildnerischer Techniken im Kontext der Umsetzung von Beobachtungen und dem Festhalten von Strukturen wird der Ausdrucks- und Notationscharakter bildnerischer Prozesse deutlich. Assoziativ werden im Beispiel der „Hörpartitur eines Horizontes“ subjektive Erfahrungsmomente mit landschaftlichen Gegebenheiten verknüpft. Dabei spielen sowohl akustische Erfahrungen in der Begegnung mit der Landschaft, Materialwahrnehmungen im Umfeld, wie auch rein inhaltliche Assoziationen mit z.B. Stille und Nacht eine Rolle. Der Begriff der Klanglandschaft wurde wörtlich genommen.
Im Kontext von Raum- und Naturerfahrungen schlägt Jahnz den Umgang mit Naturmaterialien wie Gräsern, Steinen und Muscheln als Bastelmaterialien für Klangpartituren vor.[2] Diese Materialien können sowohl Klänge erzeugen als auch als bildnerisches Material dienen. Die von Jahnz vorgeschlagenen gelegten Partituren bieten natürlich nicht die einzige Verwendungsmöglichkeit von Naturmaterialien, hier finden sich noch Untersuchungsansätze für die Zukunft.

IV.5 Didaktik des Soundscape

Soundscapes lassen sich auf unterschiedliche Art im Unterricht vermitteln. Sie können selbst erlebt, erstellt oder handelnd und hörend rezipiert werden. Nach Olias sind sie eine Schule des Hörens, mit dem Ziel, sich selbst und die eigenen Ohren wahrzunehmen.[3] Räumliche Orientierung und ein sensibilisiertes aktives Hören werden thematisiert. Die Entwicklung von Fähigkeiten der Imagination

[1] Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Musik, Düsseldorf 1985, S. 26.
[2] Jahnz, Rolf: Klangimprovisation und Raum erkunden. Klangimprovisation mit Naturmaterialien, in: Musik und Unterricht 41/1996.

[3] Olias, Günter: Treffpunkt Klanglandschaften, in: Musik in der Schule 4/1998, S. 192.

und inneren Wahrnehmung bis hin zu intensiver „innerer Konzentration“[1] sollen gefördert werden. Ökologische und soziale Themen werden aufgegriffen.
Der Umgang mit technischen Medien zur Aufzeichnung und Bearbeitung von Klängen ist für einige der zu erörternden Methoden zu berücksichtigen. Das Konzept der ästhetischen Bildung beinhaltet grundlegende Ansatzpunkte zum Medieneinsatz in der Schule.

IV.5.1 Exkurs: Medieneinsatz nach dem Konzept der ästhetischen Bildung

Über einen Mangel an Ästhetik kann man sich angesichts der wahren Bilderflut und akustischen Dauerbeschallung, die über die Medien Fernsehen, Musikanlage und Internet in der alltäglichen Umgebung verbreitet werden, nicht beklagen. Problematisch ist nicht das Vorhandensein oder Fehlen einer ästhetischen Umgebung. Relevant für pädagogische Ansätze ist die Qualität der Medien und der Umgang mit diesen. Qualität soll hier eine *Analyse* der ästhetischen Eigenschaften anstelle einer *Bewertung* nach (wie auch immer gearteten) ästhetischen Kriterien bedeuten.
Maßgeblich für die meisten medialen Ereignisse der oben beschriebenen Art ist ihre hohe zeitliche Dichte (die hohe Bild- und Schnittgeschwindigkeit, sowie die endlose akustische Berieselung), der komprimierte und somit eher oberflächliche Informationsgehalt sowie ein Umfeld der abgelenkten Wahrnehmung. Durch eine passive Konsumhaltung gegenüber medialen Ereignissen wird ein genaues Abtasten und Hinsehen[2] in dieser Umgebung erschwert. Obwohl diese mediengeprägte Umgebung Arten der sinnlichen, oft visuellen Auseinandersetzung mit bildungsrelevanten Inhalten bietet, findet diese häufig mit wenig Tiefgang und Sorgfalt statt.
Ästhetische Bildung fordert und fördert daher das genaue Hinsehen und die Schulung aktiver, selbstgesteuerter sinnlicher Auseinandersetzung mit der gesamten Umwelt. Dabei spielen gerade auch mediale Erfahrungen eine Rolle, wenn diese den Anforderungen nach bewußter, tiefgehender und intensiver Auseinandersetzung entsprechend aufbereitet werden. Strukturierende und fokussierende Herangehensweisen sind hier gefordert.
Medien wie der Kassettenrekorder oder der Computer müssen im Unterricht nicht ‚sinnlos‘ sein. Sie können auch einer intensiveren sinnlichen Umwelt- und

[1] Ebd.
[2] Wulf, Christoph: Mimesis in der ästhetischen Bildung, in: Kunst und Unterricht 151/1991, S. 16-18.

Selbstwahrnehmung förderlich sein. „Kassettenrekorderspiele“[1], wie sie Meyer-Denkmann beschreibt, ermöglichen einen kreativen Umgang mit eigenen Hörerfahrungen und die gestaltende Dokumentation von Hörsituationen, die wiederum durch mehrfaches Hören der gleichen Situation einen reflektierenden, konzentrierten und am Detail orientierten Standpunkt ermöglichen.

Audioschnitte mit einfachen Computerprogrammen (wie z.B. „Wavelab Lite“) sollten aufgrund ihrer stark vorgegebenen Verknüpfung von visuellen und akustischen Eindrücken, wie auch der Anforderung, ein einfaches Computerprogramm als Werkzeug zu bedienen, erst in der 3. oder 4. Klasse verwandt werden. Thomas Münch schlägt für das Unterrichtsprojekt „Klang- Postkarten aus der Nachbarschaft“ (in der Sekundarstufe I) die Anwendung des Computers vor, da dieser Audioschnitt, Überblendung und Klangbearbeitung im Vergleich zu Kassettenrekordern deutlich vereinfache oder überhaupt erst möglich mache.[2] Die Möglichkeiten im Erstellen von Kompositionen, Soundscapes und Hörübungen werden so deutlich erweitert.

Alternativ kann auch der Umgang mit einem Sampler in Verbindung mit einem Keyboard in Erwägung gezogen werden. Einzelne Klänge können (durch den Lehrer/die Lehrerin) auf die Tasten des Keyboards ‚gelegt‘[3] werden. Der gezielte Einsatz von Klängen für Ratespiele oder Musikkompositionen etc. wird dadurch möglich. Hier steht allerdings weniger das Erlernen der Bedienung von Medientechnik im Vordergrund als der gezielte Einsatz des Mediums zur Hörerziehung und sinnlichen Fokussierung auf rein auditives Wahrnehmen. Dabei sollte abgewogen werden, inwiefern das Medium möglicherweise wichtige sinnliche Qualitäten des Materials einschränkt und inwieweit es spezielle Hörerfahrungen bietet, die nicht mit anderen Mitteln zu erreichen sind. In diesem Zusammenhang sei noch darauf hingewiesen, daß elekronische Audio-Medien durch ihre lautlose Verwendbarkeit mit einem Kopfhörer grundsätzlich gut für die Erstellung von Freiarbeitsmaterial im Musikunterricht geeignet sind. Aufgezeichnete Soundscapes können so in Freiarbeitssituationen erschlossen werden.

IV.5.2 Erstellen und erfahren von Soundscapes

a) Erstellen von Soundscapes

[1] Vgl. Meyer-Denkmann, Gertrud: Kassettenrekorderspiele und Tonbandproduktionen. Modelle und Projekte für den Unterricht, Regensburg 1984.
[2] Vgl. Münch, Thomas: Klang-Postkarten aus der Nachbarschaft. Harddisk-Recording in der SEK I, in: Musik in der Schule 2/2000, S. 16.
[3] Ein Sampler ermöglicht das Abspielen beliebiger zuvor aufgenommener Klänge auf Tastendruck. Sampler sind sowohl als Computersoftware, wie auch als Hardware- Geräte erhältlich.

Soundscapes können schon von Grundschulkindern selbst erstellt werden. Die einfachste Variante ist die Suche nach Klängen mit dem Mikrophon und dem Kassettenrekorder. Im Stadtteil, im Park, auf dem Schulweg, in der Schule oder im Klassenzimmer können Umgebungsklänge aufgenommen werden.[1] Schon die Suche nach auffälligen Umweltgeräuschen sensibilisiert die Wahrnehmung und ermöglicht ein Erkunden des Lebensraumes.[2] Das Richten des Mikrophons auf Schallquellen veranschaulicht dabei die Situation der Hörenden, die ihre Ohren oder ihre Wahrnehmung auf bestimmte Ereignisse lenkt. Der eigentlich subjektive Hörprozess kann in wiederholtem Hören der Aufnahmen und Nachbesprechungen, warum welches Geräusch Interesse fand und aufgezeichnet wurde, für andere nachvollziehbar werden. Hilfreich ist es hierbei, wenn die Klangsituationen nicht nur akustisch, sondern auch gemalt oder verschriftlicht in sogenannten „Tracksheets“[3] oder „Tonbandpartituren“[4] festgehalten wurden, um die Kontexte, in denen die Aufnahmen entstanden sind, für andere nachvollziehbarer werden zu lassen.[5]

Komplexere Herangehensweisen an die Erstellung von Soundscapes entstehen im Laufe der Zeit durch einen versierteren Umgang mit den Medien. Geräusche können zusammengeschnitten oder verfremdet bzw. beeinflußt werden (d.h. Lautstärke, Tonhöhe, Zeitablauf, Klangverlauf, Effekte wie Rückkopplungen etc.)[6]. Klänge unterschiedlicher Herkunft werden kombiniert und nach bestimmten Kriterien geordnet. Hierbei können Klangcollagen und Geräuschmusiken sowohl im Umfeld als auch in der Schule entstehen.[7]

Meyer-Denkmann schlägt nicht nur vor, auf Geräuschsuche zu gehen und die gefundenen Geräusche durch Tonbandmontagen zusammenzufügen, sondern entwickelt auch komplexe Konzepte um selbst Klänge mit unterschiedlichen Materialien in verschiedenen Situationen und Aktionen zu erzeugen und zusammenzustellen.[8] Das Soundscape erweitert sich in einem solchen Zusammenhang zu einer Form der „musique conrète“.

[1] Leininger, Erich: Klangökologie- Lebensraum, in: Musik in der Schule 3/1998, S. 122.
[2] Vgl. Meyer-Denkmann, Gertrud: Kassettenrekorderspiele und Tonbandproduktionen. Modelle und Projekte für den Unterricht, Regensburg 1984, S. 65.
[3] Begriff aus der Tontechnik: Tracksheets werden in Aufnahmesituationen zur visuellen Unterstützung des Auffindens und zur Kennzeichnung von Stellen auf dem Aufzeichnungsmedium verwendet.
[4] Leininger, Erich 1998, S. 121.
[5] Leininger, Erich 1998, S. 119.
[6] Meyer-Denkmann 1984, S. 21-23.
[7] Vgl. Meyer-Denkmann, Gertrud: Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht, Wien 1972, S. 138.
[8] Vgl. Meyer-Denkmann, Gertrud 1972, S. 106ff.

b) Erfahren von Soundscapes:

Soundsapes können handelnd erfahren werden: In Hörspaziergängen wird mit (freiwillig) verbundenen Augen, durch eine zweite Person geleitet, verstärkt auf die Umgebunsgeräusche geachtet. Strecken für die Hörspaziergänge können bewußt gewählt werden, um auf besonders bemerkenswerte Geräusche aufmerksam zu werden. Das Gehen auf verschiedenen Untergründen wie Sand, Beton, Asphalt, Erde, Morast etc. verursacht unterschiedliche Geräusche, die im Alltag oft nicht wahrgenommen werden. Straßenkreuzungen werden aus der Hörperspektive eines Blinden erlebt, das Plätschern eines Baches wird wahrgenommen etc. Ein Hörspaziergang dient zunächst der ganz persönlichen Hörerfahrung, doch kann sich an ihn auch eine Reflexionsphase über bildnerische oder musikalische Auseinandersetzung oder sprachliche Äußerung anschließen oder auch parallel verlaufen.

Das malende und zeichnende Umsetzen von erlebten oder reproduzierten Soundscapes kann analog zur Methode des Malens zur Musik durchgeführt werden. Höreindrücke werden gegenständlich oder abstrakt in Mal- und Zeichenprozessen verarbeitet und in Bildern festgehalten (vgl. Kapitel IV.4).

Hören kann das Einnehmen einer bewußten, stillen (auch körperlichen) Haltung bedeuten. Die Beobachtung von Vögeln aus einer Beobachtungsstation kann zu einer Stilleerfahrung werden, da jedes selbstverursachte Geräusch die Vögel vertreiben kann (vgl. Kapitel IV.5.4).

Es finden sich auch sprachliche Zugänge zu Soundscapes: Musikstücke, die Stadt(klang)landschaften oder besonders deutlich andere Klänge der Umwelt thematisieren, können als Hörrätsel dienen. Olias schlägt hierfür folgende Stücke vor[1]: George Gershwins „Ein Amerikaner in Paris“, Dimitrij Schostakowitschs „Leningrader Sinfonie“, Charles Ives „Three places in New England“, Steve Reichs „City Live“.

Vorgespielte Geräusche können sprachlich assoziativ erforscht werden oder unterschiedlichste Begriffe werden Klängen zugeordnet und systematisiert. Folgende Aufgabenstellungen schlägt Olias für Klangspiele vor, in denen spielerisch und sprachlich mit Klängen umgegangen wird[2] (viele weitere Aufgabenstellungen sind denkbar.):

[1] Olias, Günter: Treffpunkt Klanglandschaften, in Musik in der Schule 4/1998, S. 202.
[2] Ebd.

1. Mit geschlossenen Augen wird auf die Geräusche der unmittelbaren Umgebung gehört. Gedanken und Assoziationen werden zu den besonders auffälligen Geräuschen formuliert.
2. Klänge werden nach begrifflichen Kategorien geordnet. Dabei sollte natürlich im Umgang mit Kindern auf ein verständliches Vokabular und umschreibende Möglichkeiten geachtet werden: Klangkontinua vs. punktuelle Ereignisse; Bewegung vs. stationär, nah vs fern, laut vs. leise, menschliches Befinden (angenehm vs unangenehm), Herkunft (Natur, Technik, Industrie, Verkehr, Alltag), Funktion, Beschaffenheit von Gegenständen/Materialien.
3. Gegenstände und Klänge werden einander zugeordnet: „Jedes Ding bekommt seinen Klang, der sich gut verkauft.“[1] Angenehme Klänge von visuell unattraktiven Quellen oder „häßliche“ Klänge, die von schönen Quelle ausgehen sollen gesucht werden.

In Klanggeschichten findet sich eine Umsetzung von Klängen, die Kindern aller Altersstufen gerecht wird. Das Vertonen von Geschichten verbindet das genaue Hinhören mit dem Umsetzen von Klängen.[2] Es wird die Erfahrung gemacht, daß in allen Dingen Klang ist. Abhängig von Material und Beschaffenheit kann fast alles irgendwie zum Klingen gebracht werden.
Filmszenen können zum Anlaß für das Erfahren der Bedeutung von Klangatmosphären werden: Filme können ohne Ton wiedergegeben werden, Ton kann ohne das visuelle Filmelement wiedergegeben werden, Filmszenen können nachvertont werden.

IV.5.3 Naturerfahrung und Umwelterziehung

Die Vermittlung von Soundscapes steht in enger Verbindung mit der akustischen Ökologie: R. Murray Schafer geht in seinem Modell der „akustischen Ökologie“ von einer Funktion der Soundscapes als Ansatzpunkt für eine bewußte Veränderung und Gestaltung unserer klanglichen Umgebung aus. Er legt dieser Strategie einen Vierstufenplan zur Schaffung neuer, „kommunikationsfreundlicherer und lebensnäherer“[3] Klangräume zugrunde:

[1] Ebd.
[2] Vgl. Olias, Günter 1998, S. 201.
[3] Rösing, Helmut: Sozialpsychologishce Aspekte. Musik im Alltag, in: Bruhn, Herbert; Oerter, Rolf; Rösing, Helmut (Hrsg.): Musikpsychologie, ein Handbuch. 3. Aufl. Hamburg 1997, S. 127.

1. Die **Konzeptionelle Komponente** ermöglicht z. B. durch Soundwalks ein Bewußtwerden über verschiedenen Umweltklänge.
2. Die **Erzieherische Komponente** fördert ein „kritisches Reagieren“[1] auf Klänge in der Umwelt.
3. Die **Politische Komponente** fordert die „Interpretation und Diskussion der Hörerfahrungen in der Öffentlichkeit“[2].
4. Die **Soziale Komponente** versucht auf eine „Veränderung der Klangwelt durch Akustikdesign gemäß der Einsicht, daß unser ökologisches Bewußtsein nicht vor unserem alltäglichen Umgang mit Klang haltmachen darf“[3] einzuwirken.[4]

Schafers Betonung der Erhaltung einer Klangvielfalt[5] beinhaltet im Kontext dieses ökologisch ausgerichteten Modells problematische Momente: Ein Akustikdesign verändert zum einen in vielen Fällen die klanglich wahrnehmbare Umwelt, nicht aber die Ursachen der Klänge und führt andererseits auch zu einer polarisierten Aufteilung von Klängen in qualitativ hochwertige und weniger wertige Klänge.[6] Schafers Rückbesinnung auf eine Art bedeutungsvollen Klang aus einer vorindustriellen Zeit empfinde ich als utopisch. Eine Betonung der Artenvielfalt im Sinne einer wertungsfreien Erhaltung von Kontrasten halte ich für sinnvoller. Klänge in einer technisierten Umgebung tragen sehr wohl Bedeutung. Elektronisch erzeugte oder reproduzierte Klänge können mit Bedeutungen versehen werden, jeder Klang weist zudem auf seine Entstehung hin. Fabrikgeräusche werden im Kontext Neuer Musik gleichwertig mit dem Plätschern eines Baches zu Ereignissen mit ästhetischer Bedeutung.
Rösing vermerkt in Bezug auf Konzepte der Klangökologie und des Akustikdesigns sowie Ansätzen zur Ästhetisierung der Umwelt kritisch, daß diese nur versuchten, „die Oberfläche unserer Klangschaft zu kurieren, ohne die Symptome zu beheben.“[7] Rösing betont in diesem Kontext die Notwendigkeit einer tiefgreifenden Veränderung der Gesellschaft.

[1] Ebd.
[2] Ebd.
[3] Ebd.
[4] Ebd.
[5] Vgl. Stroh, Wolfgang 1999, S. 1.
[6] Vgl. Schafer, Murray: Klang und Krach – Eine Kulturgeschichte des Hörens, Frankfurt a. M. 1988, S.313.
[7] Rösing, Helmut 1993, S. 127.

Der in meiner eigenen künstlerischen Auseinandersetzung wichtige, enge Kontakt zu Naturklängen, Naturmaterialien und Naturlandschaften legt eine nähere Auseinandersetzung mit einer Ökologischen Erziehung, auch im Kontext von Soundscapes, nahe. Im Folgenden soll auf die Problematik und die Möglichkeiten einer umweltbewußten Erziehung in einer zunehmend technisierten Umgebung eingegangen werden.

„Von der Natur lernen – das hat nicht nur Olivier Messiaen seinen Kompositionsschülern am Pariser Conservatoire geraten. Naturbeobachtung ist für den modernen, fernsehgeprägten Stadtmenschen heute weniger selbstverständlich als zu früheren Zeiten.“[1] Fernsehen vermittelt klare Botschaften in aufeinander abgestimmten, vorsortierten Bildern und Klängen und in pointierter Sprache. Problematisch wird dies, wenn weniger der eigenen, manchmal mühevoller zu erwerbenden Erfahrung getraut wird und anstelle dessen nur noch eine Fernseh-Ästhetik Gegenstand der Wahrnehmung wird. Die Wahrnehmung, die unser Verständnis der Welt bestimmt, greift oft nur noch auf vorgefertigte Meinungen und Bilder zurück: „Wer [im Fernsehen] das Bild von etwas gesehen hat, glaubt einen Vorgang, ein Ereignis verstanden zu haben und Bescheid zu wissen.“[2] Ästhetische Erfahrungen in der Natur bieten viel mehr Raum für eigene Gefühle und Interpretationen. Weniger deutlich weist uns unsere Umwelt im direkten Kontakt auf Probleme oder andere Besonderheiten hin. „Nicht Botschaft, sondern intensive Erfahrung und Ahnung“[3] werden in der künstlerischen Auseinandersetzung mit Natur vermittelt. Die „künstlerische Feldforschung“ regt dazu an, sich in selbständiger, gestalterischer Weise mit der Umwelt auseinanderzusetzen. Die Wahrnehmung für Ökologie und Umwelt wird so geschärft.

„Bevor (...) Naturerfahrung nicht einen persönlichen, emotional bedeutsamen Wert darstellt, ist es nicht mehr als eine abstrakte moralische Übung, über Umweltschutz zu reden, die allenfalls zu Lippenbekenntnissen führt. Umwelterziehung setzt eine starke gefühlsmäßige Beziehung zur natürlichen Umwelt voraus.“[4] Das Beseelen der Umgebung spielt im phantasievollen, laut Piaget animistischen Denken von Kindern im Grundschulalter eine wesentliche Rolle. Welt- und Selbsterfahrung wird mit eigenen Phantasien verbunden, um diese in

[1] Kemmelmeyer, Karl-Jürgen: Olivier Messiaen, „Couleurs de la cite celeste“– Farben der himmlischen Stadt, 1963, in: Musik und Bildung 11/1988, S. 808.
[2] Peez, Georg: Ästhetische Bildung. Grundlagen und Begriffseingrenzung aus kunstpädagogischer Sicht, 2001, http://www.uni-frankfurt.de/fb09/kunstpaed/gpeez/aesthbil.htm
[3] Kirchner, Constanze u.a.: Ästhetische Zugänge zur Natur, in: Kunst und Unterricht 215/1997, S. 24.
[4] Schäfer, Gerd E. 1999, in: Neuß, Norbert: Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern, Frankfurt a. M. 1999, S. 29.

erlebbare Szenen zu betten und in persönlichen Träumen auszuweiten.[1] Zugänge zur Natur finden sich im Spielen, Phantasieren und Gestalten.

Eine Belehrung über den richtigen Umgang mit unserem Ökosystem mag begrenzten Erfolg haben, wenn es darum geht, erziehend auf eine verantwortungsbewußte Entsorgung von Müll in Mülltonnen hinzuarbeiten, aber es kann nicht das Hauptziel einer Umwelterziehung sein, bestimmte richtige Verhaltensweisen anzutrainieren. Es ist nicht abschätzbar, inwiefern die zukünftige technische Entwicklung noch weitere ökologische Probleme größeren Ausmaßes aufwerfen wird. Der Mensch ist trotz technischen Fortschritts auf ein sensibel auf jede Veränderung reagierendes, kaum berechenbares Ökosystem angewiesen. Wir sind - deutlicher gesprochen - nicht nur auf das Ökosystem angewiesen: Wir sind ein Teil dieses Systems. Vieles scheint in den letzten Jahren „machbar“ geworden zu sein und ökologisches Problembewußtsein scheint z.Zt. nicht besonders in Mode zu sein. Ökologische Themen dringen über die Medien eher in Form von Berichten über Skandale großen Ausmaßes, die sich scheinbar unserem Einfluß entziehen, zu uns. Unbemerkt werden die Zusammenhänge immer größer, immer weniger passiert - scheinbar - direkt vor der Haustür. Um einer solchen Situation zu begegnen, bedarf es eines kritischen Bewußtseins und eines tiefgreifenden Verständnisses für das ökologische Gesamtsystem. Natürlich kann kritisches Bewußtsein genausowenig wie selbständiges Denken erzwungen werden. Hierfür kann nur eine Basis geschaffen werden. Die Natur, die uns direkt umgibt, darf nicht bedeutungslos werden.

IV.5.4 Stille-Erfahrungen

„Wir sollten uns nichts vormachen: unsere Schulen, unser Musikunterricht ist kein Ort der Stille, der Muße und Besinnung. (...) aufs Ganze gesehen ist der Anteil der Unruhe sichtlich größer als der der Ruhe.“[2] Innere und äußere Unruhe behindern Lernprozesse. Unruhe verhindert, sich auf Inhalte einzulassen und sich diese in einer konzentrierten Haltung anzueignen. Montessori sieht in der „Polarisation der Aufmerksamkeit“[3] und der damit verbundenen Möglichkeit kindlichen Lernens, die darin besteht, sich in einer Haltung der Versenkung und Vertiefung selbst entdeckend die Umwelt anzueignen, einen „Schlüssel zur Pädagogik“[4]. Vom Kind ausgehende Lernimpulse können nur dann berücksichtigt wer-

[1] Ebd.
[2] Bäßler, Hans: Stille – Natur, in: Musik und Bildung 5/1991, S. 1.
[3] Holtstiege, Hildegard: Modell Montessori, Freiburg im Breisgau, 1994, S. 204.
[4] Ebd.

den, wenn es die Möglichkeit hat, diese zu entfalten, ohne ausschließlich äußerlich gesteuert zu lernen. Bildung intensiviert sich in der Möglichkeit, sich konzentriert und mit Interesse einer Sache zu widmen. Wichtig im Kontext der Vermittlung von Klangkunst ist Stille als Möglichkeit der Schulung intensiver Konzentration und sinnlicher Wahrnehmung. In der Ruhe, die Umgebung zu hören wie sie ist, ergeben sich Vorstellungen über Möglichkeiten wie sie klingen könnte.

Stille ist nicht einfach die Abwesenheit von Umgebungsgeräuschen. Sie ist eine innere Haltung. John Cage machte in einem schalltoten Raum die Erfahrung, daß es keine völlige Stille als eine ohne Geräusche wahrgenommene Umgebung geben kann, da selbst der menschliche Organismus über den Blutkreislauf wahrnehmbare Geräusche verursacht. Unter anderem aus dieser Erfahrung ergab sich für Cage eine intensive Auseinandersetzung mit der Wahrnehmung von Umgebungsgeräuschen durch eine Art meditative Haltung. Die Beeinflussung durch die Lehren des Zen, die für Cage allerdings mehr eine gedankliche Theorie darstellten, wie auch Erfahrungen mit den auf den ersten Blick leeren Bildern Robert Rauschenbergs, die bei genauerer Betrachtung Strukturen offenbaren, gaben Cage Anstöße für ein genaueres Hinhören auf die Umwelt und u.a. zur Komposition des Stückes „4.33“.

Musik im weitesten Sinne ist nicht nur das, was musikalisch in Rhythmen, Harmonien und Melodien erklingt, sondern auch das, was in unserem Bewußtsein zu Musik wird. Sie wird in der Spannung der Musik-Pause erlebbar, fühlbar und manchmal sogar hörbar. „Wirkliche Musik lebt nicht von akustischem Dauerbeschuß, sondern von einer permanenten Spannung zwischen dem Lauten und dem fast verklungenen oder gar der Pause.“[1] Für Kinder im Grundschulalter ist das nicht selbstverständlich. Das „Erleben von Stille(...) [und auch] das Mitvollziehen einer Musik-Pause“[2] müssen gelernt werden. Verschiedene Übungen gehen auf das Spannungsverhältnis und den Rhythmus zwischen „vita activa und vita contemplativa, von Aktivität und Besinnung“[3] ein. Stilleübungen laden zum inneren und äußeren Stillwerden ein, sie müssen nicht „schweigende Übungen sein“[4]. Es geht um die „Erfahrung körperlicher und subjektiver Empfindlichkei-

[1] Bäßler, Hans 1991, S. 1.
[2] Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Musik, Düsseldorf 1985, S. 23.
[3] Kuhl, Lena: Stilleübungen- ein Beitrag zum Leben und Lernen in der Grundschule, http://www.evlka.de/extern/rpi/rpi.html, Stand: 10.7.2002.
[4] Maschwitz, Gerda; Maschwitz Rüdiger: Stille-Übungen mit Kindern. München 1993, S. 117.

ten“[1], die erst durch genaues Wahrnehmen und ein in sich Hineinhören erfahrbar werden. Körperliche Erfahrung kann u.a. bedeuten, Handlungsimpulse zu spüren und die Kontrolle über diese zu gewinnen[2].

Bei Stilleübungen im Schulalltag müssen bestimmte Voraussetzungen beachtet werden: Stilleübungen sollten einfach und wiederholbar sein. Sie sollten nicht länger als 5- 10 Minuten dauern[3] und können einen festen Platz im Tagesablauf einnehmen, oder im speziellen Fall z.B. eine Heranführung an eine Höraufgabe sein. Der Erzieher sollte laut Montessori durch die eigene Haltung das Stillwerden demonstrieren[4]. Dazu gehört auf Seiten des Erziehers/der Erzieherin eine positive Einstellung zu den Übungen und der Wille, selbst still zu werden. Verschiedene Arten von Stilleübungen sind möglich:

- Bewegungs- und Körperübungen ermöglichen das intensive Wahrnehmen des eigenen Körpers: Kontrollierte Bewegungen, Unbeweglichkeit und Regungslosigkeit können den Kindern demonstriert werden[5], aber auch mitvollzogen werden. Dabei bieten sich für den Musikunterricht extrem verlangsamte Tanzbewegungen oder auch schleichendes Gehen an, bei dem man auf eine möglichst geräuschlose Durchführung achtet. Auch das instrumentale Umsetzen meditativer Stücke ist denkbar.
- Sinnesübungen gehen von Anregungen aus bestimmten Sinnesbereichen als Anlaß und Hilfe zur Konzentration aus: Eine entspannte Haltung - bequemes Sitzen oder Liegen, freies Atmen, freiwillig geschlossene Augen oder ein ruhig auf einen Punkt fixierter Blick - kann eingenommen werden. In dieser Haltung können „die Hände der Kinder mit besonderen Kostbarkeiten gefüllt werden, die ertastet, dem Duft nach erraten oder erschmeckt werden“[6]. Zu den Sinnesübungen gehören auch Hörübungen im Musikunterricht. In der beschriebenen Haltung können Klänge erzeugt werden und ihre Herkunft kann erraten werden. Lang ausklingende Instrumente wie der Gong oder das Klavier können dazu genutzt werden, ihren abschwellenden Klängen bis zur Stille nachzuhören. Hörübungen - wie im Kapitel „Didaktik des Soundscape” ausgeführt - eignen sich als eine Suche nach Stille.

[1] Wiesner, Hartmut: Die Stille- Ortserfahrung und ästhetische Praxis, in: Musik und Bildung 5/1991, S. 7.
[2] Vgl. Holtstiege, Hildegard 1994, S. 201.
[3] Vgl. Kuhl, Lena: Stilleübungen- ein Beitrag zum Leben und Lernen in der Grundschule, http://www.evlka.de/extern/rpi/rpi.html, Stand: 10.7.2002.
[4] Vgl. Holtstiege, Hildegard 1994, S. 200.
[5] Vgl. Holtstiege, Hildegard 1994, S. 201.
[6] Kuhl, Lena: Stilleübungen-ein Beitrag zum Leben und Lernen in der Grundschule, http://www.evlka.de/extern/rpi/rpi.html, Stand: 10.7.2002.

- Geschichten und musikalische Umsetzungen von Stücken, die Stille thematisieren oder eine entspannende Wirkung haben, können im Unterricht auf vielfältige Art eingesetzt werden. Auf diese Art kann z.B. die Installation „Nachtlied“ (Kapitel III.5) im Unterricht genutzt werden. Die Nachtfahrt über den Horizont kann auch ohne Klang wiedergegeben werden und so Phantasien in Bezug auf Hörbares und Erlebbares auslösen. Verschiedene nächtliche Hörsituationen können akustisch in einer abgedunkelten, gemütlichen Ecke wiedergegeben werden und Assoziationen auslösen, die schriftlich oder bildnerisch fixiert werden. Auf Klassenfahrten können Hörsituationen z.B. in Vogelschutzgebieten geschaffen werden, indem Vogelstimmen aus den Beobachtungsstationen wahrgenommen werden.
- Phantasiereisen nutzen die Vorstellungskraft der Kinder um zu einer äußeren und inneren Ruhe und Zufriedenheit zu gelangen: Im Kontext von ausführlichen Phantasiereisen und Imaginationen ist der beanspruchte (deutlich längere) Zeitrahmen und die intensive Vorbereitung im Vergleich zu den bisherigen kurzen Stilleübungen zu bedenken. Phantasiereisen stellen nach Kuhl eine „Loslösung aus der Alltagsrealität“[1] dar, die für die Kinder im Schulkontext ungewöhlich sein kann. Kuhl merkt dazu an: „Grenzen gegenüber der Psychotherapie dürfen nicht arglos überschritten werden.“[2] Phantasiereisen sind in die Einstimmungsphase (ruhig werden, entspannen), die Phase der Traumreise an einen angenehmen Ort (Anregung der Phantasie), die Rückkehrphase (Rückkehr in die Alltagsrealität) und die unmittelbar anschließende Phase der Verarbeitung (Vorstellungen werden geäußert, musikalisch oder bildnerisch umgesetzt und reflektiert) gegliedert.

IV.6 Ästhetischen Ausdruck ernst nehmen: Das Kunstwerk und die Ausstellung

Wird Kunst geschaffen, so verlangt sie nach einem Raum der Präsentation. Wenn Kinder im Grundschulalter auch keine Kunst auf der Basis eines künstlerisch und historisch differenziert reflektierten Standpunktes schaffen können, so handelt es sich bei dem Produkt doch um ernstznehemende ästhetische Expression. Der zunächst persönliche Ausdruck wird zur kommunikativen Auseinander-

[1] Kuhl, Lena: Stilleübungen-ein Beitrag zum Leben und Lernen in der Grundschule, http://www.evlka.de/extern/rpi/rpi.html
[2] Ebd.

setzung, wenn er mit Eindrücken und Reaktionen anderer konfrontiert wird. Er kann als konkrete Veranschaulichung von Stimmungen in Gruppensituationen und zeitlichen Entwicklungen eingebracht werden.

Ein künstlerisches Werk verlangt nach Einbettung in seine Umgebung, seine situative Bezugnahme und einen inhaltlichen Zusammenhang. Eine Ausstellung von Ergebnissen künstlerischer Arbeit ist im kulturellen Zusammenhang von Kunst inbegriffen. Kunstunterricht als Vermittlung von Kulturtechniken kann Kinder genausowenig zu Künstlern oder Künstlerinnen machen wie Musikunterricht Kinder zu Musikerinnen/Musikern oder wie Deutschunterricht Kinder zu Schriftstellerinnen/Schriftstellern macht. Die Vermittlung einer Kulturtechnik fordert aber implizit auch die Vermittlung ihrer Bedeutung im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang und diese geschieht im Kindesalter durch spielerisches Verhalten.

Ein quasi-künstlerisches Verhalten im kulturellen Kontext einer Kunstausstellung bietet soziale Impulse im Klassenverband. Kinder können sich selbst, ihre Vorlieben und Abneigungen erfahren und respektieren lernen sowie voneinander lernen. Es sollten Impulse der Kinder aufgegriffen werden, wie sich eine Art selbstverantwortete Ausstellung realisieren läßt. Ordnendes Eingreifen der Lehrperson kann in vielen Fällen kindliche Impulse und Ideen in Bezug auf die Präsentation erdrücken. Eine vom Lehrer oder der Lehrerin z.B. motivische Ordnung der Werke würde möglicherweise eine von der Klasse ausgehende Ordnung nach kindlichen Phantasien in Bezug auf inhaltliche Zusammenhänge der Bilder verhindern und somit wesentliche Mitteilungsmöglichkeiten erdrücken.

Eine Ausstellung eröffnet in der Zusammenfassung von Einzelwerken neue Blickwinkel auf spezielle Werke. Sie muß sorgsam geplant werden und nicht selten entscheidet die „Hängung“ genauso wie die eigentliche „Kunst“ über ihre Qualität. Für die Schule bieten Diskussionen über die Fragen, wer zu wem paßt und wo, warum welches Werk hingehört sowie Fragestellungen nach Geschichten, die einzelne Werke miteinander verbinden, entscheidende Anlässe zur Reflexion und Anstöße zur Verbalisierung von Empfindungen. Soziales Verhalten wird durch den Umgang mit dem Material in Szene gesetzt und geübt. Die Kunstwerke beginnen untereinander zu sprechen, Kunst und Musik werden zu einer Form nonverbaler Kommunikation und Ausdrucksform. Formen des In-Beziehung-Setzens bildnerischer Produkte finden sich z.B. im kunsttherapeutischen Rahmen, wenn Einzelarbeiten, die innerhalb eines Gruppenkontextes entstanden sind, mit den anderen Werken zusammengelegt oder gestellt werden. Übergrei-

fende Geschichten, Kontexte etc. können anhand der Zusammenstellung erfunden und erprobt werden.

In Bezug auf Klangkunst kann eine Ausstellung auch eine Art Konzert sein. Die Grenzen sind hier fließend. Aufgenommene Klänge können an verschiedenen Orten der Schule wiedergegeben werden. Als Pausenklingel kann beispielsweise ein bestimmter Vogelruf in die Lautsprecheranlage eingespeist werden oder der aufgezeichnete Klassenlärm kann in einer leeren Klasse wiedergegeben werden etc. Der Phantasie sollten hier keine Grenzen gesetzt werden. Kunstpräsentation sollte Teil unseres Alltages werden.

Ebenso wichtig wie eine mehr oder weniger öffentliche Präsentation der Werke ist die systematische persönliche Reflexion des eigenen künstlerischen Schaffens. Dies kann bei Kindern natürlich nicht auf einem theoretisch-abstrakten Niveau stattfinden. Kunsttagebücher, in die auch Bilder und gesammelte Materialien eingefügt werden, bieten aber z.B eine optimale Verbindung von künstlerischer Tätigkeit und systematischer schriftlicher Reflexion.

Ausblick

In dieser Arbeit wurde deutlich, wie fruchtbar sich eine eigene künstlerische Auseinandersetzung mit Bereichen der Klangkunst auf die Untersuchung sich eröffnender Möglichkeiten ihrer Vermittlung auswirken kann. Ein durch künstlerisches Interesse geleitetes Arbeiten gewinnt an Offenheit, Intensität und Anschaulichkeit. In Ergänzung zu üblichen wissenschaftlichen Untersuchungsmethoden bietet sich eine Vorgehensweise in dieser Form für viele künstlerisch-pädagogische Felder an. Ausgehend von der eigenen künstlerischen Feldforschung konnten Ausprägungen der Klangkunst und ihrer Vermittlungsformen berücksichtigt werden. Der Schwerpunkt der künstlerischen Arbeit lag in der näheren Untersuchung von Soundscapes, der visuellen Umsetzung von Klängen und raumbezogener Klangkunst. Besonders Performance- und medienorientierte Ausrichtungen von Klangkunst bedürften noch einer ausführlicheren Auseinandersetzung, die hier zu weit geführt hätte.

Im Hinblick auf die Aktualität und Kontinuität künstlerischer Entwicklungen fordert eine Konfrontation mit aktueller Kunst zu einem ständigen Mitlernen und Weiterentwickeln auf. Offen bleibt, inwiefern sich z.B. mediale Entwicklungen weiter auf unser Leben, auf die Kunst und auch den Grundschulbereich auswirken werden. Die Voraussetzungen für eine intensive Auseinandersetzung mit anderen Ausrichtungen und zukünftigen Entwicklungen wurden durch das Modell der „künstlerischen Feldforschung“ als Möglichkeit der reflektierten, persönlichen, künstlerischen Erschließung und Weiterentwicklung von künstlerischen Feldern aufgezeigt. Entsprechend ermöglichen Ansätze des ästhetischen Forschens im Rahmen der ästhetischen Bildung einen Ausgangspunkt (grund)schulspezifischer, didaktischer Umsetzungen auf Basis einer kindlich forschenden Grundhaltung. Im Kontext der Auseinandersetzung mit der ästhetischen Bildung wurde deutlich, wie elementar sinnlich vernetzte Erfahrungen für die kindliche Entwicklung und Bildung sind. Künstlerisches Erleben und Handeln ist zumeist sinnlicher Zugang zur Umwelt und kann einen bewußten Umgang mit einer komplexen, fortschreitend technisierten und medialen Umgebung fördern.

Auf didaktischer Seite bieten sich neben den hier untersuchten Methoden des bildnerischen Arbeitens zu Musik und Klang und der Vermittlung von Soundscapes weitere konkrete Möglichkeiten, Klangkunst in den Unterricht der Schule zu integrieren: Sämtliche Formen der Förderung des Hörens spielen im Umgang mit

Klangkunst eine Rolle. Auch das aktive Musizieren, ob mit klassischen Instrumenten oder gesammelten Materialien und selbstgebauten Instrumenten, schult die kindliche Kompetenz im Umgang und in der Rezeption mit Klangmaterial, sei es improvisiert oder in Form umgesetzter Werke. Szenische Übungen und Spiele, die Einbindung von Klang und Musik in Theater und Tanz bieten räumliche Erfahrungsmöglichkeiten in Verbindung mit Bewegung. Schriftliche oder sprachliche Auseinandersetzungen eröffnen Zugänge im Hinblick auf Sprache als akustisches und notiertes ästhetisches Ereignis. Klangskulpturen und neuartige Instrumente können im Grundschulunterricht konstruiert werden. Weitere Untersuchungen bieten sich an, die die oben genannten Bereiche in Verbindung mit der Vermittlung von Klangkunst erforschen.

Die Möglichkeit, aus der Feldforschung heraus neben Soundscapes auch anderes didaktisches Instrumentarium aus dem gewonnenen Material zu erstellen, wurde erwähnt, aber nicht weiter ausgeführt. Denkbar ist z.B., aus den vorliegenden Graphiken und Klängen der Feldforschung Freiarbeitsmaterialien zu entwickeln, die bestimmte Klänge mit z.B. sonographischen Darstellungen in Zuordnungsspielen arrangieren. Ein sich kontinuierlich steigernder Schwierigkeitsgrad ist denkbar. Vogelstimmen können mit Vogelbildern und Vogelnamen in Anlehnung an Zuordnungsmaterialien im Sinne Montessoris verknüpft werden. Aufgabenzettel können entwickelt werden, bestimmte Klänge der Umgebung zu suchen, aufzunehmen und z.B. Geschichten zu den Klängen zu erfinden. Die Möglichkeiten, die sich bieten, sind unerschöpflich und sollten anhand konkreter schulischer Erfahrungen umgesetzt werden.

Besonders in den Bereichen der Musik und Kunst steht der Grund der Vermittlung bestimmter Inhalte in enger Verbindung mit den Interessen der Lernenden. Im Musik- und Kunstunterricht werden Kulturtechniken vermittelt, die zum großen Teil Bezug zu der Lebenswirklichkeit der Schüler und ihren Empfindungen haben sollte, denn es bleibt für Kinder zu abstrakt, wenn Kultur nur theoretisch vermittelt und nicht gelebt wird. Die Möglichkeit, ästhetischen Ausdruck in Form der Präsentation und Diskussion künstlerischer Produkte ernst zu nehmen und dadurch den Schülerinnen und Schülern vielfältige persönliche Ausdrucks- und Erfahrungsräume zu eröffnen, bietet sich insbesondere im Musik- und Kunstunterricht und sollte genutzt werden. In Bezug auf Gruppenprozesse und das Ermöglichen von Ausdrucksformen überschneiden sich oft pädagogische und therapeutische Interessen. Einige Aspekte wurden in dieser Arbeit aufgezeigt, die zu einer näheren Untersuchung herausfordern.

Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W.: Die Kunst und die Künste, in: Ohne Leitbild. Parva Aesthetica, Frankfurt a. M. 1967, S. 168 –192.

Aissen-Crewett, Meike: Schülerzentriertes Musik-Malen, in: Musik und Bildung 3/1987, S. 185-190.

Bäßler, Hans: Stille – Natur, in: Musik und Bildung 5/1991, S. 7-9.

Berendt, Joachim-Ernst: Das dritte Ohr – vom Hören der Welt, Hamburg 1988.

Beuys, Joseph: Brief an Wolf Vostell, 3. Nov. 1964, in: J. Becker; Wolf Vostell: Happening-Fluxus-Pop Art-Nouveau Réalisme, Reinbek 1965, S. 201.

Brandstätter, Ursula: Sprechen über Musik: in Bildern, in: Musik in der Schule 3/1998, S. 114-117.

Brock, Hella: Vom Klang zum Bild. Hören und Malen im Musikunterricht- Erfahrungen, Vorschläge, Verallgemeinerungen, in: Musik in der Schule 5/1993, S. 228-234.

Bruhn, Herbert; Oerter, Rolf; Rösing, Helmut (Hrsg.): Musikpsychologie, ein Handbuch. 3. Auflage 1997, Hamburg 1993.

Cage, John: A Year from Monday. Lectures and Writings, London 1968.

Ditzig-Engelhardt, Ursula; Brenne, Andreas: Einladung zur Grenzüberschreitung. Experimentelle Untersuchungen zur Interaktion zwischen bildnerischen und musikalischen Gestaltungsprozessen, in: Musik in der Schule 3/2001, S. 16-20.

Ditzig-Engelhardt, Ursula: Der Zusammenhang der Künste. Musik und bildende Künste, in: Grundschule 11/2001, S. 10-12.

Ditzig-Engelhardt, Ursula; Pauly, Maria: Vom Sinn des Malens zur Musik, in: Grundschule 11/2001, S. 13-16.

Fischer, Lili: Primäre Ideen II. Fortgeschrittene Hand- und Fußarbeiten aus der Kunstakademie Münster, Regensburg 2000.

Fischer, Lili: Feldforschung – geräuchert; in: Kunstforum 3/1988, S. 165 – 171.

Fischer, Lili: Feldforschung als künstlerische Methode – Rainer Wick im Gespräch mit Lili Fischer, in: Kunstforum International, 3/1978, S. 134-140.

Fischer, Lili: Herbarien, Stuttgart 2000.

Fischer, Lili: Küchenlatain. Performance-Drehbuch, Köln 1989.

Fischer, Lili: Meute im Museum, Duisburg 1996.

Fischer, Lili: Polare Gestade, Wienand Verlag 1997.

Fischer, Lili: Primäre Ideen, Hand- und Fußarbeiten aus der Kunstakademie Münster, Regensburg 1996.

Fischer, Lili: Primäre Ideen II, Fortgeschrittene Hand- und Fußarbeiten aus der Kunstakademie Münster, Regensburg 2000.

Fischer, Lili: Teufelsmoor persönlich, in: Kunstnachrichten 2/1984, S. 53-62.

Fischer, Lili: Weg von der Insel! Weg von der Insel? (Kunst als Animation im Urlaub), in: Kunstnachrichten 2/1978; S. 29-36.

Fischer, Lili; Jappe, Georg: Leporello–Arie; Ostfildern – Ruit bei Stuttgart 1983.

Fischer, Lili; Jappe, Georg: Teufelsmoor persönlich, Osterholz – Scharmbeck, 1983.

Fischer, Lili; Jappe, Georg: Windunter, Brunsbüttel 1995.

Fischer, Lili; Jappe, Georg: Winterbuch von Norderoog, Schriftenreihe der Kunsthalle zu Kiel 1982.

Girtler, Roland: Offenheit und Kommunikation als Prinzipien der Feldforschung, in: Hierdeis, Helmwart; Hug, Theo: CD-ROM der Pädagogik, Hohengehren 1996.

Goodman, Nelson: Sprachen der Kunst. Ein Ansatz zu einer Theorie, Frankfurt a. M. 1973.

Gruhn, Wilfried: Neue Musik im Unterricht, in: Musik und Bildung 2/1979, S. 113-117.

Gruhn, Wilfried: Schule und Neue Musik (Teil 2), in: Musik und Bildung 4/1979, S. 230-233.

Gruhn, Wilfried: Wie entsteht musikalische Bildung, in: Musik & Ästhetik Nr.12, 10/1999, auf: www.klassik.com/de/magazines/musikundaesthetik/artikel03.htm, S. 1-12 (Stand 15.6.2002).

Heller, Eva: Wie Farben auf Gefühl und Verstand wirken: Farbpsychologie, Farbsymbolik Lieblingsfarben, Farbgestaltung, München 2000.

Helms, Siegmund, u.a.: Handbuch des Musikunterrichts Primarstufe, Kassel 1997.

Helms, Siegmund, u.a.: Kompendium der Musikpädagogik, Kassel 1995.

Holtstiege, Hildegard: Modell Montessori, Freiburg im Breisgau 1994.
Jahnz, Rolf: Klangimprovisation und Raum erkunden. Klangimprovisation mit Naturmaterialien, in: Musik und Unterricht, 41/1996, S. 28-30.
Jahnz, Rolf: Raum und Klang, in: Kunst und Unterricht 207/1996, S. 16-19.
Jappe, Georg: Ornithopoesie, Frankfurt a.M. 1996.
Julius, Rolf: Small Music (Grau), Heidelberg 1995.
Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung – zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung, in: Kunst und Unterricht 262/2002, S. 35-37.
Kandinsky, Wassily: Über das Geistige in der Kunst, Neuilly sur Seine 1952.
Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft, Königsberg 1787.
Kemmelmeyer, Karl-Jürgen: Olivier Messiaen, „Couleurs de la cite celeste"-Farben der himmlischen Stadt, 1963, in: Musik und Bildung 11/1988, S. 806-813.
Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart: Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule, Frankfurt a.M. 1999.
Kirchner, Constanze u.a.: Ästhetische Zugänge zur Natur, in: Kunst und Unterricht 215/1997, S. 22-33.
Köhler, Armin: Von den Sprengmeistern des musikalischen Universums. Das Geräusch als kompositorische Kategorie Teil 1. im Manuskript zu: Vom Innen und Außen der Klänge. Die Hörgeschichte der Musik des 20. Jahrhunderts; Sendung: Montag, 19. Juni 2000, 22.05 bis 23 Uhr in SWR2 "Musik Spezial"
Köhler, Armin: Von den Sprengmeistern des musikalischen Universums. Das Geräusch als kompositorische Kategorie Teil 2. im Manuskript zu: Vom Innen und Außen der Klänge. Die Hörgeschichte der Musik des 20. Jahrhunderts; Sendung: Montag, 19. Juni 2000, 22.05 bis 23 Uhr in SWR2 "Musik Spezial"
Kostelanez, Richard (Hrsg.): John Cage, Köln 1973.
Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Musik, Düsseldorf 1985.
La Motte-Haber, Helga de: Die Ästhetisierung der Umwelt, in: Jahrbuch Musikpsychologie, Wilhelmshaven 1985, S. 7-14.
La Motte-Haber, Helga de (Hrsg.): Klangkunst. Tönende Objekte und klingende Räume, Laaber 1999.
La Motte-Haber, Helga de: Musik und Bildende Kunst, Von der Tonmalerei zur Klangstruktur, Laaber 1990.

La Motte-Haber, Helga de; Akademie der Künste Berlin: Sonambiente, Festival für Hören und Sehen, Internationale Klangkunst Berlin 1996, München 1996.

Leininger, Erich: Klangökologie- Lebensraum, in: Musik in der Schule 3/1998, S. 119-122.

Liedtke, Rüdiger: Die Vertreibung der Stille. Wie uns das Leben unter der akustischen Glocke um unsere Sinne bringt, München 1996.

Maschwitz, Gerda; Maschwitz Rüdiger: Stille-Übungen mit Kindern, München 1993.

Maur, Karin v.: Vom Klang der Bilder, München 1985.

Messiaen, Olivier: Technik meiner musikalischen Sprache. 1.Band: Text, Paris 1966.

Messiaen, Olivier: Technik meiner musikalischen Sprache. 2.Band: musikalische Beispiele, Paris 1966.

Meyer -Denkmann, Gertrud: Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter, Wien 1970.

Meyer-Denkmann, Gertrud: Das Problem der Musikpädagogik mit der Neuen Musik als Problem des Musiklehrers mit der Neuen Musik, in: Musik und Bildung 1/1988, S. 11-19.

Meyer-Denkmann, Gertrud: Kassettenrekorderspiele und Tonbandproduktionen. Modelle und Projekte für den Unterricht, Regensburg 1984.

Meyer-Denkmann, Gertrud: Klangexperimente und Improvisationspraktiken, in: Musik und Unterricht 39/1996, S. 32-34.

Meyer-Denkmann, Gertrud: Neue Musik in der Schule - hat sie einen Bildungswert? Versuch einer Klärung ihres Dilemmas im Unterricht und Vorschläge zu produktiven Ansätzen, in: Musik in der Schule 4/1993, S. 191-201.

Meyer-Denkmann, Gertrud: Neue Musik in der Schule - hat sie einen Bildungswert?, in: Musik in der Schule 4/1993, S. 191-201.

Meyer-Denkmann, Gertrud: Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht, Wien 1972.

Meyer-Denkmann, Gertrud: Wider einer falschen Elementarisierung des Musikunterrichts - Wahrnehmungs- und lernpsychologische Aspekte des Musik-Lernens in der Vor- und Grundschule, in: Musik in der Schule 2/1995, S. 70-75.

Michels, Ulrich: dtv-Atlas zur Musik. Tafeln und Texte. Band 1. Systematischer Teil, München 1992.

Mosch, Ulrich: Die Befreiung der Klänge. Tektonische Bewegungen im musikalischen Wertesystem - Teil 2, , im Manuskript zu: Vom Innen und Außen der Klänge. Die Hörgeschichte der Musik des 20. Jahrhunderts, Sendung: Montag, 11. Oktober 1999, 22.05 bis 23 Uhr in SWR2 "Musik Spezial".

Münch, Thomas: Klang-Postkarten aus der Nachbarschaft. Harddisk-Recording in der SEK I, in: Musik in der Schule 2/2000, S.14-20.

Neuhäuser, Meinolf: Klangspiele. Neues Spielmaterial für die Schule, Frankfurt a. M. 1975.

Neuß, Norbert: Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern, Frankfurt a. M. 1999.

Nienhuis Verlag: Montessori–Material. Teil 1. Materialien für den Bereich Kinderhaus. Handbuch für Lehrgangsteilnehmer. Zelhem-Niederlande 1997.

Olias, Günter: Treffpunkt Klanglandschaften, in: Musik in der Schule 4/1998, S. 191-205.

Otto, Gunter: Sinne, sinnen, Sinn, in: Musik und Bildung 3/1997, S. 7.

Otto, Gunter: Theorie für pädagogische Praxis, in: Kunst und Unterricht 193/1995, S. 18.

Otto, Gunter: Zeit- Spuren, in: Kunst und Unterricht 198/1995, S. 22.

Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik, Stuttgart 2002.

Petersen, Dietrich: Tonarten, Spielarten, Eigenarten: kreative Elemente in der Musiktherapie mit Kindern und Jugendlichen, Göttingen 2001.

Pichler, Cathrin und Kunsthalle Wien: Crossings – Kunst zum Hören und Sehen; Wien 1998.

Polzin, Manfred: Das Geheimnis des Klanghauses. Klangerfahrungen und Ästhetische Erziehung, in: Musik und Unterricht 38/1996, S. 8-12.

Raeburn, Michael; Kendall, Alan: Die Geschichte der Musik. Band IV, Das 20. Jahrhundert, München 1993.

Richter, Christoph: Synästhesie, in: Musik und Bildung 2/1989, S. 65.

Schäfer, Gerd. E.: Bildungsprozesse im Kindesalter, München 2001.

Schulz, Frank: Klänge aus Formen und Farben, in: Kunst und Unterricht 203/1996, S. 22-34.

Serres, Michel: Hermes II, Berlin 1992.

Seumel, Ines: Assoziative Rezeptionsverfahren, in: Kunst und Unterricht 253/2001, S. 4-10.

Sloterdijk, Peter: Weltfremdheit, Frankfurt a. M. 1993.

Stockhausen, Karl Heinz: Musik und Graphik, in: Steinecke, W.: Darmstädter Beiträge zur Musik III, Mainz 1960.

Urban, Uve: Musik malen und Musik verstehen, in: Musik und Bildung 6/1998, S. 14-19.

Vischer, Theodora: Zum Kunstbegriff von Joseph Beuys, in: Bastian, Heiner: Joseph Beuys. Skulpturen und Objekte. München 1988.

Vogt, Halka: Musik und Kunst. Gedanken zu einem „Gespräch zwischen den Wissenschaften“, in: Musik in der Schule 1/2002.

Werner, Hans Ulrich: Soundscapes. Klanglandschaften zwischen Design und Komposition, im Manuskript zu: Vom Innen und Außen der Klänge. Die Hörgeschichte der Musik des 20. Jahrhunderts, Sendung: Montag, 23.20.2000, 22.05 bis 23 Uhr in SWR2 "Musik Spezial".

Wiesner, Hartmut: Die Stille- Ortserfahrung und ästhetische Praxis, in: Musik und Bildung 5/1991, S. 7-11.

Wigger, Monika: Semesterapparat zum Seminar „Kunsttherapie“, Münster 2002.

Wilson, Peter Niklas: Prä-, Post- oder Zweite Moderne? Zu einigen Irrungen und Wirrungen der achtziger und neunziger Jahre, im Manuskript zu: Vom Innen und Außen der Klänge. Die Hörgeschichte der Musik des 20. Jahrhunderts, Sendung: Montag, 20. September 1999, 22.05 bis 23 Uhr in SWR2 "Musik Spezial".

Wulf, Christoph: Mimesis in der ästhetischen Bildung, in: Kunst und Unterricht 151/1991, S. 16-18.

Zimmerschied, Dieter: Die Probleme der Musikdidaktik mit der Neuen Musik I, in: Musik und Bildung 5/1986, S. 444-452.

Zimmerschied, Dieter: Die Probleme der Musikdidaktik mit der Neuen Musik II, in: Musik und Bildung 6/1986, S. 572-580.

Internet :

Kuhl, Lena: Stilleübungen- ein Beitrag zum Leben und Lernen in der Grundschule, http://www.evlka.de/extern/rpi/rpi.html, Stand: 10.7.2002.

www.swr.de/donaueschingen/1998/komponisten/schafer.html, Stand 10.07.2002.

www.taubenschlag.de/lernen/wissenschaft/brizic/gl_und_musikunterricht.pdf, Stand 10.06.2002.

Stroh, Wolfgang : Wiederbelebung der Auditiven Wahrnehmungserziehung durch die akustikökologische Soundscape-Bewegung? (www.uni-oldenburg.de/musik/texte/soundscape/soundscape.html (1999), Stand 15.07.2002.)

Peez, Georg: Ästhetische Bildung. Grundlagen und Begriffseingrenzung aus kunstpädagogischer Sicht, 2001, http://www.uni-frankfurt.de/fb09/kunstpaed/gpeez/aesthbil.htm, Stand 10.07.2002.

www.audio.uni-lueneburg.de/texte/digiaudio/analog.htm, Stand 10.05.2002.

http://www.kritische-masse.de/masse/taktlos/strassenmusik.shtml, Stand 05.07.2002.

Weitere Medien:

Microsoft CDRom: Encarta Enzyklopädie 1997

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: Logothetis, Anestis: Anastasis, in: Krones, Hartmut: Pluralismus der Stile, in: Raeburn, Michael; Kendall, Alan 1993, S. 221.

Abbildung 2: Jappe, Georg: Ornithopoesie, Privataufnahme aus der Ausstellung „Doppelter Boden“ von Georg Jappe und Lili Fischer.

Abbildung 3: Messiaen, Olivier: Beispiel 114, in: Technik meiner musikalischen Sprache. 2.Band: musikalische Beispiele, Paris 1966, S. 17.

Abbildung 4: La Motte-Haber, Helga de 1999, S. 223.

Abbildung 5: La Motte-Haber, Helga de 1999, S. 107.

Abbildung 6: Julius, Rolf: Small Music (Grau), Heidelberg 1995, S. 8.

Abbildung 7: La Motte-Haber, Helga de 1996, S. 103.

Abbildung 8: La Motte-Haber, Helga de 1996, S. 109.

Abbildung 9: Fischer, Lili: Herbarien, Stuttgard 2000, S. 75.

Abbildungen 10-18: Selbsterstellte Darstellungen mit den Computerprogrammen „Steinberg: Wave-Lab 3.0“ und „Maxim Audio: Sonogram“.

Abbildung 19: Selbsterstellte Graphik.

Abbildungen 20-21: Selbsterstellte Darstellungen mit den Computerprogrammen „Steinberg: Wave-Lab 3.0“ und „Maxim Audio: Sonogram“.

Abbildungen 22-26: Selbsterstelltes Bildmaterial.

Abbildung 27: Fischer, Lili: Primäre Ideen II; Fortgeschrittene Hand- und Fußarbeiten aus der Kunstakademie Münster; Regensburg 2000, S. 44.

Abbildung 28: Selbsterstelltes Photo.

medialer Anhang:

1. Selbsterstellte CDRom „Nachtlied“: mediale Umsetzung der Installation

2. Selbsterstellte Audio CD mit Hörbeispielen zu dieser Arbeit.

Trackliste:

1. Hörbeispiele zu den Abbildungen 10, 11, 15, 16, 17
2. Handyklingeln & Lerche
3. Hachenburg
4. Nachtspaziergang
5. Lerchengesänge
6. Horstmarer Landweg 7 Uhr
7. Rieselfelder 22.30
8. Kanadagänse
9. Tümpel

(10. Zwischenansage)

11. Mücken, Hummel & Auto
12. Wasser
13. „Nachtlied“ (Ausschnitt)