



SCHULBEGLEITFORSCHUNG

PROJEKT 48

***RESPONSE
in Bremen
ein musikpädagogisches
Experiment
(Begleitung, Auswertung
und Dokumentation)***

Arbeitsbericht

Richten Sie Ihre Fragen bitte an:

Wolfgang Richter
(502) Gesamtschule Ost
Walliser Straße 125
28 325 Bremen
Telefon: 0421 – 361 – 31 35

Schulbegleitforschung (SBF)

Abschlussberichte einzelner Forschungsprojekte

SCHULBEGLEITFORSCHUNG

ist im Wesentlichen empirische Bildungs- und Schulforschung; sie ist angewandte praxisnahe Forschung; sie ist prozessbegleitende Handlungsforschung. Prozesse in der Schule, mit der Schule und für die Schule stehen im Mittelpunkt.

SCHULBEGLEITFORSCHUNG

ist ein Instrument zur Entwicklung und Evaluation von Schule und Unterricht. Schulbegleitforschung unterstützt die Schulen, den im Bremer Schulgesetz formulierten Entwicklungsauftrag auf qualifizierte Weise zu erfüllen.

SCHULBEGLEITFORSCHUNG

entfaltet sich in Projekten, die in enger Kooperation zwischen Schulen, Universität, Schulbehörde und Landesinstitut für Schule initiiert, geplant, realisiert, evaluiert und dokumentiert werden.

SCHULBEGLEITFORSCHUNG

wurde 1992 beim Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport gegründet und ist seit 1999 ein Referatsbereich in der Abteilung ‚Curriculumentwicklung und Innovationsförderung‘ beim Landesinstitut für Schule.

© **Herausgeber und Vertrieb**
Landesinstitut für Schule (LIS)
Am Weidedamm 20
28 215 Bremen

Redaktionelle Betreuung
Dr. Ingrid Kernade
und das
Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung

Inhaltsverzeichnis	Seite
Abstract	2
1. Vorläufer und verwandte Projekte (W. Richter)	3
1.1 „KidS-Kreativität in die Schule“, Berlin	3
1.2 Das Projekt KLANGNETZE in Österreich	5
1.3 Großbritannien: Neue Musik und professionelle Musiker in der Schule	7
1.4 Response `88 in Berlin	10
1.5 Response `90 in Frankfurt	11
1.6 Response `96 in Frankfurt	13
1.7 Response `95 in Bremen	14
2. Neue Wege mit Neuer Musik: Response Bremen (U. Menck)	16
3. Die allgemeine musikpädagogische Dimension von Response (G.Kleinen)	25
4. Wissenschaftliche Begleitung von Response `97 (W.Richter)	40
4.1 Eingangsbefragung	42
4.2 Abschlußbefragung	51
5.1 Interviews	66
5.2 Die „Repertory Grid Methodik“	68
6. Darstellung der Konstrukte	70
7. Schlußbetrachtung	82
8. Literaturverzeichnis	83
9. Anmerkungen	85
10. Anhang	86

Abstract

Im Schuljahr 98/99 findet zum dritten Mal in Bremer Schulen das musikpädagogische Projekt Response statt, ein Angebot für besondere ästhetische Erfahrungen, ein innovatives Praxismodell der Vermittlung zeitgenössischer Kunstmusik, die üblicherweise im Musikunterricht als komplizierte Materie ausgeklammert bleibt. „Allen Response-Projekten gemeinsam ist die Grundidee, Pädagogen und Schülern einen kreativen Zugang zur sog. Neuen Musik zu ermöglichen durch die Zusammenarbeit mit professionellen Musikern und Komponisten. Im Mittelpunkt steht dabei nicht die vorherrschende analytische Betrachtung der musikalischen Meisterwerke der Moderne, sondern die kompositorische Phantasie der Schüler selbst“ (Richter, W., Antrag zum Projektkonzept vom 29.2.96)

I. Im ersten Teil dieses Endberichts wird die Geschichte des Response-Modells rekonstruiert und seine Vorläufer und verwandten Projekte mit ihren konzeptuellen Schwerpunkten dokumentiert. Diese Vorgeschichte ist notwendig und sinnvoll, um zu verstehen, vor welchem Hintergrund die vorbereitenden Diskussionen und die Adaption der Projektidee in Bremen stattgefunden hat.

II. Response '95 und '97 ist in zwei Veröffentlichungen unter Verwendung von Materialien und Daten aus diesem Schulbegleitforschungsprojekt gewonnen, gesammelt und dokumentiert worden. Beide Hefte sind diesem Endbericht beigelegt.

III. Ursula Menck beschreibt die Projektarbeit in Etappen – von der Ausschreibung und Bewerbung der Schulen bis zum Abschlußkonzert. Sie läßt beteiligte Lehrer, Schüler, Komponisten und Musiker zu Wort kommen und definiert Response als ein vorbildliches Modell neuen Lernens, dessen Erfolg für Wiederholung und Nachahmung spricht. **Neue Wege mit Neuer Musik.**

IV. In seinem Beitrag **Die allgemeine musikpädagogische Dimension von „Response“** konfrontiert Günter Kleinen Positionen der Musikpädagogik aus Vergangenheit und Gegenwart mit der herrschenden „Normalität“ des Musikunterrichts. Er stellt Response als nachahmenswertes Beispiel für wünschenswerte, ansteckende Lebendigkeit in der Schule dar, das ein großes Maß an Motivation bei allen Beteiligten und positive Resonanz auszulösen vermag.

V. Mit Hilfe von Fragebögen und Interviews versucht der Autor im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Frage auf den Grund zu gehen, ob das musikpädagogische Experiment geeignet ist, die relative Stabilität des negativen Urteils über zeitgenössische Kunstmusik unter dem Einfluß von Lernprozessen zu beeinflussen und zu verändern. Die gewonnenen Daten belegen die Intensität der Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunstmusik, eine Differenziertheit der Einschätzung, eine Zunahme musikalischer Kompetenzen im aber auch eine stärkere Polarisierung der Werturteile im Verlauf von Response.

Kontakt: Wolfgang Richter, Gesamtschule-Ost, Walliser Straße 125, 28325 Bremen
Tel.: 0421-361-5645 Fax: 361-59831

1. Vorläufer und verwandte Projekte (W.Richter)

1.1 „KidS – Kreativität in die Schule“, Berlin

„Entdecke die Möglichkeiten“, so lautet der aktuelle Werbeslogan des schwedischen Einrichters. Was als Aufforderung zu phantasievолlem Handeln mißverstanden werden könnte, meint aber nur auf den Konsum reduziert, die lustvolle Auswahl von Möbeln und Accessoires aus rasch wechselnden Wohnwelten und Arrangements.

In einem diametral entgegengesetzten Sinn könnte das Postulat für das in Berlin 1990 ins Leben gerufene Projekt „KidS – Kreativität in die Schule“ gelten. Die Ferdinand-Freiligrath-Schule in Kreuzberg war eine Hauptschule wie viele andere, die in einem der sozialen Brennpunkte der Stadt gelegen mit dem Latein am Ende und an ihre Grenzen, in Erstarrung geraten war. „An Schulen wie diesen ist erfahrbar, daß Orte in dem Maße, in dem sie zum Sammelbecken der Erfahrung Entwurzelung geworden sind, auch Orte der Sprachlosigkeit zu werden drohen und damit Orte des Schweigens und des Gebrülls.“ (Hildburg Kagerer, Das Fremde hört nicht auf. Schule, ein Ort der gesellschaftlichen Weichenstellung, in: Neue Sammlung, 1991, Heft 4)

Das entscheidende zufällige Schlüsselerebnis beschreibt die Lehrerin, Psychotherapeutin und Leiterin des Projekts wie folgt: „Vor etwa fünf Jahren besuchte ich mit einem Lehrer und seiner „Ausländerklasse“ das Atelier eines türkischen Bildhauers. Die Jugendlichen dieser Klasse galten als schwer erreichbar; zugleich waren sie permanent in Unruhe und Aggressionsbereitschaft. Während dieses Besuches jedoch entdeckte ich in den Gesichtern dieser Jugendlichen zunehmend wache, aufmerksame, ja neugierige Augen. Ich sah Hände, die selbstvergessen forschend über die Plastik strichen, und ich hörte, wie diesen scheinbar völlig desinteressierten Jugendlichen echte Fragen entschlüpften wie diese: „Und wenn sie Probleme haben, können Sie die dann darstellen?“ Entzündet wurde solches Interesse ganz offensichtlich durch die Anwesenheit dieses lebenszugewandten, energischen Mannes, der aus seiner Leidenschaft für Marmor, Granit und Feuerstein, für Werkzeuge wie Hammer, Meißel und Bohrer kein Hehl machte. Sie begegneten hier einem Menschen, der sich selbst und andere ernst nimmt und nicht bereit ist, als Ausländer zu einem Opfer zu verknöchern. Sie erlebten einen Erwachsenen voll Neugier und Fragen, aber auch voll Unruhe und Chaos, erfüllt von dem Willen und der Kraft zu gestalten und sich mitzuteilen. Dieser Besuch löste Nachdenken darüber aus, unter welchen Bedingungen solche Begegnungen nicht dem Zufall überlassen bleibt. Es entstand die Idee, Künstler verschiedener Nationalitäten aus unterschiedlichen Bereichen in den Schulalltag zu integrieren, nicht nur für den Nachmittagsbereich, auch nicht für ein begrenztes Projekt, sondern für die kontinuierliche wöchentliche Zusammenarbeit mit Schülern und Lehrern während der regulären Unterrichtszeit, mit dem Ziel, hierdurch strukturverändernde Prozesse zu initiieren. Durch die Förderung der Robert Bosch Stiftung und im Anschluß daran, der BMW AG, konnte ausgehend von jeweils aktuellen Bedürfnissen der Schülerschaft für die Bereiche Akrobatik, Bildhauerei, Malerei, Tanz, Schreiben, Fotografie, Film, Theater, Musik, Zaubern u.ä. Künstler zunächst im Rahmen von Wahlpflichtkursen engagiert werden.“

(Hildburg Kagerer, KidS – Kreativität in die Schule, in: Pädagogik 4/1995, S. 10)

Der faszinierende Erfahrungsbericht enthält alle wesentlichen Grundsätze, die für das inzwischen ausgeweitete und überregional verbreitete und geförderte Projekt konstitutiv sind:

- Ausgangspunkt ist die Erkenntnis, „daß es für viele Jugendliche dieser Schule um nichts Geringeres geht als darum, das Interesse an der Welt und am eigenen Leben zu sichern. Gegenstand menschlicher Kreativität ist nichts weniger als die eigene Existenz, der Selbsta Ausdruck, die persönliche Entfaltung des Menschen. Kreativität zielt auf ein Grundvermögen des Menschen und vielleicht auf das Humanum par excellence.“ (ebenda)
- Schule muß Raum und Zeit zum Ausprobieren geben, damit diese den Menschen immanente Möglichkeit und Notwendigkeit nicht zunehmend verkümmert und damit Neues entstehen kann.
- Die inflationäre Verbreitung von Langeweile, die Jugendliche im Schulalltag erfahren, muß zurückgeführt werden auf einen Mangel an wirklicher Anregung und Faszination, an intensiver Auseinandersetzung und Betätigung.
- Die positiven Erfahrungen der extrem gefährdeten, stigmatisierten und von Hoffnungslosigkeit, Existenz- und Zukunftsangst, vom Gefühl der Bedeutungslosigkeit und Ohnmacht beherrschten Jugendlichen in den Projekten wecken das Interesse am Lernen und an der eigenen Zukunft.
- „Durch die Kurskonstellation „Schüler-Lehrer-Künstler“ wird für die Jugendlichen in der Schule die Erfahrung ermöglicht, Erwachsene nicht nur als Lehrende, sondern auch als Lernende wahrzunehmen, als Menschen, die nicht alles wissen können, die Fragen haben, die selbst ausprobieren, Fehler machen, siegen oder scheitern können. Entscheidend dabei ist die Chance, das Ausprobieren und Experimentieren, das Fragen und Zweifeln als einen dem Leben immanenten Prozeß zu erfahren.“ (ebenda S. 11)
- „Durch die kontinuierliche Anwesenheit von außerschulischen Erwachsenen, die ihre Persönlichkeit und Professionalität einbringen, erfährt die Schule nicht nur eine Öffnung für zeitgemäße, außerschulische Wirklichkeit, sondern auch ein Aufbrechen der gewohnten „Dualität“ zwischen Lehrer und Schüler und somit Raum für neue Erfahrungen.“ (ebenda S. 12)
- „Mit Künstlern kommen Menschen an die Schule, die als eigenständige und unabhängige Persönlichkeiten die Auseinandersetzung mit der Öffentlichkeit als belebende Notwendigkeit erfahren haben. Die Schule braucht dringend starke Persönlichkeiten, die Brücken zu schlagen vermögen: zwischen Innen –und Außenwelt, zwischen Vergangenheit und Gegenwart, zwischen Kulturen, zwischen Generationen und Geschlechtern.“ (H. Kagerer, Das Fremde hört nicht auf, a.a.O.S. 593)
- Der Dialog wird als demokratisches Prinzip in das pädagogische Zentrum gerückt. Schule muß die Voraussetzungen für die Gesprächsfähigkeit der Heranwachsenden schaffen. Kinder und Jugendliche brauchen Erfahrung mit Räumen, in die sie vortreten können, um zu sagen oder zu zeigen, was sie wahrgenommen haben und reflektiert, was sie fühlen und denken, was sie wissen und können, wo sie die Erfahrung machen können, daß Fragen, Ansprüche, Gefahren, Ängste öffentlich zur Sprache kommen und ausgetauscht werden können. Kinder und Jugendliche brauchen Erwachsene, die es ihnen ermöglichen, sich zu beweisen, mit ihrer Sache herauszukommen, um sich als Person darzustellen. Es gilt daran zu erinnern, welche beruhigende Wirkung für das Individuum von der Veröffentlichung der eigenen Stärke auszugehen vermag und der Sicherheit, daß andere Menschen von dieser Stärke wissen. (Hiltrud Kagerer, KidS – Kreativität in die Schule“, a.a.O. S. 13)

1.2 Das Projekt KLANGNETZE in Österreich

Die Suche nach neuen musikpädagogischen Methoden und deren Umsetzung war Ausgangspunkt für die „Klangnetze“ in Österreich. Ziel dieses Projekts ist es, „Schülern verschiedenste Aspekte moderner Musik näherzubringen, Verständnis zu wecken für Material und Form, Improvisation und Kompositionstechnik, musikalische Kommunikation, Klangfarbe, Geräusch usw. Dabei gilt es aber zu beachten, daß nicht einfach Wissen darüber – im traditionellen Sinn – vermittelt werden soll. Der Schwerpunkt liegt nicht auf rezeptiver, sondern auf tätiger Aneignung...Es geht darum, daß das Arbeiten mit neuer Musik selbstinitiiert ist, damit das Gefühl des Entdeckens, Ergreifens und Begreifens von innen entstehen kann. Trotz fehlender Sachkenntnis können Schüler unter gewissen Voraussetzungen Musik erfinden, die ihr musikalisches Bewußtsein nicht unterfordert, sondern ihre geistigen und seelischen Kräfte wirklich herausfordert. Sie werden fähig, eine Musik zu kreieren, mit der sie sich identifizieren können, da sie ihre eigene ist. Diese subjektive Aktivität benötigt aber einen Antrieb oder einen Anreiz von außen. Und dies ist eine der wesentlichen Aufgaben der Musiker und Komponisten.“ (Hans Schneider in: Constanze Lippert, Christian Scheib, Hans Schneider (Hg.) Klangnetze, Wien 1995, S. 11 f.)

1992/93 erstmals mit dem Wiener Konzerthaus, dem Österreichischen Kultur-Service, ÖKS (Anm.1) und den MusikerInnen des Klangforum Wien durchgeführt, erhielt das Projekt 1993 eine überarbeitete Konzeption durch die beiden Musikkuratoren (Anm. 2) des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, Christian Scheib und Lothar Knessel, gemeinsam mit Hans Schneider, als Projektleiter (Musikhochschule Wien, Abteilung Musikpädagogik) und Constanze Lippert (bis 1995 Musikreferentin des ÖKS).

Wachsendes Interesse und positive Resonanz in den Schulen führte zu einem kontinuierlichen Ausbau und zu einer Ausweitung der Klangnetz-Angebote im ganzen Land. Von 1992-96 nahmen 45 Schulen, 49 Klassen, ca. 1200 Schüler, 50 Lehrer und ca. 100 Musiker/Komponisten an den Projekten teil. Mit einer CD, die Musik von 93 Schülern der Jahre 1995/96 präsentiert, wird am Beispiel von acht sehr unterschiedlichen Stücken musikalischer Einfallsreichtum und kompositorische Intelligenz von Schülern aller Altersstufen dokumentiert.

Einer der Musikkuratoren, der an der konzeptionellen Weiterentwicklung der Klangnetze mitgewirkt hat, ist Christian Scheib. Daß Wissen sich aus Handlungen ergibt, Information ein Prozeß ist und dauerhaftes Wissen nur durch kreative Prozesse zugänglich gemacht wird, dies sind lerntheoretische Maxime, von denen er die pädagogischen Konsequenzen ableitet. „Die Kinder beginnen zu arbeiten, wo sie selbst sich mit ihren Fähigkeiten und Emotionen befinden, um im Laufe des Prozesses durch eigenes Handeln die eigenen Möglichkeiten vermehren. Aufgabe der Lehrer und Künstler ist es also nicht, die Kinder an ein vorab ausgedachtes Ziel zu führen, sondern sie zu unterstützen, das Potential zum Finden eigener Ziele wahrzunehmen und auszuschöpfen. Komplexität, Irritation, Vergnügen und ästhetische Sprengkraft werden – nach den bisherigen Erfahrungen der mehrere Wochen und Monate dauernden Arbeit der Klangnetze-Teams – wie von selbst zu den bestimmenden Erfahrungen im Umgang mit Kunst. Nicht durch Banalisierung und Vereinfachung zum vorgeblichen Wohle des Kindes, sondern durch das Zulassen und Entwickeln von Widersprüchen, Lust und Risiko entsteht die Möglichkeit für alle Beteiligte, sich neue Zugänge zu den Wirklichkeiten von Kunst zu erobern...

Die österreichische Version der Klangnetze bringt Schüler mit einigen der musikalisch erfindungsreichsten Zeitgenossen für mehrere Monate zusammen, um Kunst zu einer Erfahrung werden zu lassen und um die Wirklichkeit mit Hilfe der Ohren ständig neu zu erfinden. Lernen heißt Verändern und ... dabei gibt es kein Ende.“ (Christian Scheib in: Klangnetze a.a.O.,S. 17)

Der Projektleiter Hans Schneider hebt neben den kompositorischen, improvisatorischen und musiktechnischen Grundlagen des Modells vier Aspekte hervor, die während der Projektarbeit zum Tage kommen:

„ 1. Der Aspekt des Hörens: Selber Musizieren erfordert ein genaueres Hören ebenso wie das Musizieren in einer Gruppe, besonders dann, wenn nicht Vorgegebenes nachgespielt wird, sondern wenn die Entscheidung, was wie und wann gespielt wird, im Gruppenprozeß gefällt werden muß. Außerdem wird dieser Aspekt besonders dann gefördert, wenn neues Material Anwendung findet, oder alt Bekanntes anders und neu zusammengesetzt wird. Diese Hörerfahrung wird dann jede weitere Auseinandersetzung mit Musik jeglicher Art – nicht nur neue Musik betreffend – beeinflussen.

2. Der Aspekt der Auseinandersetzung mit Musik und des Redens über Musik: Die Schüler müssen bei dieser Art von Arbeit miteinander kommunizieren, diskutieren, gemeinsame Lösungen finden, sich verbalisieren lernen, und zwar das Medium Musik betreffend. Ihr musikalischer „Sprachhaushalt“ wird erweitert und präzisiert. Hier lernen sie nicht einfach Fachbegriff, die ihnen zum Reproduzieren bei Prüfungen vorgegeben werden, sondern diese benötigen sie, um sich verständigen zu können. Das Fachwissen der mit ihnen arbeitenden Profis steht ihnen hier natürlich zur Verfügung.

3. Ein sozialer Aspekt: Beim gemeinsamen Komponieren, Improvisieren und Musizieren geht es darum, anderen zuzuhören, auf fremde Reize zu reagieren, um Wechselwirkungen zwischen den Beteiligten, um vielfältige Reaktionen wie Imitation , Integration, um Aktionen, bei denen auf alle erdenkliche Weise ein gegenseitiges Verständnis auf die Probe gestellt wird. Die Sensibilität für Gruppenprozesse wird gefördert.

4. Ein kulturpolitischer Aspekt: Diese Arbeit von Musikern, Interpreten wie Komponisten, in Schulen hat nicht nur musikalische Ziele, sondern auch eine kulturpolitische Komponente. Während der Durchführung dieses Projektes mit Schülern, Lehrern und Musikern berühren einander „Schulwelt“ und „Kunstwelt“ durch eine gemeinsame zielgerichtete Arbeit, und das Projekt tritt an die Stelle von traditionellen konzertanten Präsentationsformen.“ (Hans Schneider in: Klangnetze, a.a.O., S. 13 f.)

Als 1996 die Streichung finanzieller Mittel die Fortsetzung der erfolgreichen Arbeit gefährdet, bemüht sich Hans Schneider in einem Brief um einen Gesprächstermin über die Möglichkeiten der Weiterfinanzierung bei den zuständigen Bundesministern mit unvergleichlich wienerischem Charme: „Ein Gutteil des bisherigen Erfolgs des Projekts Klangnetze (und das ist auch gleichzeitig seine konzeptionelle und methodologische Basis) bildet die didaktische emanzipatorische Triole von SCHÜLER - KÜNSTLER - LEHRER, die als sanft schwingende, transluzide Membran einen permanenten Austausch von unterschiedlichsten Kenntnissen und Erfahrungen realisierbar macht und die die notwendigerweise auftretenden Caprices in schöpferische Produktionen (Tonschöpfungen !) umzuwandeln imstande ist.“(Hans Schneider in einem Brief vom 5.6.96)

Die Klangnetze können fortgesetzt und weiter ausgebreitet werden.

1.3 Großbritannien: Neue Musik und professionelle Musiker in der Schule

Weil die Versuche, Neue Musik und Schulmusikalltag zu verbinden in Großbritannien ihren Ausgangspunkt haben und hier eine jahrelange vorbildliche Tradition gewachsen ist, verdient das englische Modell unsere besondere Aufmerksamkeit.

Das 1968 gegründete Kammerorchester The London Sinfonietta entwickelte sich ebenso wie die angeschlossene Vokalgruppe London Sinfonietta Voices zu einem der am meisten beachteten Ensembles im Bereich der Interpretation der Musik des 20. Jahrhunderts. Beide Ensembles vergeben Kompositionsaufträge und arbeiten mit namhaften Komponisten bei Uraufführungen oder im Aufnahmestudio produktiv zusammen. Als das am weitesten gereiste Orchester Großbritanniens gastiert The London Sinfonietta in allen Teilen der Welt.

„Seit 1981 ist die erzieherische Arbeit eines der wichtigsten Merkmale des Orchesters, das versucht, die Barrieren zwischen der Musik unserer Zeit und dem Publikum niederzureißen. Mitglieder der London Sinfonietta gehen in Schulen und Colleges und arbeiten mit den Studenten in Komponisten-Workshops, in Proben und Konzerten, um sie so auf die Konzerte vorzubereiten“ (Richard McNicol, *School and the Arts*, in: C.Lippert, Ch.Scheib, H. Schneider (Hg.), *Klangnetze*, Wien 1995, S. 25)

Das langjährige Engagement von Richard McNicol, der sich als Flötist vom London Philharmonic Orchestra zurückzog, um sich ganz der Erstellung und Leitung von Unterrichtsprogrammen widmen zu können, muß hier besonders hervorgehoben werden. Er gründete 1977 den Apollo Trust, „um neue Wege zu suchen, Kinder mit Musik in Kontakt zu bringen. Durch private Sponsoren konnte er eine neue Art von Musikworkshops initiieren, die in Verbindung mit professionellen Orchestern in ganz England veranstaltet wurden.“ (Programmheft der Frankfurter Feste `90, Response `90, Begegnungen)

„Die London Sinfonietta war 1982 das erste britische Orchester, das einen Referenten ausschließlich für die Fragen des Unterrichts ernannte. Seine Aufgabe war es, gemeinschaftliche kreative Musikprogramme von Mitgliedern des Orchesters und Lehrern mit ihren Klassen zu entwickeln und durchzuführen. Andere Orchester...folgten schnell diesem Beispiel.“ (Klangnetze, a.a.O.)

Als nach dem Willen der verantwortlichen Schulaufsicht diese innovativen Aspekte der Vermittlung in einem neuen nationalen Lehrplan Anfang der 90er Jahre zugunsten formeller, tradierter Methoden unberücksichtigt bleiben sollten, stieß der Entwurf auf erheblichen Widerstand von Seiten der Musiker. „Britische Orchester, geführt vom Dirigenten Simon Rattle und unterstützt von Sir Georg Solti, Pierre Boulez und vielen anderen international anerkannten Persönlichkeiten des Musiklebens initiierten eine derart kraftvolle Kampagne in Presse und Fernsehen, daß sich der Minister gezwungen sah, seine rückschrittlichen Vorschläge zurückzuziehen.“ (Klangnetze, a.a.O., S. 26)

Die Devise der Lehrplangegner lautete „keep music practical“. John Stephans, Hochschullehrer am Trinity college of Music, London, beschreibt den handlungsorientierten Kompositionsansatz als stille Revolution: „... kreative Aktivität, Klänge mit Ausdruck und Bedeutung zu bilden und zu gestalten; Herausfinden von Formen und Strukturen, die das Ohr zufriedenstellen; Erforschen und Auswahl der Klangwelten“ (J.Bähr, V.Schütz (Hg.), *Musikunterricht heute*, Oldershausen 1997, S. 35, Übersetzung W.R.)

Als neues und sehr erfolgreiches Bindeglied stellt Stephans die Zusammenarbeit von Schulen und professionellen Musikern heraus. Orchester, Operncompagnien, Jazz Gruppen, Welt-Musiker, Kammermusikensembles und Musikfestivals haben spezielle hochentwickelte Erziehungsprogramme aufgelegt. Während dereinst die Beschäftigung der professionellen Musiker selten über „concerts for schools“ hinausging, sind die Musiker und Komponisten jetzt in die Arbeit im Klassenzimmer involviert. Zur Vorbereitung von Konzerten und Aufführungen werden die Schulen ebenfalls oft besucht, die dadurch nicht länger passive Erfahrungen für die Schüler sind, sondern oft der Höhepunkt eines längeren Prozesses, indem sie eine kreative Auseinandersetzung hatten. Bei den Begegnungen der professionellen Musiker mit den Schülern wird großer Wert darauf gelegt, daß diese nicht nur erzählen und von ihrer Arbeit berichten, sondern mit den Schülern Musik machen. Komponisten werde einbezogen, um Seite an Seite mit den Lehrern, den Schülern bei der Entwicklung ihrer musikalischen Komposition zu helfen und damit die Struktur und Techniken musikalischen Ausdrucks zu verstehen.“The immediate contact with an artist gives a pupil an experience of quality and opens the door to understanding in ways which teachers are often unable to achieve”(Stephans, John, a.a.O. S. 39)

Der an Frankfurter Response-Projekte beteiligte Musiklehrer Olaf Deller hat für das Programmheft „Neue Töne aus der Schule“ eine Übersetzung und Interpretation des englischen Begriffs unternommen, die als programmatisch gelten kann.

„**Response** bedeutet in der englischen Sprache zunächst nur „Antwort“...Response=eine Antwort finden, vor allem auf die Frage, die uns moderne Musik heute stellt: ist es für die Komponisten unserer Zeit außerhalb der kommerziellen Verwertung möglich, einen Kontakt mit den potentiellen Zuhörern herzustellen?...

Antworten finden heißt auch suchen. Suche nach den kreativen Möglichkeiten, die in den SchülerInnen und in Klassen verborgen liegen. Grundannahme: Jeder hat die Möglichkeit, Ideen in einer musikalischen Sprache auszudrücken, d.h. zu komponieren...

Response verlangt ein bewußtes und selbstverantwortendes Spiel der beteiligten SchülerInnen. Das bedeutet allerdings in der konkreten Arbeit, daß die Klasse eine Antwort auf die Frage finden muß, wie jeder einzelne von der Gruppe respektiert wird (in seinen musikalischen Ideen und Aktionen) und wie jeder einzelne sich in die Klasse einbringen will und kann. Diese sozialen Antworten kommen hier zum Klingen und können musikalisch bearbeitet werden.

Response bedeutet auch eine Antwort auf Fragen, die sich beim Kontakt von Schülern mit professionell arbeitenden Musikern und Komponisten ergeben. Zu einer Klasse kommen jeweils ein pädagogisch orientierter Künstler und ein Musiker, der im Spielen von zeitgenössischer Musik erfahren ist. Dieser >Einbruch< einer professionellen Ebene in den normalen Musikunterricht ist nicht hoch genug einzuschätzen...hier sprechen und agieren Leute, für die nur die Musik wichtig ist und die wissen, was draußen los ist.

Response ist natürlich nicht in der Lage, für alle Fragen klare Antworten zu geben. Dennoch ist der Versuch bzw. der Weg das Entscheidende. Wenig Einfluß kann darauf genommen werden, wie andere (Eltern, Mitschüler anderer Klassen, Lehrerkollegen) mit dieser Musik umgehen. Doch am Ende des Projekts steht ein Konzert, das das Werk der Klasse auch der Öffentlichkeit vorstellt. Nun sind diese neuen Zuhörer dran, Antworten zu finden.

Response to bedeutet im Englischen nicht nur Antwort, sondern auch sensibel zu sein für anderes. Ohne sensibles Hören, genaues, einfühlsames Spiel, lassen sich die oben beschriebenen Antworten nicht finden.

Gelingt es einer Klasse diese Antworten (**Response**) zu suchen, dann hat man mehr erreicht, als nur eine Begegnung mit moderner Musik.“ (Olaf Deller, Response – Eine Antwort finden, in: NeueTöne aus der Schule, Response ` 94, Frankfurt, 1994, S. 6)

1.4 RESPONSE `88 in Berlin

„Aus den Kulturveranstaltungen und Festwochen-Aktivitäten, mit denen Berlin jahrein und jahraus bestückt wird, ragt „Response `88 in mehrfacher Hinsicht heraus: Das Projekt verwirklicht konsequent grenzüberschreitende Zusammenarbeit, es stellt ein Experimentierfeld für das künstlerisch Neue durch das Zusammenwirken von spezialisierten Musikern und Schülern zur Verfügung, versucht einen besonderen Weg der Popularisierung von Werken der musikalischen Moderne und gleichzeitig das Niveau der Musikerziehung zu verbessern. Die „Werkstatt Berlin“, die verschiedene Formen zur Selbstdarstellung West-Berlins als „Kulturstadt Europas“ im Jahr 1988 bündelt und organisiert, ermöglicht in Zusammenarbeit mit dem British Council, der London Sinfonietta, dem britischen Muster-Ensemble für Neue Musik, und deren vorzüglichem Vokal-Kollegium einen Arbeitsaufenthalt in der Stadt und das Zusammenwirken mit dem „Ensemble Modern“ der bundesdeutschen Gesellschaft für Neue Musik. Gemeinsam und zugleich arbeitsteilig schwärmten Komponisten und Profi-Musiker in siebzehn Grund- und Oberschulen zwischen Reinickendorf und Neukölln aus, um die Schüler ausgewählter Klassen und Kurse an die Klangerfahrungen der Moderne heranzuführen und mit ihnen speziell konzipierte Programme zu erarbeiten.“

(F. Reininghaus, Ein Kinderkreuzzug der Neuen Musik, in FAZ, 8.9.1988)

Nachdem der Musikkritiker die musikalischen Leckerbissen der renommierten „Stimmartisten“ und „hochkarätigen Instrumentalisten“ ausgiebig gewürdigt hat, fällt ihm zu den Schülerproduktionen („Laienspiel“) nicht viel ein. Der ironisierende Unterton, mit dem er seinen „Abstecher in diese pädagogische Provinz der Neuen Musik“ beschreibt, ist vielen Kritikern eigen, die das bürgerliche Konzertpublikum über die ästhetischen Schocks der modernen Musik hinwegtrösten und ein elitäres Kunstmusik-Verständnis vermitteln, nach dem sich nur derjenige einem musikalischen Werk angemessen nähern kann, der ein fundiertes Studium absolviert hat.

„Ob der mit Response `88 beschrittene (Weg) der Neuen Musik neue Freunde zuführte, ließe sich wohl erst durch einen Langzeitversuch feststellen. Daß das Mitmachen bei Gruppenimprovisationen den Beteiligten Spaß macht, heißt noch lange nicht, daß sie etwas von den Entwicklungen begriffen haben, die das Komponieren im 20. Jahrhundert durchlief. Auch für die Musiklehrer mögen die Anregungen durch das Zusammenwirken mit den in- und ausländischen Musikern produktiv gewesen sein; sie könnten sich jetzt selber mehr zutrauen und Avancierteres ausprobieren. Ob es allerdings eine gute halbe Million Mark gebraucht hat, um die Kleinen und ihre Pädagogen auf die praktizierte Weise zu motivieren, mag man rechtfertigen oder anzweifeln. (F. Reininghaus, Musikalisch antworten lernen, in: Neue Musikzeitung 10/1988)

Daß es „bereits vorab beschlossene Sache“ gewesen sei trotz der beschriebenen „Pferdefüße“ Response durch Neuauflagen und die Zusammenarbeit der beteiligten Ensembles fortzusetzen, ist seine düster-resignative Verschwörungs-Prognose am Schluß seiner Kritik, die zumindest für Berlin vermutlich aufgrund der gigantischen Dimensionierung des festivalähnlichen Finanzrahmens so nicht, wohl aber andernorts eintrifft.

1.5 Response '90 in Frankfurt

„Am Wochenende 24./25./26. November '89 fand in der Londoner Queen Elisabeth Hall ein Konzert der London Sinfonietta mit einer thematisch auf das Konzert bezogenen Schüleraufführung (Dozent Richard McNicol) kurz vor dem Konzert statt. Christian Zech war als Vertreter des Ensemble Modern und zukünftiger Organisator von Response '90 an den Veranstaltungen beteiligt, um sich ein Bild von der Arbeitsweise zu machen und Kontakte zu knüpfen.

Besonders überraschend war die Tatsache, daß Schüler aller sozialen Schichten durch die sehr engagierte Beschäftigung mit musikalischer Komposition zu enorm kompetenten und differenzierten Aussagen über die in dem Konzert der London Sinfonietta aufgeführten Werk fähig waren.

Im Rahmen der Veranstaltungen wurden organisatorische Details für das Frankfurter Response-Projekt besprochen. Ein bei Response 1988 in Berlin beteiligter Lehrer war ebenfalls anwesend und konnte einige Erfahrungen und Ergebnisse skizzieren. Auch ein erstes Treffen mit Richard McNicol, Terry Edwards und Nigel Osborne fand statt, bei dem Details für den Lehrerworkshop im Januar in Frankfurt und die spätere Arbeit in den Schulen erörtert wurden.“ (Ch. Zech, Bericht über Response '90 in Frankfurt, Manuskript)

Christian Zech hat in seinem Bericht ausführlich die einzelnen Phasen des ersten Response-Projekts in Frankfurt dokumentiert. Hier werden minutiös Lehrerworkshops, Termine in den Schulen, Raum- und Transportprobleme, Zwischentreffen, Pressearbeit, Plakat- und Faltblatterstellung, Programmgestaltung, Kartenverkauf, die Konzertphase, Zeitpläne und Finanzierungsfragen sorgfältig rekapituliert und von einem umfangreichen Anlage-Teil ergänzt.

Als Bestandteil der Frankfurt Feste '90 in der Alten Oper und des 10 jährigen Jubiläums des Ensemble Modern wird das erste Response Projekt in einen herausgehobenen Rahmen des Frankfurter Musiklebens gestellt.

Im Programmheft werden die Ziele beschrieben, denen sich die Frankfurter Initiatoren verpflichtet fühlen, dabei wird der experimentelle Charakter des Vorhabens in den Vordergrund gestellt:

„Response '90 ist ein Versuch, ist ein Weg, jungen Menschen im Umgang mit neuer, ungewohnter Musik Erfahrungen zu erschließen und ihnen damit Möglichkeiten zum besseren Verstehen kompositorischer Projekte und Entwicklungen zu geben.

Response '90 ist so gesehen ein Versuch, die tiefe Kluft zwischen Künstler und Publikum, die in diesem Jahrhundert aufgerissen ist, wenigstens ansatzweise wieder zu überbrücken...

Response ist ein Versuch, junge Menschen zu einer kreativen Auseinandersetzung mit den sie bewegenden Fragen und Problemen, Erlebnissen und Erfahrungen zu ermutigen. Response zielt in diesem Sinne daraufhin, die Selbstwahrnehmung und die Fähigkeit zur ebenso sensiblen wie kritischen Beschäftigung mit den eigenen Erlebnissen zu schärfen.“ (Programmheft Response '90, Alte Oper Frankfurt 18.-23.September 1990)

Weil von dem Bremer Komponisten Erwin Koch-Raphael eine Art Initialzündung für die Adaption der Projektidee in Bremen ausging, muß seine Zusammenarbeit mit dem Kollegen Nigel Osborn im Rahmen des Frankfurter Response Projekts mit dem Titel „Weltmusik“ in diesem Zusammenhang erwähnt werden. Den Teilnehmern und Initiatoren von Response `95 in Bremen kamen seine Erfahrungen unmittelbar zugute. Auf der Kulturseite der taz wurde unter der Überschrift „Bremer Komponist als Lehrer am Main“ mit nachdrücklichem Hinweis auf Frankfurts Vorreiterrolle und schwarzmalerischem Seitenhieb auf Bremens kulturelle Unterentwicklung über „Neue Musik für junge Ohren“ geschwärmt: „Diese Qualität wird z.T. eingeflogen und ist teuer. Darum findet „Response `90 auch nicht in Bremen statt, sondern in der 10%-Kulturetatstadt am Main.“ (taz, 18.1.1990)

Während der Frankfurter Abschlußtreffen und Nachlese setzt sich schnell die Erkenntnis durch, daß die allseits gewünschte Fortsetzung von Response nicht in ähnlicher Größenordnung zu finanzieren ist. „Ein Projekt dieser Größenordnung muß als eine Art Eröffnungsfeuerwerk verstanden werden, das in dieser Intensität – vor allem auch finanziell – nicht fortzuführen ist.“ (Ch. Zech, Bericht über Response `90 , a.a.O. S. 15) Unabhängig von weiteren Vorgaben „sollen vom Ensemble Modern weiterhin ein freier Mitarbeiter für Projekte mit Schulen eingestellt, und mit einer gewissen Regelmäßigkeit Schwerpunktprojekte – evtl. auch wieder mit englischen Dozenten – durchgeführt werden.“ (ebenda) „Response könnte sich 1991 in dezentralen, kleineren Projekten bewähren und verfeinern.“ (ebenda S. 18)

1.6 Response '96 in Frankfurt

„Neue Musik macht Schule“ ; in diesem Untertitel schwingt schon eine angemessene Portion Stolz mit über das Erreichte. Zum vierten Mal findet Response hier statt, 37 Uraufführungen in sechs Abschlußkonzerten von 500 SchülerInnen im Alter von 8-19 Jahren produzierte Kompositionen, Improvisationen und experimentelle Stücke stehen auf dem Programm. 22 Klassen und Kurse von Grundschulen, Gesamtschulen und Gymnasien sind aus dem Süden und Norden Hessens, von Kassel bis Rimbach (Odenwald) beteiligt. Zum erstenmal werden die Ergebnisse im Sendesaal des Hessischen Rundfunks präsentiert, der einer der Hauptträger von Response '96, neben dem Hessischen Kultusministerium, dem Hessischen Institut für Lehrerbildung (HILF) und der Ensemble Akademie ist. Im Vorwort zum Programmheft wird das Projektkonzept für das stets neue Konzertpublikum beschrieben und die pädagogischen Intentionen optimistisch beschworen: „Jeder ist fähig, sich mit musikalischen Mitteln auszudrücken, jeder kann lernen, musikalische Formen zu gestalten und zu komponieren (so selbstverständlich wie z.B. die anderen Kulturtechniken Malen und Schreiben auch) – das sind die Grundgedanken von Response: Und ganz praktisch nähern und öffnen sich Schülerinnen und Schüler mit Experimenten, Übungen und Improvisationen den Hörwelten der Neuen Musik. Komponisten verlassen den ihnen oft von der Gesellschaft zugewiesenen Elfenbeinturm als einen fast publikumsfreien Raum. Sie bieten SchülerInnen und MusiklehrerInnen die Chance, sich intensiver mit Gedanken und Praxis der neuen Musikszene auseinanderzusetzen. Sie lassen sich durch die SchülerInnen und Schüler in Frage stellen und dadurch auf neue Ideen bringen. Sie sind bereit, in ein Spiel aus elementaren Erfahrungen einzutauchen und gewinnen neues Publikum für neue Klänge.“ (V. Bernius, in: Response '96, Programmheft, Hessischer Rundfunk 1996)

Anstelle der oft ähnlichen Postulate und Begründungen soll eine nicht vollständige Auflistung von Musiktiteln belegen, wie vielfältig und ideenreich Schüler ihre Kompositionen betiteln und wieviel interessante neue Klänge diese erwarten lassen:

Stachelbeer-Sahne
Metamorphose
Against the Wind
Sinfonie
Glockenspiele
Zahlenmusik
Sunrise, job and dope
Unterwegs
Reklame
Ein ganz alltägliches Amplitudenerlebnis
Morgenstimmungen
Die Insel
Chaos-Lärm-Form-Struktur-Stille
Im Irrenhaus
Aida-Torte
Phantasiereise

1.7 Response ` 95 in Bremen

„Als auf der Fortbildungsveranstaltung „Lehrplanorientiertes Musizieren für die Sek. I“ in Bederkesa im Februar 1991 der Bremer Komponist Erwin Koch-Raphael über „Neue Musik in der Vermittlung – Selbstverständnis und Anspruch“ referiert und in praktischen Übungen erfahrbar macht, sind rund 30 Bremer Musiklehrerinnen und –lehrer von den vorgestellten Vermittlungsmöglichkeiten ausgewählter zeitgenössischer Kompositionsprinzipien hellauf begeistert. Für viele von uns – die während des Studiums gar nichts oder nur am Rande davon hörten – sind die vorgestellten Modelle und Übungen erste Begegnungen mit „Avantgardemusik“ und ihren führenden Repräsentanten. Koch Raphael hat RESPONSE in Frankfurt 1990 begleitet. Sein enthusiastischer Bericht wirkt ansteckend. Viele Teilnehmer der damaligen Fortbildungsveranstaltung zählen zu den Interessierten und Aktiven, als vier Jahre später die Überlegungen für RESPONSE in Bremen konkretisiert und organisatorische Schritte eingeleitet werden. Zu einem ersten Treffen wird im Juni 1994 von seiten des Senators für Bildung und Wissenschaft zu Organisationskonferenzen und Workshops mit Komponisten und Musikern eingeladen. Neun Bremer Schulen nehmen an dem ersten Durchlauf teil und stürzen sich in das RESPONSE-Abenteuer im zweiten Schulhalbjahr 1994/95.“ (W.Richter, RESPONSE 1995 in Bremen – Bericht über ein musikpädagogisches Experiment in: Nolte, Frank (Hg.) Bremer Jahrbuch für Musikkultur 3.Jhg.1997, S. 153)

Neben der am Beispiel Koch-Raphael beschriebenen „Initialzündung“ im Kontext von Lehrerfortbildung und der Existenz renommierter und am Projekt interessierter Komponisten aus Bremen und der Region muß auf einen entscheidenden Umstand hingewiesen werden, der das Bremer Response-Modell kennzeichnet. Die 1980 gegründete und 1992 nach Bremen übergesiedelte Deutsche Kammerphilharmonie hatte bereits in Frankfurt am Main mit Response Erfahrungen gesammelt und arbeitet seither kontinuierlich neben den Konzerttätigkeiten im In- und Ausland auch an einer Ausweitung ihres pädagogischen Konzepts. „Dazu zählen Workshops, Konzerteinführungen und die innovative Zusammenarbeit mit Schulen und Erwachsenenbildungsinstitutionen.“ (Deutsche Kammerphilharmonie, Das Orchester 97/98, Info)

Nicht uneigennützig – ist doch die Spaltung zwischen Musiker und Publikum in Konzerten mit zeitgenössischer Kunstmusik auch in Bremen evident – entfalten Mitglieder der Kammerphilharmonie eine Reihe von vorbildlichen Vermittlungsaktivitäten: en passant – Werkeinführungen, die Lehrerakademie und eben Response. Man müsse lernen, Neue Musik zu hören, Vorurteile zu überwinden. Ein Weg sei der kreative Umgang mit dem musikalischen Material der Zeit. Dieses sei gekennzeichnet durch ein großes Spektrum möglicher Kompositionsweisen, durch die Gleichberechtigung aller Töne, durch die Emanzipation des Klanges: Geräusche und alles, was uns akustisch heute umgibt, würden in der Neuen Musik ebenso künstlerisch verarbeitet, wie der reine, schlackenfreie Ton. So begründet Albert Schmitt, Kontrabassist und Mitorganisator von Response auf einem Fachtag Neue Musik im WIS am 6.7.98 sein Engagement und das seiner Kollegen.

Response wird von ihnen als ein möglicher Weg betrachtet, jungen Menschen einen Zugang zum Kompositionsprozeß und zum Ergebnis zu ermöglichen. Kritikern, die einwenden, bei den Kindern und Jugendlichen seien Voraussetzungen nicht gegeben, um Neue Musik fachkundig auszuüben, entgegnet Schmitt, daß es um die Initiierung eines Selbstbildungsprozesses gehe, in dem in aktiver Auseinandersetzung eher Vorstufen zum Komponieren als abgeschlossene Werke, eher Gruppenimprovisationen als ausgereifte Künstlerische Kompositionen erarbeitet werden können.

Darüberhinaus bieten die internationalen Kontakte des Ensembles Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit KomponistInnen aus dem In- und Ausland, mit denen gemeinsame Vorhaben, Konzerte, Uraufführungen durchgeführt wurden, gerade realisiert werden oder erst in Planung sind. Diese dann für Response zu nutzen und internationale KünstlerInnen für das innovative Schulprojekt zu interessieren und zu engagieren, was konzeptionelle Vorarbeiten, die Teilnahme an Lehrer-Workshops, die Arbeit in den Schulen, das Abschlußkonzert und die Abschlußauswertung beinhaltet, ist das Verdienst der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen und macht diese zum wesentlichen Motor des Projekts.

Als eine weitere Stütze muß hier Radio Bremen genannt werden. Mit Hans Otte, dem Komponist, Installationskünstler und Pianist als RB-Musikchef (1959-84) und Begründer des Festivals für neue Musik „pro musica nova“ (seit 1961) hat der Sender dem Bremer Musikleben über Jahrzehnte hinweg innovative Impulse gegeben. Für die an Response teilnehmenden Projekte bedeutet es eine große Anerkennung und Förderung, wenn der Sender die Abschlußkonzerte mitschneidet und sendet oder Features und Berichte über die Arbeit in den Schulen in sein Programm aufnimmt. Über den Konzertrsaal hinaus erreichen die SchülerInnen somit eine große interessierte Hörerschaft und meist positive Anerkennung und Resonanz.

Darüberhinaus nehmen Vortragsreihen zu Neuer Musik, Portraitkonzerte mit zeitgenössischen Komponisten, Tagungen und Veranstaltungen der „projektgruppe neue musik“ oder des Konzertvereins „DACAPO“ einen stets wachsenden Raum im öffentlichen Musikleben der Stadt ein. Dieses offene, lebendige Klima ist eine weitere positive Grundvoraussetzung für das Gelingen eines innovativen musikpädagogischen Projekts, das zeitgenössische Musik zum Gegenstand hat.

Das erste Bremer Response-Projekt ist in Form einer kollektiven Chronik „zusammengestellt aus einer immensen Fülle von Tagebuch-Notizen, Video-Mitschnitten, Befragungen, Diskussionen, rückblickenden Betrachtungen der am Prozeß Beteiligten, alle original zitiert, z.T. gekürzt“ dokumentiert worden. (Dr. U. Menck in: Response Bremen '95)

Ein Großteil der für den kaleidoskopartigen Bericht aufbereiteten Texte wurde im Rahmen des SBF-Projekts Response recherchiert und gesammelt. Sie ist wesentlicher Bestandteil dieses Endberichts und ist diesem, wie auch die Dokumentation Response '97 beigelegt.

2. Neue Wege mit Neuer Musik: Response Bremen

Von Ursula Menck

Exposition

Musikunterricht in der Schule kommt im klassischen Bereich, der sogenannten E-Musik, meist nur bis zur Jahrhundertwende, er wird mehr analytisch denn praktisch musizierend betrieben und geht beim Musizieren selten über das traditionelle Musikverständnis (nachahmendes Beherrschen von Tönen und Instrumenten) hinaus. Gegenwärtige Musik, sogenannte „Neue Musik“ findet meist in Form zaghafter Annäherung an die U-Musik statt, an die Musikwelt der Kinder und Jugendlichen. Die übrige zeitgenössische Musik wird ausgeklammert, negiert oder gar nicht wahrgenommen, Ausnahmen bestätigen nur die Regel.

Auf der Suche nach Abhilfe entschied sich der Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport für ein ungewöhnliches Projekt: **Response**. Es soll das Verständnis der Kinder und Jugendlichen von Musik erweitern. Musik ist für sie normalerweise definiert durch Melodie und Rhythmus, vor allem muss es „schön klingen“. Im Verlauf der Arbeit mit *Response* lernen sie einen viel weiter gefassten Begriff von Musik kennen, der Klang ganz allgemein bedeuten kann, auch Geräusch, Stille, selbst Bewegung im Raum, Spannung von handelnden Personen zu einander mit einbezieht. Sie bekommen „happy new ears“, wie es John Cage einmal formuliert hat. Man könnte *Response* deshalb auch als eine Schule des Hörens über das eigenen Musizieren und Komponieren definieren. „Es geht bei diesem Projekt darum“, so formuliert es die Bratschistin Friederike Latzko von der „Deutschen Kammerphilharmonie Bremen“, „die vorgefaßten Urteile über Musik, beiseite zu schieben, die Fenster zu öffnen und zu zeigen, dass es draussen noch ganz viel Neues zu entdecken gibt. Das fällt schwerer, je gefestigter das Bild vom Haus der Musik schon ist.“ (Friederike Latzko, Deutsche Kammerphilharmonie Bremen in der Video-Dokumentation der Landesbildstelle ‘Wir machen sonst ja nur Blockflöten’).

Response heißt Antwort, Erwiderung, Reaktion, aber auch „sensibel machen für“, d.h. es beinhaltet gleichermaßen eine Wahrnehmungs- wie eine Ausdrucksschulung. Das geschieht mit Hilfe von Fachleuten, Komponistinnen und Komponisten einerseits und Mitgliedern der „Deutschen Kammerphilharmonie Bremen“ andererseits, die über einen gewissen Zeitraum mit Kindern und Jugendlichen in der Schule arbeiten. Einer der in Frankfurt wie in Bremen beteiligten Komponisten, Gerhard Müller-Hornbach, beschreibt die Vorgehensweise: „Die Annäherung an die ‘Neue Musik’ geschieht nicht durch Konfrontation mit Fertigem und dazugehörigen Erklärungen, sondern durch ein behutsames Vorantasten im eignen kreativen Tun. An die Schüler werden Anregungen und Materialien herangetragen, mit denen sie sich in spielerischen Übungen und Improvisationen vertraut machen. Sie werden ermuntert, mit diesen Materialien zu experimentieren und ihre gestalterischen Kräfte daran zu erproben. Es kann sicher nicht darum gehen, Originalität im Sinne einer künstlerischen Arbeit zu erzeugen. Vielmehr sollen sich den Schülern Identifikationsbereiche in der Klangwelt neuer Musik erschließen.“ (Brief an die Autorin vom 30. Juni 1997)

Das Kennenlernen von Werken, an denen sich die „Response“-Arbeit orientiert hat, also von den Komponistinnen und Komponisten, ist ein möglicher Schritt zu dieser Annäherung. „Wenn Schülerarbeiten und Originalkompositionen der Komponisten, die mit den Schüler gearbeitet haben, in einem Konzert gemeinsam aufgeführt werden, erleben Schüler plötzlich eine Nähe zu diesen Kompositionen.“ (Gerhard Müller-Hornbach, a.a.O.) Denn auf ein gemeinsames öffentliches Konzert aller Beteiligten läuft *Response* hinaus: es ist bei aller Freude am gemeinsamen Musizieren, Experimentieren und Komponieren durchaus produktorientiert und damit ein Spiegel der realen Musikwelt.

Vorspiel

Wer kann an *Response* teilnehmen? Theoretisch jeder Lehrer und jede Lehrerin in Bremen, die Musik unterrichtet, durchaus auch fachfremd, aus allen Schulstufen und Schularten. Das Projekt wird vom Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport

an allen Schulen ausgeschrieben. Von den eingegangenen Bewerbungen wählen Mitglieder des Organisationsteams die sechs bis acht Teilnehmenden aus, wobei eines der Hauptkriterien die Schulstufe ist, damit alle Altersgruppen vertreten sind. Auch der Standort spielt eine Rolle.

Nach der Erfahrung von den ersten zwei Durchgängen konnten sich Lehrerinnen und Lehrer unter dem Text der Ausschreibung zu wenig Konkretes vorstellen. Deshalb wurde in diesem Jahr erstmals dem Projekt ein Fachtag für „Neue Musik“ am Wissenschaftlichen Institut für Schulpraxis“ (WIS) vorausgeschaltet, bei dem die Lehrerinnen im gemeinsamen Musizieren einen Einblick in die Arbeit von *Response* bekommen konnten. Dieser Tag wurde sehr gut angenommen.

Ouvertüre

Response beginnt mit einem dreitägigen Seminar aller beteiligten Erwachsenen, bei dem die Komponistinnen und Komponisten sich und ihre Arbeit vorstellen. Jede Komponistin bzw. jeder Komponist hat für seine Präsentation einen Zeitraum von etwa zwei Stunden zur Verfügung, die er nach eigener Wahl gestaltet. Einer leert einen Haufen tönendes Kinderspielzeug auf den Tisch und fordert die Lehrerinnen und Lehrer sowie Musikerinnen und Musiker der „Deutschen Kammerphilharmonie Bremen“ auf, damit Geräusche zu erzeugen und mit ebenfalls mitgebrachten Kassettenrecordern in zehn Minuten ein Geräuschsammlung zu machen. Daraus wird im Sampleverfahren dann ganz schnell eine Klanginstallation entwickelt. Ein anderer Komponist führt musikphilosophische Betrachtungen durch, die den Hintergrund seiner Arbeit beleuchten. Eine Komponistin teilt Zeitungen aus, aus denen alle eine Zeile auswählen sollen. Mit diesem Sprachmaterial wird lustvoll eine „Sprachmüll“ - Sinfonie improvisiert. Wieder ein anderer demonstriert mit einem Eimer Wasser und einem Aufnehmer, den er drüber auswringt, ein Thema, das ihn gerade interessiert, nämlich Beschleunigung und Verlangsamung.

Diese drei Tage sind eine sehr kompakte Fortbildung für alle, viel Musik wird gehört, die enorme Vielfalt zeitgenössischen Musikschaaffens wird oft erstmals bewusst: „Diese Bandbreite von musikalischen Welten, man könnte da fast von einem Musikkrieg

sprechen, so gegensätzlich sind die“, staunt der Lehrer Jürgen Rodeck vom Schulverbund Lesum.

In Abwesenheit der Komponistinnen und Komponisten findet dann die Teambildung statt - wer arbeitet mit wem?, ein höchst delikater und langwieriger Prozess, der bisher aber weitgehend positiv gelöst wurde. Die Teamarbeit - Komponist, Lehrer, Musiker arbeiten gemeinsam mit einer Musikgruppe - ist ein wesentliches Element von *Response*. Jedes Team entscheidet für sich die Arbeitsform (kompakte Projektwoche, regelmäßige Arbeit im regulären Unterricht oder Mischformen).

Die Durchführung

Die Teams geben im Unterricht zunächst einen Impuls ein: sie spielen ein Stück vor - ein eigenes oder von anderen Autorinnen bzw. Autoren -, sie bringen ungewöhnliche Instrumente mit oder erzählen von einer Idee, einem Thema, das sie interessiert. Mit diesen Impulsen beginnt eine Phase praktischen musikalischen Experimentierens der Schülerinnen und Schüler. Die Kinder und Jugendlichen reagieren auf diese Impulse mit eigenen Improvisationen, die unter der behutsamen Leitung des Teams verbessert, verworfen, vertieft werden, bis alle mit dem Ergebnis zufrieden sind.

Aus den erfundenen oder gefundenen Musikpartikeln gilt es nun, ein Stück zu komponieren, was wörtlich nichts anderes heisst als „zusammensetzen“. Um dieses Stück wiederholbar, aufführbar zu machen, wird es gewöhnlich in eine grafische Nation umgesetzt, die durchaus nicht die übliche Notenschrift zu sein braucht. Denn diese reicht für die Notation zeitgenössischer Musik nicht mehr aus.

Finale

Das so erarbeitete Stück wird in einem Konzert aller beteiligten Gruppen dann öffentlich von den Kindern und Jugendlichen aufgeführt. Entsprechend dem Namen *Response* spielen in diesem Konzert die Mitglieder der Kammerphilharmonie je ein Stück der beteiligten Komponistinnen bzw. Komponisten - der Dialog, der im Arbeitsprozess zwischen Erwachsenen und Schülerinnen und Schülern stattgefunden hat, findet hier seine musikalische Entsprechung.

Nachklang

Die beteiligten Teams der Erwachsenen treffen sich noch einmal , um die gemachten Erfahrungen gegenseitig auszutauschen, über Veränderungen nachzudenken , denn *Response* ist nicht ein festgefügtes Programm, sondern eine Idee, die ständig weiterentwickelt und verbessert werden kann.

Response - ein Modell neuen Lernens

Im Bremer Schulgesetz heisst es, dass die Schulen sich öffnen sollen. Das bedeutet nicht nur, mit schulischen Aktivitäten an die Öffentlichkeit zu gehen, wie es ja mit Konzerten und Theateraufführungen schon seit langem geschieht. Wer Türen öffnet muss gewärtig sein und es auch wollen, dass Luft von draussen ins Haus hineinzieht. Die „Frischluftzufuhr“ kann nur von Menschen kommen, die in die Schule geholt werden: Fachleute,Experten, Spezialisten, die mit den Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern gemeinsam an Projekten arbeiten. *Response* ist dafür ein gutes Modell, ein Modell, dass alle Beteiligten Spass macht und bei dem alle noch miteinander und voneinander lernen, wie sie selbst bezeugen.

Für die Lehrenden sollen hier zwei Grundschullehrerinnen zu Worte kommen, die jeweils mit einer 3.Klasse an *Response* teilgenommen haben: Die Musiklehrerin Hannelore Beutelstahl notiert in ihrem während der Arbeit geführten Tagebuch: „Die Vielfalt von Ansätzen in ‘Neuer Musik’ bleibt viel besser haften wegen der Verbindung zu den Persönlichkeiten, die sie schaffen. Das Mitlesen, Verstehen der Partituren, die Erklärungen der Komponisten zu ihren Werken eröffneten mir den Zugang ganz anders als nur durchs Hören. Das gab mir viel Motivation, mich weiter damit zu beschäftigen und dies auch an die Schüler weiterzugeben.

Diese Einführung durch die Komponisten war für mich am wichtigsten für meine eigene Entwicklung: das Hören von so viel ‘Neuer Musik’ hat mich geschult, ich höre anders hin, mir tun die Ohren nicht mehr so weh“.

Christa Eschweiler von der Grundschule Grolland unterrichtet in ihrer Klasse fachfremd Musik, für sie ist *Response* „eine ganz ungewöhnliche Arbeit, die ich in dieser Form noch nie gemacht habe. Es bietet die Chance, etwas außerhalb der traditionellen Wege, die wir normalerweise gehen, zu machen. In der Einführungsphase bin ich ganz tief eingetaucht in fremde Musikwelten, ich habe wenig an meine Schüler, d.h. an die praktische Umsetzbarkeit von *Response* gedacht. Es war eine anstrengende, aufregende Wahrnehmungsreise, sehr konzentriert und daher auch anstrengend. Und manchmal dachte ich auch: o Gott, auf was habe ich mich da eingelassen.“ (Brief an die Autorin vom Oktober 1997)

Auch die Komponisten sind nicht nur Gebende. Gerhard Müller-Hornbach, bereits in Frankfurt an *Response* beteiligt, arbeitete in Bremen mit einer dritten Klasse. „Für mich selbst bedeutet die Arbeit eine Vielzahl von neuen Erfahrungen und Einsichten, die ich als eine erhebliche Bereicherung meines Erfahrungshorizontes erlebe, den ansonsten die Arbeit im professionellen Musiklebens ausmacht. Völlig neue Perspektiven eröffnen sich mir auf den Gegenstand meiner intensivsten, aber sicher von auch einseitiger Sichtweise gekennzeichneten Beschäftigung: Die zeitgenössische Musik im Blick der Schüler, aber auch Lehrer gewinnt neue, andersartige Aspekte.“

Neu war für mich die Alterstufe. Besonders schön fand ich die große Offenheit der Kinder, dem Ungewohnten, Fremden gegenüber, sowohl uns Erwachsenen wie Klängen und Tönen. Ich war erstaunt, daß sich doch in einer Woche so etwas wie eine Bindung herstellte. Was die Musik angeht, so bestätigte es mir auf schöne Weise meine oft behauptete These, dass prinzipiell in jedem Menschen die Bereitschaft vorhanden ist, sich auf Ungewohntes, Neues in der Musik einzulassen, wenn er einmal seine Vorurteile beiseite schafft. Und die sind ja bei den Kindern noch nicht vorhanden.

Bereichernd für mich war auch die Zusammenarbeit im Team. Es geht ja bei *Response* vor allem darum, wie die Musik bei den Hörerinnen und Hörern ankommt. Man selber steckt ja so in seinem Thema drin, beschäftigt sich so intensiv mit der neuen Musik, daß es anregend ist, sich mit anderen auszutauschen, die unterschiedlich weit davon weg sind.“ (Auswertungsgespräch vom 10. Oktober 1997)

Michael Töpel, der mit einer dritten Grundschulklasse aus Grolland zusammengearbeitet hat, betont einen anderen Aspekt: "Ich habe mich zur Teilnahme an *Response* entschlossen, da ich ansonsten relativ wenig Kontakt mit Kindern und Jugendlichen habe. Ich empfand dies schon lange als ein Manko angesichts der Tatsache, dass ich immer wieder auch Kompositionen schreibe und für Verlage Publikationen herausgebe, die sich an Kinder und Jugendliche wenden...Rückblickend fasziniert mich noch immer die erstaunliche Assoziationsfähigkeit der Kinder (ich weiß jetzt, dass Holz wie Honig klingen kann) und ihre Phantasie (Erde, Luft, Wasser und Feuer können zur Höhle geraten), ihre einen selbst ansteckende Begeisterungsfähigkeit für Elementares, Grundlegendes, das man fälschlicherweise allzu leicht mit Banalem in Beziehung bringt: mir scheint, dass einem als Erwachsener (Ent-wachsener?) eine Menge von diesem Schatz verlorengegangen ist. Oder nur verschüttet?"

Im Nachhinein bin ich froh, dass ich mit dieser Altersstufe habe arbeiten dürfen, eine Arbeit, die ich zunächst durchaus mit Skepsis durchmischt begonnen habe, die allerdings mit jedem Tag des Zusammentreffens geringer geworden war. Ich glaube, dass sich „Response“ für mich auch deshalb gelohnt hat, weil ich für ein paar Tage mit einer außergewöhnlichen Pädagogin zusammengekommen bin.“ (Brief an die Autorin vom 10. Dezember 1997)

Violeta Dinescu, in Oldenburg lebende und lehrende rumänische Komponistin betont bei dem gemeinsamen Auswertungsgespräch einen weiteren wesentlichen Aspekt der *Response*-Arbeit: „Das mit den Dreier- Teams ist eine sehr glückliche Idee, jeder erfährt etwas aus dem Bereich des anderen, das ist eine Bereicherung. Und wenn es dann menschlich so gut harmoniert noch einmal mehr, das war wirklich sehr erfreulich. Ich arbeite nicht gerne allein und finde den Austausch sehr anregend.“

Die Arbeitsteilung zwischen Orchestermitgliedern und Komponistinnen und Komponisten ist dabei klar: „Die Komponisten stehen mehr dafür zu zeigen, wie man mit dem musikalischen Material arbeitet, wie man das zusammensetzt. Die Musiker haben mehr die Aufgabe, zu zeigen, was instrumentell möglich ist, wie man Klänge hervorbringt, welche Art von Klängen es gibt, die man normalerweise nicht so kennt.“ (Albert Schmitt, Video-Dokumentation Landesbildstelle, a.a.O.)

Dabei sehen sich die hochprofessionellen Musikerinnen und Musiker ebenfalls als Lernende. Normalerweise spielen sie nur die fertigen Produkte der Komponisten, bekommen aber keinen Einblick in deren Arbeit. „Ich habe einen Zugang zu einer mir bisher unbekanntem ‘Welt’ bekommen,“ sagt der Bratschist Klaus Heidemann, „ der Welt der elektronisch erzeugten und gesampelten Klänge, von der die Schülerinnen und Schüler mehr wußten als ich. Nun konnte ich an deren Erzeugung mitwirken. Das hat mir sehr gefallen und durchaus neue Perspektiven eröffnet im Hinblick darauf, was ich bisher unter „künstlerischem Anspruch“ verstanden habe. Es hat meinen Horizont erweitert, mein Verständnis von dem, was Musik ist.

Für mich waren auch die ersten drei Vorbereitungstage sehr erfreulich. Wann kriegt man, auch als Musiker, schon mal sieben Komponisten auf einem Mal geboten, die sich so intensiv vorstellen, Einblick in ihre Arbeit geben, das ist unglaublich bereichernd und hat bei mir ganz viel geöffnet“. (Auswertungsgespräch)

Für den Geiger Stephan Latzko ist die Begegnung mit den Kindern wichtig: „Ich bin als Musiker im Kontakt mit Kindern, die ich einzeln erlebe oder in der Gruppe, anders gefordert als bei der Orchesterprobe oder beim Üben allein zu Hause. Meine Kreativität, Spontaneität und Reaktion auf diese Menschen war mehr gefragt als sonst. Und ich muß mein eigenes musikalisches Spektrum erweitern.“ (Auswertungsgespräch)

Die neue Form des Arbeitens im Team unterschiedlicher Experten setzt eine Veränderung der Lehrerrolle voraus. Der Komponist Gerhard Müller-Hornbach als Professor an der Musikhochschule Mainz selber ein Lehrender, weiss um diese Problematik: „ Sehr wichtig für alle Mitglieder des Teams ist es zu lernen, sich selbst zurückzunehmen und einen angestoßenen Prozess seiner eigenen Dynamik zu überlassen. Wohin die Kreativität der Schüler die Anregungen entwickelt ist kaum vorauszusehen.

Die Fähigkeit loszulassen und nicht zu schnell steuernd einzugreifen, um die ich mich immer wieder bemühe, wurde mit einer erstaunlichen Vielfalt und Farbigkeit der Ergebnisse belohnt. Zweifellos ist es aber auch immer wieder notwendig, alle Beteiligten (auch sich selbst) zu ermutigen und an das Finden eines gemeinsamen Weges zu glauben. Aber gerade auch das Überwinden von Hindernissen gehört für mich zu den wesentlichen Erfahrungen der *Response*-Arbeit.“ (Brief an die Autorin, a.a.O.)
Response ist ein Modell, das die „duale“ Beziehung Lehrende - Lernende aufbricht und zu einem Team gleichberechtigter Partnerinnen und Partner verwandelt , ein Modell, dessen Erfolg für Nachahmung in anderen Bereichen spricht.

Die allgemeine musikpädagogische Dimension von „Response“ von Günter Kleinen

An den allgemeinbildenden Schulen heute ist nur mehr wenig übrig geblieben von den alten Bemühungen um eine auch musikalische Allgemeinbildung. Diese bedeutete doch, daß jeder Schüler und jede Schülerin eine Grundausrüstung in der Musik mitbekam - in der Musikpraxis durch Singen und Musizieren, ein Basiswissen in Musikgeschichte und Musiktheorie, eine Einführung in wichtige Werke der europäischen Musikgeschichte als Beginn eines lebenslangen Partizipation an der Musikkultur der Stadt oder Region, in der wir leben, eine hellhörig machende Auseinandersetzung mit der zeitgenössischen Musik und - in der Fachgeschichte der Musikpädagogik in Deutschland zu guter Letzt - eine konsumkritische, auch den Konsum genießende, reflektierende Aneignung der populären Musik in ihrer stilistischen Vielfalt, die die gesellschaftliche Entwicklung und Differenzierung widerspiegelt. Die Zielsetzung musikalischer Allgemeinbildung korrespondiert mit der anthropologischen Grundeinsicht, daß Musik ausnahmslos in allen Kulturen der Welt mit der menschlichen Existenz verbunden ist, der individuellen und sozialen Lebensbewältigung dient, Möglichkeiten des Glücks, des Ausgleichs von den Anstrengungen des Alltags und der Selbstentfaltung enthält, für viele Menschen auch den Mittelpunkt eines teilweise sehr intensiven Engagements in Beruf und Freizeit darstellt.

Die Realität des schulischen Alltags an den deutschen Schulen verweist diese Zielvorstellung in die Vergangenheit. Dennoch sollte man sich nicht einem in den Musikverbänden viel geäußerten Pessimismus hingeben oder im schlechten Sinn utopischen Forderungen verpflichten lassen („durchgängig für alle Klassen zwei Stunden Musikunterricht pro Woche“). Die jahrzehntealte Proklamation ist nur ein Beweis für fehlenden Realitätssinn der Funktionäre.

Was aber ist „normal“? (Und wir sollten uns jedem Arrangement mit dieser „Normalität“ verweigern) -

⇒ fragmentarisches Lernen statt Kontinuität,

⇒ Fremdmotivation statt intrinsischem Lernen,

⇒ Zufalls-Curricula statt planvollem Lernen,

⇒ was wirklich interessiert, findet außerhalb statt,

⇒ die Medienerfahrungen übertreffen das planvolle schulische Lernen um ein Vielfaches.

Hierzu einige Erläuterungen:

⇒ Das fragmentarische Lernen ergibt sich nahezu zwangsläufig aus der Unterversorgung mit musikalischen Fachlehrern, aber auch aus der Bewertung des Schulfachs Musik im Schulkollegium und bei der Elternschaft. Wenn schon Unterrichtsausfall, dann am ehesten bei den weniger angesehenen (für „das Leben“ angeblich unwichtigeren Fächer) wie Musik. Über eine Schullaufbahn betrachtet, fällt für die Mehrzahl der Schülerinnen und SchülerInnen der Musikunterricht nicht nur mal für ein Halbjahr aus, sondern man muß es umgekehrt formulieren. Es wäre eine große Ausnahme, wenn der Musikunterricht kontinuierlich erteilt wird. Davon kann man eigentlich heutzutage nur noch an Musischen Gymnasien und Schulen mit vergleichbarem Profil ausgehen. Aber auch sonst gibt im Ablauf eines Schuljahres immer wieder Unterbrechungen durch Schulfahrten, Konferenzen, Krankheit, Elternsprechtage usw.

⇒ Im Verhältnis zum fragmenthaften Musiklernen, das über weite Strecken abläuft, gibt es eine große Ausnahme: das (außerschulische!) Lernen am Instrument. Hier wird über Jahre hin, wenn es denn gut läuft, was auch nicht immer der Fall ist, ein kontinuierliches Lernen praktiziert. Dieses kontinuierliche, beständig fortschreitende Lernen ist notwendig wegen der Konditionierungsschemata, die die Grundlage jeglichen motorischen Lernens darstellt und Voraussetzung für jeglichen Fortschritt im Bereich des Instrumentenspiels und der Gesangsausbildung ist. Gerade deswegen kann dieses Lernen ein Modell für andere musikalische Lerninhalte abgeben!

⇒ Intrinsisches, aus der Sache selbst kommendes Lernen wird in der Lernpsychologie als effektivste Lernform angesehen. Diese für den Unterricht und für die individuelle Entwicklung effektivste Lernform muß für den Musikunterricht leider als glückliche Ausnahme angesehen werden. Natürlich versuchen Pädagogen immer wieder, solche „fruchtbaren Momente“ zu stiften, unter den Schüler eine Begeisterung für die Sache Musik zu wecken, und sie leiden darunter, wenn ihnen das nicht gelingt. Als Gegenmittel werden Musiktheorie und Noten einge-

setzt - hier steht der Lehrer in der Situation des Kräftemessens mit den Schülern auf der sicheren Seite: über Klausuren und Notengebung ist diese Materie gut zu handeln und sind die Schüler relativ leicht unter Kontrolle zu halten. Das intrinsische Lernen ist am ehesten in den frei gewählten Kursen der Oberstufe zu erreichen. Daher verlagern einige Lehrer ihr Engagement auf Arbeitsgemeinschaften und auf die Oberstufenkurse.

⇒ Leider geschieht im Musikunterricht viel *lassaiz faire*: da im Musikunterricht angeblich sowieso nichts Ernsthaftes gelernt werden muß, sollen die Schüler diese Zeit für sich haben und Musik wie in ihrer Freizeit hören können. Das läuft darauf hinaus, daß - abgesehen davon, daß die Schule hier ihren Bildungsauftrag vernachlässigt - auf eine sorgfältige Unterrichtsplanung verzichtet wird. In den meisten Bundesländern lassen die amtlichen Richtlinien sowieso hinreichend Spielraum für nahezu jeden beliebigen Unterricht!

⇒ Dazu trägt bei, daß die meisten Jugendlichen die Einschätzung haben, daß das, was sie wirklich interessiert außerhalb der Schule stattfindet. Die alterstypische Orientierung an den Freunden, soziologisch *Peers* genannt, führt im Verbund mit der starken Abhängigkeit der jugendspezifischen Musik von den Medien zu einer ausgesprochen schwierigen Stellung des schulischen Musikunterrichts (und auch der Person des Lehrers). (Zum Stellenwert der Medien siehe weiter unten.)

Wenn sich im Laufe der individuellen Entwicklung bei den Schülern dennoch so etwas wie musikalische Bildung einstellt, so sind dafür neben der Schule weitere Inspirationen und Anregungen erforderlich, die auf die Förderung von außerhalb der Schule, also durch das Elternhaus, diesbezüglich „vorbelastete“ Verwandte, Freunde, Nachbarn usw., durch die Musikschule, Instrumentalpädagogen, Organisten und Kantoren, Musikerinnen und Musikern, durch das Musikleben in der Stadt, Konzertleben, Oper und Tanztheater usw. vermittelt werden. Läßt sich dieses musikalisch kulturelle Anregungspotential in die Lebenswelten einzelner Schülerinnen und Schüler integrieren, kann sich musikalische Bildung als Ergebnis einer eindrucksvollen Integrations- und Konstruktionsleistung einstellen.

Welche Rolle kann in diesem Zusammenhang und unter den heutigen Bedingungen die Schule übernehmen? Anstelle des wenig hilfreichen Lamentos über Unterrichtsausfall, Fachlehrermangel, unzureichende Ausstattung, schlechte Routine der Kollegen usw. kann hier mit „Response“ ein Punkt benannt werden, an dem schulischen

Musikunterricht sich durch besondere Lebendigkeit auszeichnet. An einem solchen Punkt wird sich auf Schülerseite am ehesten persönlich bedeutsames („signifikantes“) Lernen ansiedeln. Das ist ein Lernen, das in den individuellen Biographien sichtbare Spuren hinterläßt und die subjektiven Lebenswelten mit ausformt.

Begabung muß man auf Lebenswelten beziehen. Ein Fachkollege erzählt mir ausführlich seine Biographie und erwähnt, daß sein Vater eigentlich wesentlich begabter war als er selbst, daß dieser aber die Musik nicht zum Zentrum seines Lebens machte, vielmehr zugelassen hat, daß andere Dinge die Musik überlagerten. In einer bestimmten Situation kann es einen befruchtenden Moment geben, mit Auswirkungen auf die gesamte Weiterentwicklung (Hinweis auf Friedrich Copei: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, Heidelberg 1950). So bei ihm eine Bekräftigung durch seinen Kompositionslehrer... Er weist übrigens auf die methodische Seite der Lebendigkeit hin. Schließlich äußert er Skepsis, ob Lebendigkeit mit Pop gleichzusetzen ist. Jedenfalls hält er diese einfache Gleichung für falsch.

Response

„Response“ ist ein Unterrichtsprojekt, an dem Komponisten, Berufsmusiker (Mitglieder eines Orchesters) und Pädagogen zusammenwirken. Dieses Projekt wird im Team unterrichtet, wesentlich für sein Gelingen und Effektivität ist die Tatsache, daß über die engen Begrenzungen der Schule hinaus gehend gearbeitet wird, daß der Unterricht von außen verstärkt und mit frischen Ideen versorgt wird. Dieses über die Schule hinausgreifende Vorhaben fordert von allen Beteiligten ein starkes Engagement und löst bei den Heranwachsenden eine hohe Motivation aus. Durch das Zusammenwirken von Menschen, die an und für sich in verschiedenen Bereichen tätig sind, entstehen Synergieeffekte, die mehr in Gang setzen als die Summe Aktivitäten im einzelnen. Die Vorstellung der Unterrichtsergebnisse in einem Konzert, verbunden mit der Resonanz in der Schülerschaft, bei den Eltern, den Kollegen, in den audiovisuellen und den Print-Medien werten den Musikunterricht deutlich auf.

„Response“ kann als ein nachahmenswertes Beispiel für wünschenswerte, ansteckende Lebendigkeit des Musikunterrichts unter den heutigen Bedingungen stehen. Das Modell wurde in London, Frankfurt, Berlin und Bremen mehrfach erprobt. In ihm werden Schülerinnen und Schüler zu kreativer Arbeit angeleitet. Kreativität wird unter den schulischen Bedingungen selten gefordert und gefördert. Und die meisten Schüler müssen erst einmal begreifen, worauf die Reformpädagogik der

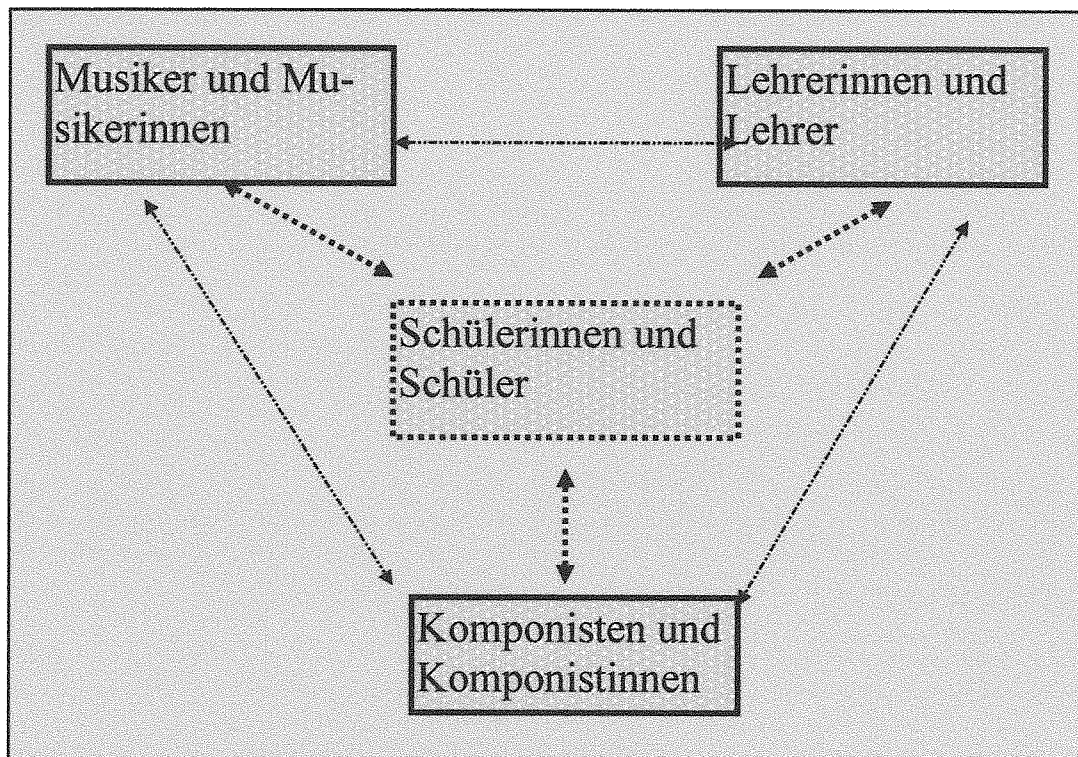
20er Jahre bereits hingewiesen hat, daß wirklich jeder zu kreativen Leistungen fähig sind und daß die musikalisch kreative Arbeit großes Vergnügen bereiten kann. Aber auch für die Instrumentalisten, Komponisten und Pädagogen ergeben sich Effekte, die auch bei ihren sonstigen Tätigkeiten förderlich sein können. Beispielsweise kommen die professionellen Musiker wieder einmal mit jungen Menschen zusammen, die sie sich als Publikum in ihre Konzerte wünschen. Die Komponisten erfahren die musikalischen Verständnishorizonte der Kinder und Jugendlichen neu, lernen, wie sie die nächste Generation ihres Publikums ansprechen können, was an diesen vorbeigeht. Die Pädagogen erhalten Unterstützung, lernen dazu sowohl im Hinblick auf die künstlerische Interpretation der Musik als auch im Hinblick auf die aktuellen Musikstile der zeitgenössischen Musik - insofern ist Response eine Lehrerweiterbildung, die wenig Aufhebens davon macht, obwohl von allen Beteiligten zusätzliches Engagement gefordert ist. Die Pädagogen erfahren sie sich selbst als Lehrer in einer neuartigen Rolle und erleben nicht zuletzt ihre Schüler von einer anderen, neuen Seite.

Auslöser und Namensgeber für das Response-Projekt war unter anderem die Komposition *Répons* des französischen Komponisten Pierre Boulez, deren erste Fassung 1981 aufgeführt worden war... *Répons* oder englisch *response* heißt *Antwort*, *Beantwortung*, aber im Hintergrund steht eine Jahrhunderte alte Tradition, die bis in die Musik des gregorianischen Choral, also bis ins Mittelalter zurückreicht: Dort gibt es Responsorien, kunstvolle Antwortgesänge, bei denen zwei Solisten oder Chorgruppen einen liturgischen Text im strophenweisen Wechsel vortragen. Boulez greift dieses responsoriale Prinzip auf und benutzt es für eine serielle Komposition, bei der insbesondere auch der Raum als Gestaltungsparameter genutzt wird

Den gregorianischen Responsorien wie der Boulez'schen Komposition liegt also ein dialogisches Prinzip zugrunde. Dialoge können auf verschiedenen Ebenen geführt werden, nicht zuletzt auch zwischen Musik und Stille: „Wenige Wahrheiten sind so schwer augenscheinlich zu machen wie diese, daß Musik nicht nur die 'Kunst der Töne' ist, sondern sich eher als Kontrapunkt von Ton und Schweigen faßt... und daß die Pause an den Ton gebunden ist.“ (Boulez: Für Anton Webern, in: „die Reihe; Informationen über serielle Musik“, hrsg. von Herbert Eimert unter Mitarbeit von Karlheinz Stockhausen, Heft 2, Wien 1956)

Bei den Schulprojekten kooperieren Schülerinnen, Komponisten und Musiklehrer. Dabei kommt es zu Dialogen der verschiedensten Art, weil Ausgangspunkte, Inten-

tionen, künstlerische Erfahrungen, Arbeitsweisen usw. kontrastieren. Keine Frage, daß in Response für Schule und Schüler große Chancen bestehen, künstlerisches Neuland zu betreten. (Siehe das Kästchen zu Response, vgl. Graefe-Hessler 1997, Richter 1997).



Der gruppendynamische Prozeß bei Response

Die Schüler sind positiv beeindruckt: „Das war irgendwie toll, man konnte dem Bratscher oder der Cellistin sagen, spiel mal das, versuch doch mal das, dann konnten er oder sie das auch, das klappte dann auf Anhieb!“ Mit anderen Worten: Die Professionalität der Musiker stößt auf positive Resonanz, kann leicht auch Vorbildfunktion übernehmen und einen wichtigen Impuls für eigene Initiativen auslösen - der eine oder andere „fruchtbare Moment im Bildungsprozeß“ (Copei) könnte auf diese Weise in Gang kommen.

Nicht nur die Schüler profitieren von diesem Vorhaben, denn natürlich begeben sich sämtliche Beteiligten in einen im Prinzip offenen Gruppenprozeß. So erhalten die Komponisten ein hautnahes Feedback, sie können sich aus dem sprichwörtlichen Elfenbeinturm, in den sich zeitgenössisches Komponieren hineinmanövriert hat, befreien. Die Orchestermusiker können an der Heranbildung ihres zukünftigen Publi-

kums (auch ihres Nachwuchses) mitwirken und den engen Horizont des Spezialistentums überwinden. Und Schule öffnet sich, die Lehrerinnen und Lehrer erhalten neue Impulse für kreatives, künstlerisches Arbeiten jenseits der eingeschliffenen pädagogischen Routine.

Motivationsfragen

„Response“ bedeutet für viele Schülerinnen und Schüler eine produktive Auseinandersetzung mit einer Musik, die ihnen fremd ist. Damit bekommt dieses Schulprojekt eine Bedeutung, die wesentlich über den Horizont des Schulfachs Musik hinausweist. Fremdheit ist im Zusammenhang von Neugier und Angst zu sehen. Von Cube (1990) sieht in Angst und Sicherheitsgefühl zwei Seiten einer Münze. Er benennt fünf Risikofaktoren, die unser Sicherheitsgefühl beeinträchtigen können: irrationale Angstvermeidung, Überheblichkeit, Ignoranz, Langeweile und Lust. Die Neugierde trägt in Wirklichkeit unserem Sicherheitsbedürfnis Rechnung. Sie wirkt der Langeweile entgegen. Nach Voss (1984) kann man die Neugierde dadurch präzisieren, daß man sie mit explorativem Verhalten gleichsetzt. Dieses spielt in der Überwindung der Angst eine entscheidende Rolle. Das bedeutet, daß in musikerzieherischen Situationen Raum für ein derartiges exploratives Verhalten gegeben werden muß.

Entwicklungspsychologisch sind Neugier bzw. Explorationsverhalten in den verschiedensten Bereichen des kognitiven und emotionalen Handelns wichtig. Allgemein gesprochen führt Exploration, wenn ein unmittelbarer Bezug zum Selbstkonzept gegeben ist, zu Kompetenzerwerb (Keller & Schneider 1991).

Von tiefenpsychologischer Seite wird darauf hingewiesen, daß Neugier häufig auch verboten ist, bestraft wird und dadurch zur Ursache für Angst werden kann. Dennoch wird die kindliche Neugier, die sich nach Sigmund Freud während der ödipalen Phase in der Fähigkeit des Fantasierenkönnens äußert, als erster Schritt zur selbständigen Orientierung in der Welt gesehen (Raguse-Staffer 1993).

Weiterhin ist zu beachten, daß Neugier wie auch Angst und Furcht an zentraler Stelle in der Motivationspsychologie stehen (Schneider & Schmalt 1994). Unser Handeln wird, ob wir uns dessen bewußt sind oder nicht, von Neugier und Angst in die eine oder andere Richtung gelenkt, sie wird gehemmt oder gefördert. Die Motivation, sich auf Fremdes einzulassen, dürfte davon abhängen, wie gut es gelingt, die

Angst vor Ungewohntem zu überwinden und die Neugier oder Lust auf Neues konstruktiv für ein beständiges musikalisches und kulturelles Lernen zu machen.

Das hat zu tun mit personaler Identität. Gerhard Schneider (1995) hat hierfür eine dialektische Konzeption entwickelt. Zu beobachten ist nämlich eine Ambivalenz gegenüber dem Anderssein, die vor dem Hintergrund der Struktur des Selbsts in seinen alltäglichen Lebenszusammenhängen zwischen zwei Polen schwankt: auf der einen Seite Angst und Ablehnung bis hin zum Haß, auf der anderen: Neugier und Interesse bis hin zur Liebe. Schneiders zentrale Hypothese lautet, „daß das Fremde, das in ganz unterschiedlichen Formen etwa als kulturell Fremdes, als das Fremde des Wahnsinns oder das ganz Andere der mystisch-religiösen Erfahrung erscheint, die Zufälligkeit (Kontingenz) der eigenen Art und Weise zu sein erfahrbar zu machen vermag. Dies wird bewertet als ein Potential zugleich des Erschreckens über die Beliebigkeit des eigenen Selbst wie der Befreiung über die Aufhebbarkeit der eigenen Begrenztheit.“ Diese Ambivalenz geht in zwei Richtungen, sie richtet sich nicht nur auf das fremde Objekt, sondern zugleich auf das eigene Subjekt. Sie liegt auf derselben Linie wie die bekannte Einsicht, daß die Beschäftigung mit dem Fremden und Andersartigen uns zugleich wesentliche Erkenntnisse über uns selbst vermittelt.

Jede Kultur weist neben Phänomenen der Identifikation auch solche der Abgrenzung und Abwehr auf. Angst vor dem Fremden gibt es immer auch innerhalb der eigenen Kultur (Kristeva 1990).

Zum Stichwort Irritation vermissen wir einen wissenschaftlichen Diskussionsstand, wohl, weil es sich hierbei um relativ flüchtige, rasch wechselnde Befindlichkeiten handelt; gleichwohl kann sich herausstellen, daß sie gerade im Hinblick auf den Umgang mit kulturell fremden Gegenständen eine Schlüsselrolle spielen kann.

Zur Akzeptanz des Schulfachs Musik

Es gibt eine Rangfolge der Fächer. Bei Leistungsforderungen wiegen Deutsch und Mathematik schwerer als die Musik. In Konfliktfällen weisen die Eltern Lernaufgaben für Musik und Kunst zurück und geben ihren Kindern diesbezüglich Rücken- deckung.

Die Akzeptanz hängt ganz von den Vorhaben ab, die veranstaltet werden, ob Auf-

tritte vor Publikum vorbereitet werden usw. Zudem geht die Lehrerqualifikation, die sehr unterschiedlich sein kann, in die Akzeptanz des Faches ein. Da gibt es Lehrer, die Mozarts Leben querbeet abfragen und ähnliche unsinnige Dinge tun.

Anerkennung findet man bei Auftritten auf der Bühne, auch seitens der Kollegen. Wenn solche Auftritte gelingen, findet das Anerkennung und steigert das die Attraktivität.

Die größten Probleme haben die Lehrer beim Pflichtprogramm, für das nach jedem Halbjahr Zeugnisse und Zensuren anstehen. Die Kollegen wünschen, daß der Musikunterricht frei wählbar ist. Das ist zwar in den Richtlinien (und in öffentlichen Verlautbarungen der Bildungspolitiker und der Funktionäre in den Verbänden) so nicht vorgesehen, aber die Realität (einer unzureichenden Versorgung vieler Schulen mit Lehrpersonal) hat dafür gesorgt.

Normalerweise wird in den Jahrgängen 5 und 6 ein Fundamentum mit einem Jahr Unterricht gelegt. In den daran anschließenden Jahren gibt es Musik als Wahlpflichtfach. Zusätzlich noch Arbeitsgemeinschaften für Schlagzeug und Bands. Aber die AGs sind frei! Und das hat auch nachteilige Auswirkungen: die Einsicht, daß man zum Trompete-Lernen über einen Zeitraum von mehr als einem Jahr kontinuierlich üben muß, überfordert die meisten Schüler, so daß sie zusätzlich gefordert werden müssen.

Der Wahlpflichtunterricht ist projektmäßig angelegt, es gibt keine starren Unterrichtseinheiten, wohl aber Kurse zu bestimmten Themen wie z.B. die Notenschrift. Der Wahlpflichtunterricht mit vier Stunden wöchentlicher Unterrichtszeit führt zu einer Optimierung der Arbeitsbedingungen. Da besteht Zeit für persönliche Kontakte und ist gründlicheres Arbeiten möglich.

Die Routine muß durch Lebendigkeit überwunden werden, wenn die Lehrer überleben und die Schüler vom Unterricht profitieren sollen.

Hat da jeder Lehrer sein eigenes Erfolgsrezept?

Argumente für den Musikunterricht an den allgemeinbildenden Schulen

Angesichts des bedrohlichen Verschwindens des Musikunterrichts aus den allgemeinbildenden Schulen ist es notwendig, auf verschiedenen Ebenen in eine inhaltli-

che Argumentation zugunsten des Musikunterrichts einzutreten. Dabei könnten die folgenden Punkte wichtig sein:

1. Von seiten der Kulturosoziologie wird betont, daß heutzutage in einer Gesellschaft, die Gerhard Schulze als Erlebnisgesellschaft kennzeichnet, eigentlich jeder an einem großen Projekt mitwirkt, nämlich an dem Projekt des Glücks. Jeder möchte in seinem Leben sein Glück machen, individuelles Glück verwirklichen. Dabei kann die Musik eine sehr wichtige Rolle spielen. Jeder Mensch kann sich der Musik bei der Verwirklichung persönlichen Glücks zu bedienen. Unter den heutigen Lebensbedingungen hat jedes Kind, hat jeder Jugendliche ein musikalisches Schicksal vor sich, das sich positiv gestalten läßt.
2. Eine wichtige Argumentation bezieht sich auf den Spaß, die Lebensfreude, das Vergnügen, das aus der Musik selbst bezogen werden kann. Musik kann zudem der Selbstverwirklichung dienen. Die aktive, aber auch die rezeptive Beschäftigung mit Musik kann viel Freude bereiten.
3. Anthropologen haben festgestellt, daß weltweit ausnahmslos jede ethnische Gruppe die Musik als wichtiges Ausdrucksmittel betrachtet, entsprechend wird sie in das private und öffentliche Leben einbezogen.
4. Ganz allgemein kann man sagen, daß jeder Mensch ein Recht auf Entwicklung und Förderung seiner besonderen Anlagen hat, und dies muß auch zutreffen auf besondere musikalische Begabungen. Die Schulen müssen in geeigneter Form diese Begabungsentwicklung auf breiter Ebene ermöglichen. Deswegen muß der Musikunterricht auch in den Kanon der Dinge, die für jeden auch verbindlich unterrichtet werden, einbezogen werden. Er muß Bestandteil der Grundversorgung sein.
5. Neuere Untersuchungen zu den Wirkungen eines besonders intensiven Musikunterrichts (vgl. z.B. Scheidegger & Eiholzer 1997) haben ergeben, daß dieser keineswegs zu Leistungseinbrüchen in anderen Fächern wie zum Beispiel Mathematik oder Deutsch führen muß, im Gegenteil: selbst wenn ein besonders intensiver Musikunterricht zu Lasten von Unterrichtsstunden in Deutsch und Mathematik erteilt wird, steigen die Leistungen auch in Deutsch und Mathematik an. Es gibt also keinen hinreichenden Grund, die Fächer Mathematik und Deutsch gegen den Musikunterricht auszuspielen, im Gegenteil: Musik ist wohl ein Bereich, in dem man auch allgemeine Intelligenzförderung bewirken kann, wobei allerdings die Musik spezifi-

sche Möglichkeiten auch hinsichtlich des emotionalen Ausgleichs bieten kann, die vielleicht in diesen reinen Lernfächern nicht gegeben sind.

6. Musikunterricht bietet besondere Möglichkeiten der Therapie. Die therapeutische Wirkung der Musik und des Musikunterrichts konnte zum Beispiel im Punkt der emotionalen Stabilität nachgewiesen werden. Musik kann in durchaus vergleichbarer Funktion wie ein Medikament als Entspannungsmittel benutzt werden. Musik wird aus der subjektiven Sicht von Schülern auch zum Aggressionsabbau benutzt.

7. In der Diskussion um die berufliche Bildung ist in den letzten Jahren verstärkt auf die Notwendigkeit hingewiesen worden, sog. Schlüsselqualifikationen zu vermitteln. Diese Schlüsselqualifikationen setzen sich eindeutig vom alten Stofflernen ab, sie zielen auf Kommunikationsfähigkeit, auf soziales Verhalten, auf Kreativität, auf die Entwicklung von Eigenständigkeit im Handeln. Alle diese Schlüsselqualifikationen lassen sich im Musikunterricht üben. Sie sind Bestandteil aller neueren Konzeptionen des Musikunterrichts und können daher auch zu dessen Legitimation herangezogen werden.

8. Schließlich könnte man in einem historischen Diskurs zeigen, daß von der griechischen Antike an über die Schulen des lateinischen Mittelalters, über den Beginn der eigentlichen schulischen Pädagogik im 18./19. Jahrhundert bis in die unmittelbare Gegenwart hinein der Musik besondere erzieherische Wirkungen zugewiesen werden, und es wäre leichtfertig, auf diese erzieherischen Möglichkeiten der Musik bei den heutigen Lebensbedingungen zu verzichten. In diese historische Kette würde sich zweifelsohne das Bemühen um mehr Lebensqualität einordnen lassen, ein Ausdruck, der in den Siebziger Jahren von Willi Brandt in die politische Diskussion eingebracht und der mittlerweile fester Bestandteil der aktuellen kulturssoziologischen Analysen geworden ist.

10. Abschließend: In der Diskussion um die Relevanz des Musikunterrichts im Fächerkanon der allgemeinbildenden Schule geht es bei näherer Betrachtungsweise nicht nur um Musik, sondern um erzieherische, pädagogische Qualitäten, um ein Stück Lebensqualität der Schüler an den Schulen, um das Schulklima, und es geht neben den musikalischen Inhalten und der Förderung musikalischer Kompetenzen um wesentlich mehr Kompetenz, nämlich um die allgemeine geistige und auch soziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler.

Zum Einfluß der Medien auf den Musikunterricht - was hat Musikpädagogik mit der Medientheorie zu tun?

1. Bekannt ist der Slogan: „Mit Musik geht alles besser.“ Er soll im folgenden als Ausgangspunkt dienen, um den Stellenwert der Medien zu diskutieren. Natürlich geht mit Musik nichts besser! Diese populäre Annahme ist ideologisch und fällt in den Komplex der Wirkungen, die die Musik nur nach unserer Alltagspsychologie, nicht jedoch in Wirklichkeit hat. Die Alltagspsychologie vermittelt Erklärungsweisen, wie sie jeder Mensch zur Hand hat, um seine individuellen Erfahrungen zu erklären und zu verstehen. Musikbezogen ist symptomatisch, daß wir der Musik eine Fülle unbewiesener Wirkungen zuschreiben, obwohl es verlässliche Beweise dafür nicht gibt (vgl. Kleinen 1997). Umgekehrt kommen zahlreiche wissenschaftliche Studien zu dem statistisch abgesicherten Ergebnis, daß es sich dabei um vermeintliche, nicht aber um tatsächliche Wirkungen der Musik handelt (z.B. Musik im Warenhaus, Rötter & Plößner 1995). Es liegen aufschlußreiche Studien vor zur Musik am Arbeitsplatz, bei den Hausaufgaben, beim Autofahren, in der Werbung oder zu den Auswirkungen des Musikunterrichts auf die Leistungen in anderen Fächern oder allgemeiner auf die Persönlichkeitsbildung usw. Kennzeichnend für die Alltagstheorien ist, daß sie auch dann für gültig und sicher angenommen werden, wenn sie noch nicht einmal ernsthaft überprüft worden sind.

2. Es ist üblich, vom Einfluß der Musikmedien auf Individuum und Gesellschaft“ zu sprechen. Diese Feststellung arbeitet im wesentlichen mit zwei Unterstellungen. Erstens: die Medien sind Musikmedien - sind es tatsächlich? (Die Struktur der Medien ignoriert eher die Musik.) - Zweitens: die Medien üben starke Wirkungen aus - demgegenüber ist aber zu fragen: welchen Einfluß üben die Medien wirklich aus? Stellen sie als (allmächtige) Musikmedien tatsächlich so etwas wie einen *big brother* dar, der uns nicht nur permanent beobachtet, sondern auf höchst sublimen und deshalb massiven Art beeinflusst und in welche Richtung geht dieser Einfluß?

3. Unser Verhältnis zu den Medien muß aus der Sicht neuerer psychologischer Erkenntnisse neu definiert werden. Die Dominanz des Visuellen vor dem Auditiven dürfte physiologisch begründet sein und stellt ein „hartes“ Problem dar, weil es pädagogisch nicht abgeschafft werden kann. Unsere musikalische Wahrnehmung ist eine gewaltige Konstruktionsleistung, die nur relativ wenig Eingangsinformation benötigt. Grundlage einer konstruktivistischen Wahrnehmungstheorie sind sogenannte *pick ups* (James J. Gibson, vgl. Kleinen 1994). Kinder bevorzugen das Kurzweilige

gegen dem Langatmigen. Was Erwachsene mitteilen und wie sie dies tun, charakterisieren Kinder oft als langweilig - sie begreifen viel schneller, als wir erwarten.

4. Wir stehen vor qualitativ und quantitativ neuartigen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen mit den Medien. Die alltäglichen Lebenswelten sind rasanten Veränderungen unterworfen. Diese werden unter verschiedensten Stichworten und zum großen Teil kontrovers diskutiert: „Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit“ (von Hentig 1984), „Das Verschwinden der Kindheit“, „Wir amüsieren uns zu Tode“ (Postman 1983, 1985), „Kinder der Freiheit“ (Beck 1997). Eltern und Pädagogen sehen sich vor Herausforderungen gestellt, auf die wir nicht vorbereitet sind.

5. Am radikalsten hat dies für die Musikpädagogik Norbert Schläbitz (1997) auf den Punkt gebracht: „Musikpädagogik muß als Medientheorie reformuliert werden, will sie die Schüler/innen zum autonomen Handeln in einer von Medien umgestellten Welt anleiten.“ Was aber bedeutet das, Musikpädagogik als Medientheorie? Existiert denn überhaupt eine akzeptable Medientheorie? Was wird dadurch neu im pädagogischen Alltag, für die Lehrer und Schüler beiderlei Geschlechts, nicht zu vergessen für die Eltern? Für den Instrumentalunterricht, das Laienmusizieren und ...? Und umgekehrt: worin liegen im Kontext der Medienpräsenz die Chancen eines mit großer Ernsthaftigkeit betriebenen Musiklernens am Instrument, nicht nur in musikalischer Hinsicht?

6. Statt auf eine Medientheorie zu rekurrieren (die es bis heute nicht gibt), möchte ich über die notwendigen Veränderungen einer Musikpädagogik nachdenken, die die Neuen Medien als Herausforderung begreift. Für den Musikunterricht sehe ich zwei Möglichkeiten. Soll er sein: eine Insel (der Glückseligkeit?), die sich abschottet gegen die Medien und deren vermeintliche Einflüsse, oder eine Art Katalysator, der sich selbst reguliert, mit reinigender Wirkung? Da es für beides gute Argumente gibt, handelt es sich bei dieser Gegenüberstellung vorerst um eine Aporie.

7. Angesichts der Allgegenwart der Medien allerdings scheint es mir unvermeidlich, daß wir uns auf einen permanenten Dialog einrichten. Das macht jedes Insel-Konzept auf die Dauer perspektivlos und läuft auf einen Musikunterricht hinaus, der sich als einen offenen Markt der Möglichkeiten versteht. In Anlehnung an Marshall McLuhans (1964) Unterscheidung zwischen heißen und kalten Medien möchte ich „heiße“ und „kalte“ Dimensionen des Musikunterrichts als zentrale Kriterien ansetzen. Sie lassen sich auf Inhalte, Zielsetzungen, Verfahren, Sozialformen, Medien-

einsatz und weitere unterrichtsmethodische Parameter anwenden. Dabei soll „heiß“ die Bedeutung haben von „stärkt die Dialogfähigkeit“ und „kalt“ die von „ohne Berührung und ohne konfliktbereite Auseinandersetzung mit den Medienthemen, -inhalten und -vermittlungsweisen“. Dialogbereitschaft wäre also das zentrale Kriterium, ihm stünde die passive Rezeption gegenüber. Dies könnte exemplarisch an „Response“ verifiziert werden.

Literatur

- Ahmels, Ingo (1985). Pierre Boulez „Répons pour six solistes, ensemble instrumental, et dispositif électro-acoustic (1981 - ...)“, unveröffentlichte Examensarbeit für das Lehramt an öffentlichen Schulen, Universität Bremen.
- Beck, Ulrich (Hg.) (1997). Kinder der Freiheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brater, Michael (1997). Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung. In: Beck 1997, 149-174.
- Graefe-Hessler, Dorothee & Deller, Olaf (1997). Musik erfinden: Eigene Ideen in einer musikalischen Sprache ausdrücken. Musikunterricht heute 2. Beiträge zu Theorie und Praxis, hrsg. von Johannes Bähr und Volker Schütz: Oldershausen: Institut für Didaktik populärer Musik.
- Keller, Heidi & Schneider, Klaus (1991). Entwicklung und Prozeß explorativen Verhaltens. In: Moenks, Franz & Lehwald, Gerhard: Neugier, Erkundung und Begabung bei Kleinkindern. München, S: 22-39.
- Kleinen, Günter (1994). Die psychologische Wirklichkeit der Musik. Wahrnehmung und Deutung im Alltag. Kassel: Bosse.
- Kleinen, Günter (1997). Die Leistung der Sprache für ein Verständnis musikalischer Wahrnehmungsprozesse. Manuskript Rostock.
- Kristeva, Julia (1990). Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- Marshall McLuhan (1968). Die magischen Kanäle. Amerikanisches Original: Understanding Media (1964). Düsseldorf.
- Postman, Neil (1983). Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt am Main: Fischer.
- Postman, Neil (1985). Wir amüsieren uns zu Tode. Frankfurt am Main: Fischer.
- Raguse-Stauffer, Betty (1993). Die Fähigkeit, neugierig zu sein - ihre Ausdrucksformen - ihre Äußerungen und deren Veränderung im psychoanalytischen Prozeß. Zeitschrift für psychoanalytische Theorie und Praxis 8 (19), 3-18.
- Richter, Wolfgang (1997). Response 1995 in Bremen. In: Bremer Jahrbuch für Musik- kultur, 3. Jg., hrsg. von Frank Nolte, Bremen: Edition Temmen, S. 153-161.

- Rötter, Günther & Plößner, Catrin: Über die Wirkung von Kaufhausmusik. Musikpsychologie Band 11, 1994, Wilhelmshaven 1995, 154- 164
- Scheidegger, Josef & Eiholzer, Hubert (1997). Persönlichkeitsentfaltung durch Musikerziehung. Aarau, Schweiz: Musikedition Nepomuk.
- Schläbitz, Norbert (1997). Der diskrete Charme der Neuen Medien. Digitale Musik im medientheoretischen Kontext und deren musikpädagogische Wertung. Augsburg: Dr. Wißner.
- Schneider, Gerhard (1995). Affirmation und Anderssein. Eine dialektische Konzeption personaler Identität. Dissertation Heidelberg, Opladen.
- Schneider, Klaus & Schmalt, Heinz-Dieter (1994). Motivation. Stuttgart, 2. Aufl.
- von Cube, Felix (1990). Gefährliche Sicherheit. Die Verhaltensbiologie des Risikos. München.
- von Hentig, Hartmut (1984). Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. München: Hanser.
- Voss, Hans-Georg (1984). Curiosity, exploration, and anxiety (Neugier, Exploration und Angst). In: van der Ploeg, Henk u.a.: Advances in test anxiety research. Hillsdale, 121-146.

4. Wissenschaftliche Begleitung von Response '97

von Wolfgang Richter

4.1 Eingangsbefragung

Vor Beginn des zweiten Response-Projekts wurde allen beteiligten Schülern im März '97 ein Fragebogen zur Wahrnehmung und Beurteilung Neuer Musik vorgelegt. Die gewonnenen Daten sollen mit denen einer zweiten Fragebogenaktion nach Abschluß des Projekts verglichen werden. Neben Fragen zum musikalischen Freizeitverhalten, zu musikalischen Vorlieben und der musikalischen Sozialisation, die im Rahmen dieser Arbeit unberücksichtigt bleiben, wurden auf einer zweiten Seite sieben Fragen zu einem Musikstück des chinesischen Komponisten Tan Dun gestellt.

Dieses kurze Musikbeispiel von der Musikkassette (1'06 Min.) sollte zum Erzählen animieren und Assoziationen ermöglichen, Zustimmung und Ablehnung sowie eine Gesamtbewertung provozieren.

Tan Dun, geb. 1958, der als einer der führenden chinesischen zeitgenössischen Komponisten gilt und 1986 in die USA ging, (vgl. Frank Kouwenhoven, Out of the Desert, Mainland China's New Music, in: Chime Nr.2,1990) hat sich für den Zyklus 'Death & Fire – Dialogue with Paul Klee' aus dem Jahr 1991 durch die Bilder des Malers (1879 – 1940) anregen lassen.

„Die Linie, die in seinem Denken sowohl für Melodie wie auch für Bewegung stammt, war ein Hauptelement seines Schaffens. Damit entsteht eine enge Beziehung zur chinesischen Ästhetik, die linear und nicht harmonisch ist und eher nach der Seele des Werkes...sucht“ (Tan Dun, booklet zur CD mit The Scottish Symphony Orchestra, Schwann,1993)

„Die Zwitschermaschine“ von 1922 läßt deutlich die Kurbel einer Spieldose und auf der Welle aufgereiht vier Singvögel, die durch Drehung zum Singen gebracht werden, erkennen. „Strawinsky würde sagen, der ideale Fall, einer zieht am Glockenstrang, und was an Tönen geschieht ist eine Sache für sich.“ Will Grohmann, Paul Klee, Stuttgart 1954, S. 200) Die Komposition „Die Zwitschermaschine“ hat die kurze Dauer einer Walzenlänge und bricht ebenso abrupt ab, wie eine Musikmaschine, die erst wieder aufgezogen werden muß. Zu hören sind perkussive Instrumente wie Guiro, Ratsche, Maracas, Schellen, dominant ungewohnte Streicherklänge, eine Violine, pizzicato, Holzbläser, vielleicht ein Klarinettenmundstück und eine Trillerpfeife. Flügelschlagen, Vogelgezwitscher in verschiedenen Tonhöhen und Klangfarben, eine Kuckucksterz, Flug und Fall, Steigerung der Lautstärke und der verschiedenen Tempi zum Ende hin, kompositorisch verdichtet zu einem klangautomatisierten Szenario im Vogelkäfig.

Die subjektiven Sichtweisen und Bewertungen dieses vorgegebenen akustischen Reizes sollen mit Hilfe der schriftlichen Befragung als ein Instrument der Datensammlung festgehalten und resümiert werden. Welche Vorstellungen über die Neue Musik, welche Assoziationen zum Hörbeispiel werden verbal zum Ausdruck gebracht? Läßt sich der erworbene musikalische Wissenszusammenhang in Bezug auf Neue Musik aufgrund dieser Äußerungen beschreiben?

Bei aller gebotenen Vorsicht, mit Hilfe ansatzweise empirischer Methoden der Musikpsychologie punktuell gewonnene Ergebnisse zu verallgemeinern, verspreche ich mir dennoch Aufschluß über die Frage, ob und in welchem Ausmaß die im Verlauf des musikpädagogischen Projekts initiierten Lernprozesse, stereotype Vorurteile gegenüber Neuer Musik abbauen können. „Musikalische Urteile akzentuieren die Wahrnehmung. Sie machen eingenommen für die eine musikalische Stilrichtung, schaffen Aversionen gegen andere. Auf dem Weg über die musikalischen Einstellungen bestimmen sie entscheidend über die musikalische Entwicklung und Sozialisation der Heranwachsenden. Gerade in pädagogischem Bezug sind sie belangvoll: Urteile, sofern sie sich als unbegründete Vorurteile herausstellen, müssen abgebaut werden, um für die Vielfalt der Erscheinungen aufgeschlossen zu machen.“

(Kleinen, Günter, Zur Psychologie musikalischen Verhaltens, Frankfurt/Main, 1975, S. 50)

Eingangsbefragung 3`97

Du hörst das Musikstück eines lebenden Komponisten.

1. Frage: Was fällt dir beim Hören dazu alles ein ?

Antworten aus den folgenden Lerngruppen:

I. Grundschule Grolland (GSG), 2. Klasse, 8-9 Jahre, 15 Schüler

*Dschungel (3) Indianer (3) Geister (3) Affenmusik (2) Affen (1) Wale (1)
Fußball (1) Urwald (1)*

II. Grundschule St.Johann (GSJ) 3. Klasse, 9 Jahre, 24 Schüler

*Lustig (5) Quatschmusik (4) Dschungel (2) Affen (2) China (1) Urwald (2)
Indianer (1) Hexenmusik (1) Fußballspiel (1) Instrumente singen (1)
Daß die Musik total Scheiße ist (1) Nichts (1)*

III. Gesamtschule-Mitte (GSM), 9. Klasse, 15 Jahre, 20 Schüler

Dschungel, Urwald, Affen, Zoo (16) Nichts (4)

IV. Schulverbund Lesum (GSL), 9. Klasse, 15 Jahre, 16 Schüler

*Katzengejaule (1) Katzenmord (1) Winselnde Hunde oder Katzen (1) Dschungel, Urwald (2)
Wie auf einem Bauernhof: Hunde, Katzen, Vögel, Hühner, die wegfliegen (1) Hundejaulen
und Vogelgeflatter (1) Instrumente quer durch den Garten (1) Daß ich wissen möchte, wie er
das gemacht hat (1) Geräusche auf Musikinstrumenten erzeugt (1) Es ist zeitgenössische
Musik. Der Komponist hat versucht, eine Geschichte zu erzählen (1) Erinnert mich an ein
Theaterstück (1) Neulinge, Hunde, Trillerpfeife (1) Wald (1) In meinem Kopf ist ein großes
Durcheinander: Tierstimmen, Türenknallen, Reifenquietschen (1)*

V. Gesamtschule-Ost (GSO), Wahlpflichtkurs Musik 9.Jhg., 15 Jahre, 17 Schüler

*Grusel (4) Angst (2) Nichts (2) hört sich wie Response an (3) gutes Einschlafstück (1) Sowas
ist nicht meine Musik. Komisch, nervig (2) Ich denke, daß das nicht zu mir paßt (1) Daß es
nicht normale Instrumente sind (2)*

VI. Schulzentrum Walle (SZW), Leistungskurs Musik 11/12. Jhg., 17 Jahre, 14 Schüler

*Urwald, Dschungel, Zoo, Tiere (11) Naiv (1) Ein Hund, Verfolgung und Flucht,
Geräuschkonzert (1) Katzenaufstand (1)*

VII. Kippenberg Gymnasium (GYK), Leistungskurs Musik 12. Jhg., 17 Jahre, 8 Schüler

Urwald, Tierlaute, Rituale, Geister (5) Polizei, Geschrei, Verfolgung (2) Spielende Kinder (1)

Grundstufe

Sekundarstufe I

Gymnasiale Oberstufe

Mit der folgenden lebendigen Schilderung läßt sich zusammenfassen, welche Bilder die meisten Schüler beim Hören des Musikbeispiels assoziieren: „Daß das ein Haufen Affen in einem Käfig (ist) und Musikinstrumente, Trillerpfeifen etc. in den Käfig gestellt worden sind und die Affen das alles jetzt ausprobieren und damit spielen.“ (Schüler 15 J., GSM) Damit haben sie mehrheitlich Vieles von dem wahrgenommen, was der Komponist intendierte, wenngleich seine Vorlage vom Vogelkäfig eher der gebändigten Natur, dem Zoo mit Gitterzaun als dem Dschungel und dem Urwald-Paradies entspricht. Einige Schüler sehen schon den Film dazu mit Polizei, Geschrei und Verfolgung („In meinem Kopf ist ein großes Durcheinander: Tierstimmen, Türenknallen, Reifenquietschen“, oder sie erinnern ein Theaterstück. Auch musiktechnische Assoziationen werden vereinzelt beschrieben („Instrumente singen“), („Instrumente quer durch den Garten“) oder eine interessante Frage aufgeworfen („Daß ich wissen möchte, wie er das gemacht hat.“) Diese Neugier soll im Verlauf von Response mit Hilfe der Experten von außen produktiv genutzt werden. Die Produktion von Klängen, Tönen und Geräuschen in zeitgenössischen Musikwerken zu demonstrieren ist eine Hauptaufgabe der Interpreten. „Hört sich wie Response an“ kann nur von Schülern der GSO geäußert worden sein, weil diese 1997 zum zweitenmal an dem Projekt teilnahmen. Die überwiegend negativen Assoziationen legen den Verdacht nahe, daß eine zweimalige Teilnahme nicht automatisch zu größerer Akzeptanz Neuer Musik und zu der gewünschten Vertiefung musikalischer Ausdrucksmöglichkeiten führen muß.

Eingangsbefragung 3`97

Du hörst das Musikstück eines lebenden Komponisten.

2. Frage: Welche Gefühle verbindest du mit dieser Musik ?

Antworten aus den folgenden Lerngruppen:

I. GSG:

Lustig (12) albern ((3)

II. GSJ:

*Lustig (7) witzig (3) keine (2) schöne ruhige (2) zum wild werden (1) gruselig (1)
normale (2)
Urwald (3)*

III. GSM:

Keine (15) Nicht so viele (3) eher bedrückend als fröhlich (1)

IV. SVL:

Hektik, Unruhe, Chaos, Aufregung, Spannung Dunkel (8) keine (4) fröhliche Gefühle (1)

V. GSO:

Angst (2) keine (7) Auf jeden Fall keine Entspannung (1)

VI. SZW:

Angst, Panik, Gefahr, Nervosität, Irritiertheit, fremd (8) keine (4) Freude, die ein kleines Kind daran findet, die Tiere im Zoo anzuschauen (1) Mode (1)

VII. GYK:

Angst, Verwirrung (2) Belästigung (1) Interesse (1) Spaß, Amusement, Belustigung (2)

Wie wird die fremde Musik gefühlsmäßig wahrgenommen ?

„...offensichtlich wird die selbstverständliche Erwartung, Musik müsse mit (angenehmen) Erlebnissen verbunden sein, angesichts der Musi des 20.Jahrhunderts zum Problem. Die zeitgenössische Musik hält es nicht mit Gefühl und und Erlebnis. Mit Verlassen der seit über drei Jahrhunderten geübten Selbstverständlichkeiten ist unser Erlebnis entscheidend betroffen. Die zeitgenössische Musik rekuriert nicht mehr direkt auf die in unserem kulturellen Rahmen eingeübten musikalischen Erlebnisweisen. Im Gegenteil, sie geht dagegen an, sie versucht sie außer Kraft zu setzen.“ (Kleinen, a.a.O. S. 35)

Die Kinder im Grundschulalter gehen insgesamt unvoreingenommen an die Neue Musik heran, äußern Freude und Spaß beim Hören der ungewohnten, fremden Klänge, es dominieren lustige, witzige Assoziationen.

Dagegen werden in den beteiligten 9. Klassen gar keine oder ängstlich-bedrückende Gefühlseindrücke genannt. Die kritisch-abwartende Grundhaltung der 15-16jährigen, ihre „coolen“ Reaktionen und fehlenden Emotionen haben nicht nur altersbedingte Ursachen, sondern sie sind auch in der Musik selbst begründet.

Die 17 jährigen bekennen mehrheitlich, Angst, Panik, Gefahr, Verwirrung, Nervosität, Irritation und Fremdheit beim Hören des Musikstücks zu empfinden. „Eher bedrückend als fröhlich, hört sich ängstlich durch die Schreie an, löst kein Glücksgefühl bei mir aus“ (Schüler, 15 J. GSM).

Eingangsbefragung 3'97

Du hörst das Musikstück eines lebenden Komponisten.

3. Frage: Kommt dir diese Musik bekannt vor ?

Antworten aus den folgenden Lerngruppen:

	ja	nein	ohne Angabe
--	----	------	-------------

I. GSG:

4 11 0

II. GSJ:

5 16 3

III. GSM:

5 13 2

IV. SVL:

2 12 2

V. GSO:

13 4 0

VI. SZW:

3 7 4

VII. GYK:

1 6 1

68% aller befragter Schülern kommt die gehörte Musik unbekannt, 32 % dagegen bekannt vor. Immerhin erinnern sich gut Dreiviertel der Gesamtschüler (GSO), diese Art von Musik während des Response-Projekts und des Stomp-Konzerts schon einmal gehört zu haben.(„ein bisschen von wegen Response“ Schülerin, 16 J. GSO)

Eingangsbefragung 3`97

Du hörst das Musikstück eines lebenden Komponisten.

4. Frage: Was gefällt dir an diesem Musikstück ?

Antworten aus den folgenden Lerngruppen:

I. GSG:

Daß die Musik quietscht (4) Daß die Musik den Berg hochsteigt (5) die Tiergeräusche (3) garnichts (1)

II. GSJ:

Alles (11) daß sie lustig, witzig, cool ist (5) garnichts (4) weiß ich nicht (1)

III. GSM:

Nichts (8) Man kann sich viel dazu denken (3) die Abwechslung (3) was man alles mit Instrumenten machen kann (3)

IV. SVL:

Nichts (4) Einfallsreichtum, die interessante Idee (7) Daß man sich Geschichten und Situationen vorstellen kann (1) Trillerpfeife (2) Rhythmus (1)

V. GSO:

Nichts (5) Die Geige (1) Daß es kurz ist (1) Das Hundegejaule (1) es ist fröhlich (1) Das ist nicht mein Geschmack (3)

VI. SZW:

Die Geräusche des Wahnsinns (2) interessant, weil ungewohnt, Ideenreich (6) Vielfältigkeit, verschiedene Dinge hineininterpretierbar (2) Verwendung ungewöhnlicher Gegenstände (1)

VII. GYK:

Nichts (3) Der Ablauf (1) Vielzahl von Lauten (1) lebhaft, fröhlich, überraschend (3)

Die Befragten können mehrheitlich der gehörten Musik mindestens etwas Interessantes, Ungewohntes abgewinnen. („Es ist originell“, sehr merkwürdig“, Schüler, 15 J. SVL), sie eröffne Möglichkeiten, eigene Gedanken, Geschichten, Situationen zu imaginieren. Auch sachbezogene, musiktechnische Betrachtungen werden genannt. („daß die Musik quietscht“ (Schülerin, 9J., GSG) oder „den Berg hochsteigt“ (Schüler, 8 J., GSG), womit die Steigerung der Tonhöhe anschaulichst wieder einmal von Grundschul-Kindern beschrieben wird. Die Verwendung ungewöhnlicher Gegenstände, die Vielzahl von Lauten und „die Geräusche des Wahnsinns“ (Schüler, 18 J., SZW) finden Gefallen von Leistungskursschülern.

Eingangsbefragung 3`97

Du hörst das Musikstück eines lebenden Komponisten.

5. Frage: Was stösst dich eher ab ?

Antworten aus den folgenden Lerngruppen:

I. GSG:

Nichts (12) Das ist mir zu laut (1)

II. GSJ:

Nichts (12) alles (2) Diese Trillerpfeife (1)

III. GSM:

Nichts (4) alles (4) Daß man nicht richtig mitgehen kann wie bei Musik mit Schlagzeug und Bass (2) Das Rumgejaule und so (3)

IV. SVL:

Nichts (2) Alles (3) Das Fehlen einer Melodie (1) Die schrillen, pfeifenden Geräusche (2) Dieses Durcheinander (2)

V. GSO:

Alles (3) Das Durcheinander (2) Das Quietschen (3) Kann ich nicht beschreiben (1) Es ist zu kurz (1)

VI. SZW:

Nichts (2) schrille Töne, Geräusche (2) zu kurz (3) ungewohnt, seltsam interpretiert und gespielt (1) Diese Musik muß man wirklich anhören und kann nichts nebenher machen (1) Ich mag lieber Musik, die mich ruhig oder glücklich macht, nichts, was mich nervös macht (1)

VII. GYK:

Nichts (2) Das Durcheinander, Chaos (3) Wenig Musik und Rhythmus (2) keine sofort auffallende Strukturierung (1)

„Daß das mal laut, mal leise ist, das find`ich total blöd, bei Techno ist das was anderes“
(Schülerin, 16.J. GSO)

Daß sie gewöhnungsbedürftig ist, wird der Neuen Musik mehrheitlich bescheinigt. Finden die Grundschüler noch wesentlich unbelasteter als die Jugendlichen nichts Störendes daran, legen letztere den Maßstab populärer Musik an und beklagen fehlende Melodie, kein Rhythmus, Chaos, Quietschen, die kurze Dauer, schrille Töne und die Tatsache, daß sie als Hintergrundmusik nicht taugt. Die ungewohnten Klänge entsprechen natürlich nicht dem Mehrheitsgeschmack, sie können etablierte Hörmuster nicht befriedigen.

Eingangsbefragung 3'97

Du hörst das Musikstück eines lebenden Komponisten.

6. Frage: Bist du bereit, dich mit diesem Musikstück im Musikunterricht zu beschäftigen ?

JA	Nein	ohne Angabe/ evtl.
----	------	--------------------

Antworten aus den folgenden Lerngruppen:

<u>I. GSG:</u>	6	9	0
<u>II. GSJ:</u>	15	9	0
<u>III. GSM:</u>	6	11	3
<u>IV. SVL:</u>	7	8	1
<u>V. GSO:</u>	6	10	1
<u>VI. SZW:</u>	7	7	0
<u>VII. GYK:</u>	5	3	0

Die Hälfte aller befragten Schüler lehnt dies ab, 46 % befürworten ein solches Vorhaben, 4 % können sich zu keinem Urteil durchringen und votieren unentschieden. Allein in der 3. Klasse der Grundschule St.Johann überwiegt die Anzahl der Befürworter mit 15:9. Die Lerngruppe und ihre Musiklehrerin scheinen außergewöhnlich motiviert zu sein, sich auf musikalische Experimente einzulassen.

Eingangsbefragung 3`97

Du hörst das Musikstück eines lebenden Komponisten.

7. Frage: Meine Gesamteinschätzung

Antworten aus den folgenden Lerngruppen:

	gefällt mir besonders gut	höre ich auch noch gern	gefällt mir weniger	gefällt mir gar nicht	unentschieden
<u>I. GSG:</u>	6	3	5	1	0
<u>II. GSJ:</u>	17	2	1	3	1
<u>III. GSM:</u>	0	1	4	9	6
<u>IV. SVL:</u>	1	2	8	4	1
<u>V. GSO:</u>	5	0	7	6	4
<u>VI. SZW:</u>	0	3	4	1	6
<u>VII. GYK:</u>	0	4	1	2	1

Ca. 80 % dieser Grundschüler gefällt das Musikstück besonders gut oder sie hören es noch gern. Obwohl besonders durch die krasse Ablehnung der Sek-I Gruppen das Pendel in Richtung Negativeinschätzung schlägt (72 %), ist eine Umkehr nicht möglich. Die angemeldeten Klassen können Response nicht „abwählen“. Sie müssen die folgenden Schritte auch bei anfänglich artikuliertem Mißfallen mitgehen und sich auf fremde Musik und Neues einlassen.

4.2 Abschlußbefragung

Seit der Eingangsbefragung vom März '97 haben sich die Schülerzahlen in den Lerngruppen geringfügig geändert. Die Grundschule Grolland und das Kippenberg-Gymnasium haben an der Abschlußbefragung nach Beendigung des Projekts mit dem Konzert im Schlachthof am 8.7.97 nicht teilgenommen oder die Fragebögen nicht abgegeben. Insgesamt können nur 80 Fragebögen gegenüber 114 der Eingangsbefragung ausgewertet werden.

50 % aller Hörer können sich beim Vorspiel des nun mit Autor und Titel genannten Musikstücks erinnern, diese Musik vor Beginn von Response schon einmal gehört zu haben. 44 % geben an, daß sich ihre Einstellung zu dieser Art von Musik verändert hat. Mit Nein antworten 40 % , keine Angaben machen 16 %. Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, mit Hilfe charakteristischer Schüleräußerungen diese für die Bewertung des Projekts positiv gewandelte Einschätzung zu erklären.

Abschlussbefragung 7'97

Du hörst die Musik des chinesischen Komponisten Tan Dun mit dem Titel:
„Die Zwitschermaschine“

**Frage 1a: Erinnerst du, das Stück vor Beginn von
Response schon einmal gehört zu haben?**

Antworten aus den folgenden Lerngruppen:

	nein	ohne Angaben
--	------	--------------

<u>II. Grundschule St.Johann (GSJ), 3. Klasse, 9 Jahre, 24 Schüler</u>	15	3	6
<u>III. Gesamtschule-Mitte (GSM), 9. Klasse, 15 Jahre, 18 Schüler</u>	9	5	4
<u>IV. Schulverbund Lesum (SVL), 9. Klasse, 15 Jahre, 17 Schüler</u>	11	2	4
<u>V. Gesamtschule-Ost (GSO), Wahlpflichtkurs Musik 9.Jhg., 15 Jahre, 12 Schüler</u>	7	3	2
<u>VI. Schulzentrum Walle (SZW), Leistungskurs Musik 11/12. Jhg., 17 Jahre, 9 Schüler</u>	8	1	0
	Σ 50	14	16
	(63%)	(17%)	(20%)

**Frage 1b :Hat sich deine Einstellung zu dieser Art von Musik
verändert ?**

<u>II. GSJ:</u>	11	7	6
<u>III. GSM:</u>	9	8	1
<u>IV. SVL:</u>	6	8	3
<u>V. GSO:</u>	4	5	3
<u>VI. SZW:</u>	5	4	0
	Σ 35	32	13
	(44%)	(40%)	(16%)

Abschlussbefragung 7`97

Du hörst die Musik des chinesischen Komponisten Tan Dun mit dem Titel:
„Die Zwitschermaschine“

Frage 2 : Welche Gefühle verbindest du mit dieser Musik ?

Antworten aus den folgenden Lerngruppen:

II. GSJ:

Sehr schöne, gute (8) gar keine, keine (6) komische (1) neue Gefühle (1) chinesisch hört sich`s an (1) Urwald (1) die Rassel (1) Indianer in einer Höhle (1) sie ist schnell (1)

III. GSM:

Nicht so viele, weil sie so anders ist, z.T. mußte ich aber lachen (1) Gefühle nicht, eher schon Bilder (1) Es ist sehr viel Spannung in der Musik. Das macht sie sehr interessant (1) Es erweckt ein komisches Gefühl, eher ein unwohles als ein schönes (1) Spaß (1) Sie spricht mich nicht besonders an (1) verbinde ziemlich wenig Gefühl damit (1) Das Gefühl, als wir unser Stück produziert haben (1) Aggressionen, da ich die Musik schrecklich finde (1) gar keine, keine (4) Chaos, Haß (1)

IV. SVL:

Frohsinn, Heiterkeit (1) keine, gar keine (10) Chaos, Unwohlsein, Magenbeschwerden (2) Gefühl der Spannung (1) kann sie nicht beschreiben (Eine Kreuzung aus Langeweile und Schläfrigkeit) (1)

V. GSO:

Aufregung (2) Fröhlichkeit, gute Laune (1) Angst, Furcht (1) Keine, nicht allzu viele, gar keine (7)

VI. SZW:

Angst (1) organisiertes Chaos (1) Streß (2) Streß, denn es erinnert mich an Response (1) Spannend, eine Steigerung von etwas am Anfang bedacht bis vorsichtig aufheiternd (1) Eine große Weite, fast ein bisschen Fernweh (1)

Hier bietet sich der direkte Vergleich mit den Antworten der Eingangsbefragung an. Nach der Projektarbeit haben sich die Empfindungen der Grundschüler beim Hören des Musikbeispiels mehrheitlich von „lustig“ und „Witzig“ hin zu „sehr schön“ und „Gut“ gewandelt. „Jetzt finde ich die Musik schön“ (Schüler 10 J. GSJ)

Vor Response erklärten 75 % der GSM-Schüler, keine Gefühle mit dem neuen Musikstück zu verbinden. Dieser Eindruck hat sich unter den im Response-Projekt gesammelten Erfahrungen offensichtlich total gewandelt. Überwiegend positive und differenzierte Eindrücke lassen den Schluß zu, daß hier insgesamt, die Fähigkeit, Stellungnahmen und Begründungen zu subjektiven Empfindungen abzugeben, im Verlauf des Projekts gewachsen ist. „Es ist sehr viel Spannung in der Musik. Das macht sie sehr interessant.“ (Schülerin, 15 J., GSM)

Bei der Lerngruppe des SVL verhält es sich genau umgekehrt: rund 60 % geben „keine“ oder „gar keine“ gefühlsmäßigen Eindrücke nach Projektende an, obwohl Hektik, Unruhe, Chaos, Aufregung, Spannung, Dunkel die ersten spontanen Gefühle charakterisiert haben. Dies mag angesichts der erfolgreichen Produktion gerade dieser Gruppe verwundern, widerspricht aber offensichtlich einer positiven Gesamtbewertung des Projekts nicht.

Die Schüler der GSO verbinden nach wie vor mehrheitlich keine oder „nicht allzu viele“ Gefühle mit dem Musikstück, wohingegen die Hörer des SZW sehr unterschiedliche, individuelle Eindrücke mitteilen: Fernweh, Angst und „Streß, denn es erinnert mich an Response“ (Schüler, 17 J. SZW)

Abschlussbefragung 7'97

Frage 3 : Würdest du auch bei anderer Gelegenheit in ein Konzert mit Neuer Musik gehen ?

Antworten aus den folgenden Lerngruppen:

<u>II. GSJ:</u>	18	3	3
<u>III. GSM:</u>	1	11	6
<u>IV. SVL:</u>	3	11	3
<u>V. GSO:</u>	6	5	1
<u>VI. SZW:</u>	3	3	3

Ob das Interesse an Neuer Musik so weit geht, in ein Konzert zu gehen oder sogar eine CD anzuschaffen, sollten die Fragen 3 und 4 klären. Daß allein die Grundschüler und zwar fast geschlossen eine Konzertveranstaltung mit Neuer Musik besuchen würden, wundert nach deren bisherigen Antworten nicht. Die Neugier und das Interesse an dem neuen Unterrichtsgegenstand ist gewachsen. Die überwiegende Mehrheit von GSM und SVL verneint die Frage, während GSO und GYK mit befürwortenden, ablehnenden und unentschlossenen Antworten annähernd zu gleichen Teilen entschieden haben. „Ich könnte es mir durchaus vorstellen, wenn sich eine Gelegenheit bietet, bin ich offen für ein Konzert mit Neuer Musik“ (Schülerin 17 J. SZW)

Abschlussbefragung 7'97

**Frage 4: Würdest du dir eine CD mit dieser Musik
wünschen oder kaufen?**

ja	nein	ohne Angabe / evtl.
----	------	---------------------

Antworten aus den folgenden Lerngruppen:

<u>II. GSJ:</u>	10	10	4
<u>III: GSM:</u>	1	17	0
<u>IV: SVL:</u>	0	14	3
<u>V: GSO:</u>	0	8	4
<u>VI: SZW:</u>	0	6	3

„Wünschen ja, aber mein Taschengeld reicht nicht“ (Schüler, 10 J. GSJ)

„Ist zu teuer, also nein“ (Schüler, 10 J. GSJ)

Dies sind zwei für die untere Altersgruppe typische Erklärungen des Ja (10) bzw. Nein (10)

„Nein, so toll finde ich sie nun auch wieder nicht“ (Schülerin, 15 J. GSM) soll als stellvertretende Begründung für die hohe Zahl der älteren Jugendlichen zitiert werden, bei denen die Tonträger mit Werken zeitgenössischer Musik mit denen der jeweils aktuellen Popmusik konkurrieren müssen.

„Nur, wenn ich die CD kenne und sie mir gefällt oder von jemandem empfohlen wird“ (Schülerin, 17 J. SZW) Die Vorsicht und Sorge, die Katze im Sack zu kaufen ist begründet und es gibt nach wie vor wenig Gelegenheiten für Jugendliche, in diesem Bereich Vergleiche anzustellen und auszuwählen.

Der Konzertbesuch sei allemal einer CD-Anschaffung vorzuziehen, begründet eine 15 jährige Schülerin der GSO ihr Nein: „lieber live, um die Instrumente zu sehen.“ Sie trifft damit den Kern dessen, was die Schüler während des Projekts erfahren haben, nämlich daß die visuellen Eindrücke während der Aufführung von Werken zeitgenössischer und experimenteller Musik unverzichtbarer Bestandteil der Musik selbst sind. Alle Schülerproduktionen spielten auch mit theatralisch-szenischen Elementen. Die Klangereignisse wurden inszeniert.

Abschlussbefragung 7`97

Frage 5: Was war am interessantesten in der Zusammenarbeit mit dem Komponisten / der Komponistin ?

Antworten aus den folgenden Lerngruppen:

II. GSJ:

Alles (5) wie wir die Musik komponiert, erfunden haben (4) das Stück zu üben (1) die Musik (2) wir haben was zusammen gemacht und das hat mir Spaß gemacht (1) Die Geschichte mit dem Ton (1) Die Geräusche (2) daß er ziemlich lustig war, Spaß verstand (2) Der Wald (1) Daß der Komponist andere Ideen hatte (1) die Erklärungen (1) Mit den Steinen und Federn zu arbeiten (1) wie sie gearbeitet haben (1)

III. GSM:

Die Zusammenarbeit mit einer Spezialistin (4) Das Proben und Üben einzelner Musikteile (1) Das Bedienen der Instrumente, ohne es vorher gespielt zu haben (1) Das Spiel der Instrumente (1) Ein Ausschnitt von einem Stummfilm, für welchen sie die Hintergrundmusik komponiert hatte (1) Die neue Musik kennenzulernen (1) Daß wir etwas Neues ausprobiert haben (1) Ihre Vorstellungen, wie sie es sich dachte (1) Mal gucken zu können, wie so etwas abläuft (1) Über sie zu erfahren (1) Situationen mit Instrumenten darzustellen (wir haben ein Märchen begleitet) und dabei eine fachkundige Hand zu Hilfe zu haben (1)

IV. SVL:

Daß er uns sehr freizügig walten ließ (1) daß er uns verschiedene chinesische Instrumente erklärt und einige seiner Musikstücke vorgestellt hat (4) die andere Kultur (1) zu sehen, wie er komponiert, welche Instrumente er verwendet und wie er Instrumente verfremdet, d.h. den Klang (1) Daß uns gezeigt wurde, wie man etwas selber komponiert (1) Daß bei einem so großen Gewirr doch noch etwas entstand, was immer es war (1) Ich fand, der Komponist hat nicht so viel wie der Musiker zu dem Stück beigetragen. Er hat insgesamt sehr wenig gesagt (1) nicht zu beantworten (1)

V. GSO:

Daß er mit unserer Arbeit zufrieden war (1) Daß wir in so kurzer Zeit so ein gutes Stück gemacht haben (4) Unsere Ideen zu einem richtigen Stück zu verarbeiten (3) Musik mit keinem Musikinstrument zu machen (1) Das Proben, alles zu verbessern (1) Es war eigentlich alles interessant (1)

VI. SZW:

Seine Ideen, die völlig neuen Ideen, seine guten, verrückten Ideen und die Art, wie er an die Ideen herangegangen ist, seine Ideen in die Tat umzusetzen (7) seine Art zu komponieren (2)

„Mich hat sehr beeindruckt, wieviel Ahnung diese Leute von Musik haben.“
(Schülerin, 15 J. GSM) Den Komponisten und Musikern wird große Anerkennung und Hochachtung entgegengebracht. Die Bewunderung erstreckt sich auf folgende Aspekte:

1. Persönlichkeit: „Herr Müller-Hornbach war nett, konnte Spaß verstehen und war lustig“ (Schüler, 10 J. GSJ)
2. Toleranz: „Daß er uns sehr freizügig `walten` ließ (Schüler, 15 J. SVL)
3. Werk: „(am interessantesten war) ein Ausschnitt, von einem Stummfilm, für welchen sie die Hintergrundmusik komponiert hatte“ (Schülerin 15 J, GSM)
4. Ideenreichtum: „seine z.T. guten und verrückten Ideen“ (Schüler, 17 J. SZW)
5. Arbeitsweise: „zu sehen, wie er komponiert, welche Instrumente er verwendet und wie er Instrumente entfremdet, d.h. den Klang“ (o.A., SVL)
„...fand es interessant zu sehen, wie unterschiedlich Komponisten arbeiten und an ihr Werk rangehen.“
(Schülerin, 17 J. SZW)
„Am interessantesten war das Proben und Üben einzelner Musikteile, da man dort sehen konnte, was sich die Komponistin bei der Musik dachte.“ (Schüler, 15 J. GSM)
6. Professionalität: „(am interessantesten war) die Zusammenarbeit mit einem Spezialisten“ (Schüler, 15 J. GSM)
7. Vermittlung: „Daß uns gezeigt wurde, wie man etwas selber komponiert“ (Schülerin, 15 J. SVL)
„Unsere Ideen zu einem richtigen Stück zu verarbeiten“
(Schülerin, 15 J.GSO)
„Wir haben was zusammen gemacht und das hat mit Spaß gemacht“ (Schüler, 9 J. GSJ)

Abschlussbefragung 7`97

Frage 6: Was war am interessantesten in der Zusammenarbeit mit dem Musiker / der Musikerin?

Antworten aus den folgenden Lerngruppen:

II. GSJ:

Der Kontrabaß, Herr Albert mit dem Kontrabaß, als er mit dem Baß gespielt hat (11) mit der Geschichte vom traurigen Ton (2) mit der Steingruppe (1) alles (2) daß er ziemlich lustig war (1) mit den Klängen (1) was die für Musik erfunden haben mit den Tannenzapfen oder Steinen oder Federn und mit dem Kontrabaß (1) sie haben uns viel beigebracht (1)

III. GSM:

Selbst einmal auf einer Geige zu spielen (1) am Interessantesten waren die Stücke, die der Musiker uns vorgespielt hat (3) es war interessant zu erfahren, wie in einem Orchester gearbeitet wird (2) ihre musikalische Kunst ((1) Die Zusammenarbeit mit einem Spezialisten (1) nix, nein, kann ich nicht sagen (5) Leider habe ich nicht viel mit dem Musiker geprobt (1)

IV. SVL:

Daß er sehr interessiert war (1) daß er sich sehr zurückgehalten hat (1) daß er seine Ideen in das Stück eingebracht hat und selbst aktiv mitwirkte (1) Kennenzulernen, wie das Leben eines Musikers ist (1) Zu sehen, wie sich ein Musiker mit moderner Musik auseinandersetzt (1) Er war sehr engagiert und hat uns viel geholfen und viele Tips gegeben (1) Daß uns gezeigt wurde, was man mit Musik alles machen kann (1) nicht zu beantworten (2)

V. GSO:

Alles (1) Er war immer sehr lustig und hat jeden Spaß mitgemacht (5) Er konnte uns Tips geben, was man verbessern konnte und er hat uns erzählt, was er privat für Musik macht (1) Daß er sein Instrument so gut beherrschen konnte (3) Man hat mehr über das Musikinstrument gelernt (1)

VI. SZW:

Was für verschiedene Geräusche er mit seinem Instrument machen konnte, daß er mit einem relativ normalen Instrument auch ganz schräge Töne machen kann (3) Ich hab erfahren, was man alles aus einem Instrument rausholen kann (2) Er konnte sich für die Bratsche begeistern (2) Daß er für so gut wie alles zu haben war (1)

Der Faszination originaler Musikinstrumente, professioneller Fertigkeiten und virtuosem Instrumentalspiel können sich die meisten Schüler nicht entziehen. „Wenn sie mit einer Geige ankommen, können sie gleich wieder einpacken!“ äußerten meine Schüler sinngemäß, als ich den Besuch des Geigers Gunther Schwidessen im Rahmen von Response '95 im Unterricht ankündigte. Während der folgenden von mir als Sternstunde der Musikpädagogik empfundenen Begegnung im Unterricht wichen alle Vorbehalte gegenüber dem klassischen Instrument anerkennder Begeisterung. (vgl. Transkription der Videoaufzeichnung dieser Unterrichtsstunde in : Response '95 – Eine kollektive Chronik S. 15 ff.)

Uneingeschränkte Anerkennung und Begeisterung für den Musiker der Deutschen Kammerphilharmonie und sein Instrument spricht aus den unkorrigierten Originalzitatzen der GrundschulKinder:

„Das Karnterbas anzukucken“ / „Herr Albert mit den Kontrabas“ / „Als er mit dem Baß gespielt hat“ / „als Albert Kontrabaß gespielt hat“ / „Albert Schmitt hatte ein Kontrabaß mit“ / „Als Albert sein Bass mitgebracht hat. Und als er mit dem Baß eine Geschichte“ / „Das mit dem Kontrabass“.

Ebenfalls positive Erfahrungen haben die Älteren mit Schlagzeuger, Bratschist und Geiger gemacht. Hier stehen neben der Anerkennung ihrer Expertenrolle – „daß er sein Instrument so gut beherrschen konnte“ (Schülerin 15 J. GSO) – Fragen der Berufsausübung – „es war interessant zu erfahren, wie in einem Orchester gearbeitet wird“ (Schüler 17 J. SZW), der vielseitigen Einsetzbarkeit des Instruments – „was für verschiedene Geräusche er mit seinem Instrument machen konnte...(Schülerin 17 J. SZW) oder die Problematik der Umsetzbarkeit eigener Ideen ohne entsprechende Kenntnisse und instrumentale Fertigkeiten im Zentrum des Interesses.“Jemanden für eigene Ideen zu haben, der sein Instrument wirklich beherrscht und auch alles damit macht.“ (Schüler, 17 J. SZW)

Abschlussbefragung 7'97

Frage 7: Hast du deine Mitschüler von einer neuen Seite kennengelernt ?

Antworten aus den folgenden Lerngruppen:

<u>II. GSJ:</u>	14	8	2	
<u>III. GSM:</u>	1	17	0	
<u>IV. SVL:</u>	1	16	0	
<u>V. GSO:</u>	2	10	0	
<u>VI. SZW:</u>	5	4	0	
	<hr/>	<hr/>	<hr/>	
	Σ	23	55	2
		(29%)	(69%)	(2%)

23% der Schüler geben an, ihre Mitschüler von einer neuen Seite kennengelernt zu haben. Von einigen wird ergänzend behauptet, sie hätten sich auf eine bisher nicht gekannte Weise verhalten und am Projektverlauf beteiligt. „Ja, mitunter, weil sie sehr interessiert und konzentriert waren“ (Schülerin, 15 J. GSO)

69 % beantworten die Frage mit nein. „Eigentlich nicht. Ich habe schon vorher gewußt, wer gut und wer weniger gut mitmacht.“ (Schülerin, 16 J. GSM)

Abschlussbefragung 7'97

Frage 8: Hast du deine(n) Musiklehrer/in von einer neuen Seite kennengelernt ?

Antworten aus den folgenden Lerngruppen:

	ja	nein	ohne Angabe
--	----	------	-------------

II. GSJ:

12 9 3

III. GSM:

0 16 2

IV. SVL:

5 12 0

V. GSO:

7 4 1

VI. SZW:

1 7 1

Σ 25 48 7
(31%) (60%) (9%)

31 % der Befragten konstatieren, den Lehrer von einer anderen Seite kennengelernt zu haben:

„Ja, sehr gestreßt“ (Schülerin , 15 J. GSO)

„Herr Richter war viel lockerer“ (Schülerin, 16 J. GSO)

„Ja, sie war netter als sonst“ (Schüler, 9 J. GSJ)

„Ein bißchen mehr Mitarbeiter als Vorsitzender“ (Schüler 15 J. GSM)

„Ja, gar keine Frage“ (Schülerin 15 J. SVL)

60 % verneinen die Frage:

„nein, so nett wie immer“ (Schüler 10 J. GSJ) oder „nein, er war schon immer so“ (Schülerin 15 J. GSM)

Abschlussbefragung 7'97

Frage 9: Was hat dir an Response am besten gefallen?

Antworten aus den folgenden Lerngruppen:

II. GSJ:

Die Musik, unsere Musik (9) alles (3) das Musik spielen (1) die Proben (3) das Konzert, der Auftritt (3) ich habe neue, schöne Musik kennengelernt (1) Daß Musiker da waren (2) als wir mit den Sachen aus der Natur Klänge gemacht haben (1)

II. GSM:

Das Überlegen und Zusammenstellen des gesamten Stücks (1) Das Einstudieren des Stückes (1) Neue Erfahrungen machen (1) Das Vorspielen, der Auftritt (2) Ich fand es interessant zu sehen, was die anderen Lerngruppen gemacht hatten (1) Die Kostüme (3) Daß man mal etwas anderes gemacht hat (1) Das Musizieren (1) Erfahren habe ich, daß ich eine solche Art von Projekten überhaupt nicht leiden kann.

IV. SVL:

Eine Woche nur Musik (2) die Proben (1) die Aufführung, das Konzert (7) Die Instrumente (2) Mal aus dem Schulalltag rauskommen (1) Musikmachen finde ich immer gut (1) Vieles. Z.B. die Klassengemeinschaft (1) die Möglichkeit, ein Musikstück selber zu gestalten (1) Die Aufgeschlossenheit der Zuhörer (1)

V. GSO:

Daß Schülern die Möglichkeit geboten wird, ihr Stück vor Publikum aufzuführen, der Auftritt (5) Unser Stück (2) die Zusammenarbeit (3) Die Grundschul Kinder (1) Daß der Klang der ganzen Stücke von der normalen Musik abwich (1)

VI. SZW:

Der Auftritt (1) Die T-Shirts (1) die Arbeit am Computer (3) Daß es nicht so war, wie fast alles aus den Charts, sondern ganz anders (1) Die Zusammenarbeit mit dem Komponisten und den Musikern (1) Spaß (1) Das Auslegen der Cassettenrecorder (1)

Die Antworten der Schüler lesen sich, von wenigen Ausnahmen abgesehen, wie ein Lobgesang auf das Projekt. Die Entwicklung des eigenen Musikstücks, die intensive Probenarbeit, das Zusammen – Musizieren, der Auftritt/das Konzert, die intensive Zusammenarbeit mit Komponist und Interpret, alle Aspekte, die Response substantiell ausmachen, werden positiv bewertet. Der neue Unterrichtsgegenstand selbst, die Neue Musik, wird von einigen Schülern sogar ganz in den Vordergrund gerückt.

„Daß der Klang der ganzen Stücke von der normalen Musik abweicht“ (Schülerin, 15 J. GSO)

„Daß es nicht so war, wie fast alles aus den Charts, sondern ganz anders.“ (Schülerin, 17J. SZW)

Offensichtlich ist es Response gelungen, einen Impuls erfolgreich zu setzen und die Bereitschaft zu fördern, mit Musik neue Wege zu gehen und sich ungewöhnlichen Klängen und Formen der zeitgenössischen Musik zu nähern.

Abschlussbefragung 7'97

Frage 10: Was hat dich gestört ?

Antworten aus den folgenden Lerngruppen:

II. GSJ:

Die Geige zu tragen (1) Das Stören der Jungen und Mädchen (6) nichts, gar nichts (10) die Streich- und Zupfinstrumente zwischendurch (1) die Musik war ein bißchen doof (1)

III. GSM:

Nichts (5) Alles (2) Einiges (1) Die Kein-Bock-Einstellung mancher Mitschüler war richtig Scheiße (2) Daß alles etwas unorganisiert abgelaufen ist (1) Eine Klasse ist eine zu große Gruppe. Außerdem sollte man nur mit Interessierten eine Gruppe zusammenstellen (1) Daß das Musikstück am Schluß etwas zu lang war (1) langweilig, immer dasselbe (3)

IV. SVL:

Nichts (3) alles, fast alles (1) Die Organisation, das Treffen im Kippenberg-Gymnasium (3) manchmal zu langweilig (1) Daß die Kammerphilharmonie so viele Stücke gespielt hat. Weniger hätten es auch getan. (1) Keine Ahnung (1) Die vielen Befragungen mit so vielen, schwer zu beantwortenden Fragen (1)

V. GSO:

Daß uns zu wenig Zeit zur Verfügung stand (7) Nichts (2) Das Meckern von den Lehrern (2) Daß manche Jugendliche bei unserem Stück gelacht haben (1) der Rest (1)

VI. SZW:

Keine Organisation (1) Der Absturz des Computers (3) Es ist schwer, sich da reinzuhauen (1) Daß die Nachmittage, welche wir mit der Computerkomposition verbracht haben, nicht vom Musiklehrer honoriert wurden (1) Die Unflexibilität einiger Leute (1) Auf die Dauer klingen die meisten Stücke gleich und man kann nicht lange Zuhörer (1) ? (1)

Unmut und Kritik äußern die Befragten zum Verhalten einiger Mitschüler (Störungen, „Null-Bock“-Einstellung), zur schlechten Organisation des gegenseitigen Vorspiels, zur knapp bemessenen Probezeit, zur Gruppengröße (GSM), zu technischen Problemen mit Rechnern und technischem Gerät (SZ-Walle) und an der Gewichtung Schülerproduktion – Originalkomposition während des Konzerts im Schlachthof am 8.7.97.

„Daß die Kammerphilharmonie so viele Stücke gespielt haben – Weniger hätte es auch getan“ (Schülerin 15 J. SVL)

Die Kritikpunkte beinhalten meist konstruktive Vorschläge für die Verbesserung des Projekts. Mit Ausnahme einiger weniger Äußerungen wird keinesfalls das Konzept insgesamt in Frage gestellt oder kritisiert auch wenn sich alte Vorbehalte lange halten: „Ich kann nicht genau sagen was, aber irgendwas hat mich ein bißchen gestört. Vielleicht war es die Musik, welche so fremd, neu und merkwürdig war.“ (Schülerin 15 J. SVL)

Die schriftliche Befragung als eine Art formalisiertes Interview läßt weder Rückfragen, noch Präzisierungen zu. „Die Brauchbarkeit eines Fragebogens hängt zunächst entscheidend von der Qualität der Fragen ab...Selbst wenn die Fragen zufriedenstellend formuliert sind, d.h. wenn die Adressaten sie so verstehen, wie der Autor sie verstanden wissen möchte, und in der Lage sind, sie zu beantworten, ist der Erkenntnisgewinn durch einen Fragebogen oft wesentlich geringer als erwartet. Der Grund besteht darin, daß mit zunehmender Strukturierung des Erhebungsinstruments die Aussagen formaler und inhaltsärmer werden.“ (Altrichter, Posch, a.a.O. S. 138)

5.1 Die „Repertory Grid Methodik“

Die Mängel der schriftlichen Befragung haben zu Überlegungen geführt, mit welcher Methode qualitative Daten erhoben werden können, um Gedanken, Einstellungen, Haltungen, Urteilsänderungen der Schüler in Bezug auf Neue Musik besser zu erforschen. Dabei bin ich auf die sog. „Repertory Grid Methodik“ gestoßen. Sie dient „als Klammer für eine ausgesprochen vielgestaltige Gruppe von Befragungsverfahren, die sich speziell dafür eignen, die subjektive Sicht von Personen – ihre „persönlichen Konstrukte“ – flexibel und differenziert zu erfassen.“ (Fromm, Martin: Repertory Grid Methodik, Weinheim 1995, S. 7) Diese Methode geht zurück auf Erkenntnisse des Begründers der Personal Construct Psychology, George A. Kelly, ausformuliert in seinem Hauptwerk: The Psychology of Personal Constructs, New York 1955.

„Er nimmt zunächst einmal an, daß die Bedeutungen, die Personen Dingen und Ereignissen verleihen, unterschiedlich sind. Danach können Personen, die mit objektiv gleichen oder ähnlichen Ergebnissen konfrontiert sind, subjektiv in sehr verschiedenen Kontexten sein – entsprechend unterschiedlich handeln und darüber berichten. Letztlich entwickelt – in lebensgeschichtlicher Dimension betrachtet – jeder Mensch ein individuell einzigartiges Konstruktsystem.“ (Fromm, A. a.a.O. S.15)

Die Erhebung persönlicher Konstrukte erfolgt mit Hilfe vielfältig variabler Verfahren. „Gemeinsam ist allen Grid Verfahren eigentlich nur, daß die Befragten zu Unterscheidungen von Gegenständen ihrer Erfahrung (Elemente) aufgefordert und diese Unterscheidungen dann in einer Datenmatrix (daher Grid=Netz) festgehalten werden.“ (ders., a.a.O. S. 22)

Diese Verfahren scheinen in ungewöhnlicher Weise einige Vorzüge gegenüber anderen zu vereinen, obwohl sie für Aktionsforschung bisher unerprobt sind. „...Bei großer Flexibilität und Offenheit für die persönlichen Konstrukte des Befragten können Grid-Interviews dennoch strukturierte Daten liefern, die Auswertung und Verständnis erleichtern – und damit die unfruchtbare Alternative überwinden, entweder im Interesse der Auswertbarkeit die Äußerungsmöglichkeiten der Befragten erheblich zu beschneiden oder den Befragten sich frei äußern zu lassen und dann vor ungeordneten Datenfluten zu kapitulieren.“ (ders., a.a.O.S.7)

Ich hatte Gelegenheit, 33 Interviews computergestützt mit Hilfe eines Programms durchführen zu können, das dankenswerterweise von der Neuhimmel Unternehmensberatung GmbH, Bremen zur Verfügung gestellt wurde.

Ganz besonders möchte ich mich an dieser Stelle bei Peter Kruse und Karsten Posse für die vielfältigen Hilfestellungen bei der Vorbereitung der Interviews und bei Olaf Wagner für die Unterstützung bei der Durchführung der Interviews und die anschließende zeitaufwendige Bewältigung der Daten am PC bedanken..

„...In der Literatur zur Computererhebung von Repertory Grids (ist) davon die Rede, daß der Computer genauere, vollständigere und konsistentere Daten in kürzerer Zeit erheben könne, daß Befragte dem Computer gegenüber offener und weniger mißtrauisch seien und die Ergebnisse als authentischer erlebten, und schließlich, daß eine begleitende Verrechnung der Daten Rückmeldungen und Verzweigungen ermögliche, die ohne Computer nicht möglich seien.“ (ders.,a.a.O. S.165)

Es war davon auszugehen, daß die Schüler des GSO Wahlpflichtkurs-Musik mit dem Untersuchungsgegenstand Neue Musik auf Grund der zweimaligen Teilnahme am Response-Projekt soweit vertraut sind, daß sie ihn „konstruieren“ können. Hierzu wurden „Elemente“ vorgegeben, die ich in diesem Kontext zum damaligen Zeitpunkt für relevant hielt. Wie würde das persönliche Konstrukt aus Schülersicht dazu aussehen ?

Musikarten:	Neue Musik Klassische Musik Pop Musik / Charts Deutsche Volksmusik Deutsche Schlager Meine Lieblingsmusik
Musikunterricht:	Negativer Musikunterricht Positiver Musikunterricht Idealer Musikunterricht
Experten von außen:	Typischer Komponist Typischer Komponist
Selbstbild:	Ich, wie ich bin

16 Schüler mit Response-Erfahrungen (Gruppe R) und zum Vergleich 17 etwa gleichaltrige Schüler ohne Response-Erfahrung und Berührung mit Neuer Musik im Unterricht haben sich für die Interviews zur Verfügung gestellt. Jeder Schüler wurde einzeln befragt. (Dauer ca. 90 Minuten). Jedem Interview wurden Informationen über den Zweck der Befragung und das Abspielen und Hören des Musikbeispiels "Die Zwitschermaschine" von Tan Dun vorangestellt. Die Befragung fand im Februar 1998 statt.

5.2 Aufbau des Interviews

Die folgenden Angaben sind abgewandelte Beispiele aus dem Info zur Interview-Software t.o.p.GRID .

In jedem Interview wird nach den wesentlichen Ähnlichkeiten und Unterschieden der Elemente gefragt, also nach den für die Schüler persönlich entscheidenden Beurteilungskriterien.

In der ersten Phase stellt ein Zufallsgenerator zwei der festgelegten Elemente einander gegenüber. Die Befragten müssen entscheiden, ob diese eher ähnlich oder eher verschieden sind. Im folgenden Beispiel sind es die Elemente „Klassische Musik“ und „Neue Musik“:

Sind

Klassische Musik

und

Neue Musik

eher ähnlich oder eher verschieden?

Ähnlich

Verschieden

In einem zweiten Schritt beschreiben die Befragten entweder die Ähnlichkeit oder den Unterschied der beiden Elemente **in ihren eigenen Worten**. Bei einer Ähnlichkeitswahl wird zuerst eine Gemeinsamkeit hervorgehoben und hierzu dann ein Kontrast gesucht. Bei einer Unterschiedswahl werden dagegen die kontrastierenden Merkmale der beiden Elemente direkt benannt. Dieser Unterschied wird im Beispiel mit der Polarität“ verrückt vs. spießig“ beschrieben. Ein solches Gegensatzpaar wird in dem Programm **Konstrukt** genannt. Mit jeder Wiederholung der zweiten Phase eines Interviews wird damit eine **neue Unterscheidungsdimension**, d.h. ein weiteres Konstrukt erhoben.

Was kennzeichnet

Klassische Musik

spießig

Im Gegensatz zu

Neue Musik

verrückt

Die Befragten **beurteilen** in der dritten Phase alle übrigen Elemente auf der Dimension, die sie durch die Pole des Konstrukts zuvor festgelegt haben.

6. Darstellungsformen der Konstrukte

	Negativer Musikunterricht	Neue Musik	Klassische Musik	Pop-Musik Charts	Deutsche Schlager	Deutsche Volksmu...	Meine Lieblingsmu...	Ich, wie ich bin	Realer Musikunterri...	typ. Berufsmusiker	typ. Komponist	Idealer Musikunterricht			
75R alt	o	m	o	x	o	o	x	x	b	x	o	x	jung	o	negative
passiv	o	x	x	m	b	o	x	x	b	x	x	x	aktiv	x	positive
ruhig	o	b	o	x	x	o	x	x	b	m	b	x	wild	m	between
eintönig	o	x	x	x	m	o	x	x	b	x	x	x	abwechslungsreich	b	both
leise,mild	o	x	m	b	b	o	x	m	o	x	m	b	laut,scharf	k	none
langweilig	o	x	m	b	o	o	x	x	m	x	x	x	interessant,inhaltsreich		
verschlossen	o	x	x	b	m	b	x	x	m	x	x	x	offen und verträumt		
trist,eintönig,po	o	x	x	b	m	o	x	x	x	x	x	x	locker,abwechslungsreich		
total ätzend u	o	x	x	x	o	o	x	x	m	x	x	x	verschiedenartig und bunt		
immer gleich	o	x	x	x	o	o	x	x	o	x	x	x	ideenreich,voll		
nicht wirklich	o	m	x	b	m	o	x	x	x	x	x	x	echt,inhaltsreich		
Zufrieden mit	o	x	x	b	o	o	m	x	b	x	x	x	Wunsch nach neuem Klang		

Alle Schüleraussagen lassen sich nach Abschluß eines jeden Interviews in geordneter Form und in unterschiedlichen Arten darstellen. Im obigen Beispiel läßt sich ablesen, daß die Befragte aus der Response-Gruppe mit der Identifikationsnummer 75 R, Neue Musik, den typischen Berufsmusiker und Komponisten ähnlich positiv einschätzt wie ihre Lieblingsmusik und sich selbst, nämlich „aktiv“, „abwechslungsreich“, „laut“, „interessant“, „abwechslungsreich“ sowie „verschiedenartig und bunt“. Deutsche Volksmusik bildet den negativen Gegenpol mit Wertungen wie „alt“, „passiv“, ruhig“, „eintönig“, „langweilig“, trist“, „total ätzend“, „immer gleich“, nicht wirklich“ und zufrieden mit Altem“. Im Gegensatz dazu urteilt eine Schülerin der Vergleichsgruppe mit der ID-Nr. 100 V über Neue Musik, sie sei „unmelodiös“, „zum Einschlafen“, „Blödsinn“, „total out“, „Chaotenmusik“, farblos und „stößt Leute ab“.

Den typischen Berufsmusiker beschreibt der Schüler (62 R) mit den Worten: „interessant“, „abwechslungsreich“, „Konkret“, „identifiziert sich mit seiner Musik“, ist dabei aber „starrsinnig, stur“ und „verbissen“.

Die Gesamtsicht auf sämtliche Konstrukte mit den Begriffspaaren zu den zwölf Elementen befindet sich im Anhang.

„Das sog. **Bertin-Diagramm** ordnet in einer Grafik die Elemente übersichtlich auf der Basis der subjektiven Konstruktdimensionen ohne sie zu verändern. Dabei werden Elemente und Konstrukte so angeordnet, (in den Spalten: Elemente, in den Zeilen: Konstrukte) daß

-ähnliche Elemente in den Spalten nebeneinander und

-ähnliche Konstruktdimensionen in den Zeilen der Matrix untereinander liegen.“

(t.o.p.GRID-Info, a.a.O. S.6)

Pro Interview ist in der Anlage ein Bertin-Diagramm abgebildet: R 1 – 16

(Response-Gruppe) und V 1 – 17 (Vergleichsgruppe). (s. Anlage)

Die Schülerin (R 9) beschreibt die Elemente Pop-Musik, Ich, wie ich bin, Lieblingsmusik, Neue Musik, Idealer Musikunterricht, Berufsmusiker, Komponist und Klassische Musik mit den Worten „temperamentvoll“, „ehrlich“, „Freude an Musik“, „öfter interessant“, „moderner“, „abwechslungsreich“, „vielfältig“, offen, ehrlich, spontan“, „phantasievoll“. Ihre eindeutig negativen Einschätzungen gelten Deutscher Volksmusik und Schlagern, die sie wie folgt charakterisiert:

„gefühllos“, „miserabel“, „eintönig“, immer der gleiche Aufbau“, „langweilig“ und „ähnlich“.

Die **ESA-Grafik** (Eigen-Struktur Analyse ist der Name des mathematischen Verfahrens, mit dem die Ähnlichkeitsräume aus den Interviews ermittelt werden.)“bietet eine grafisch anschauliche, visuelle Rückmeldung des Bedeutungsraumes. Sie ist eine räumlich dreidimensionale Darstellung der...im Bertin-Display gezeigten Daten. Man kann sie sich z.B. wie einen durchsichtigen Würfel vorstellen, in dem jedes Element und Konstrukt seinen Platz hat. Die Quadrate symbolisieren die Elemente, die Kreuze sind die Konstrukte...Kleinere und dunklere Symbole liegen weiter hinten im Raum, größere und hellere weiter vorne auf der Z-Achse“ (t.o.p.GRID Schulung, Info, Hg. Neuhimmel Unternehmensberatung ,Bremen)

Da der Befragte im Interview seine Konstrukte selbst formuliert hat, schildert die ESA-Grafik die Ähnlichkeit der Elemente in seiner eigenen Sprache.

„Die **Multi-ESA** benutzt die gleichen grafischen Mittel, führt aber die einzelnen Interviews zusammen. Über den Vergleich der Ähnlichkeiten aller persönlichen Sichtweisen...ergibt sich die Erkundung typischer Einschätzungen, die allen Befragten gemeinsam sind. Die im Interview erhobenen Konstrukte erscheinen in der Grafik kreisförmig angeordnet am Rand des Bedeutungsraumes. Ihre genaue Position ist im Bedeutungsraum als Kreuz markiert. Wie bei den Elementen liegen ähnliche Bedeutungen nahe beieinander und gegensätzliche sich polar gegenüber“ (t.o.p.GRID-Info, a.a.O. S.7)

Neue Musik (S.75)

Die Teilnahme am Projekt hat bei den GSO-Schülern (R-Gruppe) zu einer stärkeren Polarisierung der Meinungen über Neue Musik geführt:

- Positiv: z.B. „interessant“, „abwechslungsreich“, „verschiedenartig und bunt“, „ideenreich“, „voll“, „offen“ für neue Ideen“, „aktuell“
- Negativ: z.B. „keine Melodie, „verbissen“, kommt kein Glücksgefühl auf“ „nicht erfolgreich“

Komponist (S. 76, 77)

Aufgrund der konkreten Erfahrungen mit einem Komponisten und „seiner Musik“ wird auch dieses Element im Bedeutungsraum stärker polarisiert als in der Vergleichsgruppe:

- Positiv: z.B. „offen für neue Ideen“, „langes Studium“, „denkt sich selbst Stücke aus“, „erfordert ganzen Einsatz“, „offen, ehrlich, spontan“, „phantasiereich“
- Negativ: z.B. „Einzelgänger“, „verbissen“, „ernsthaft“, „einseitig viel Theorie“, „langweilig“, „hört sich immer gleich an“

Klassische Musik (S. 78, 79)

Diese wird von der Response-Gruppe (R) signifikant negativer wahrgenommen als von der Vergleichsgruppe (V)

- Positiv (V): „Präzision, Technik“, „ruhig, fleißig“, „melodiös“, „harmonische Komposition“
- Negativ (R): „öde“, „fetsgelegte Stilrichtung“, muß man leise hören“, „bescheuert“, „muß sich an Regeln halten“

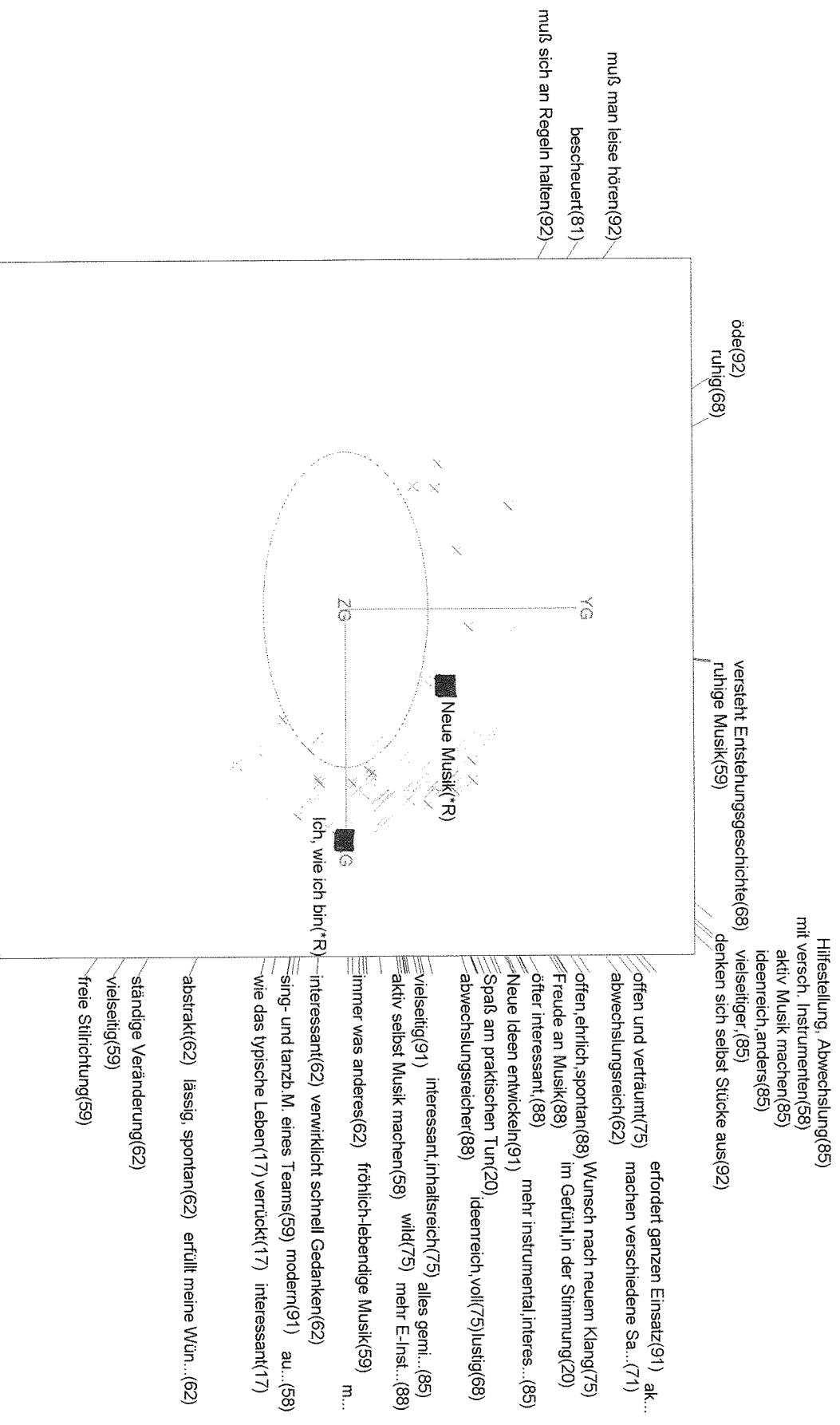
Daß Klassische Musik von der Vergleichsgruppe positiver eingeschätzt wird, mag auch mit der zeitlichen Dominanz und Intensität der Auseinandersetzung mit der fremden Neuen Musik in der Responsegruppe im Verlauf des Projekts erklärt werden, die zwangsläufig eine Vernachlässigung traditioneller Unterrichtsinhalte zur Folge hat.

Idealer Musikunterricht (S. 80, 81)

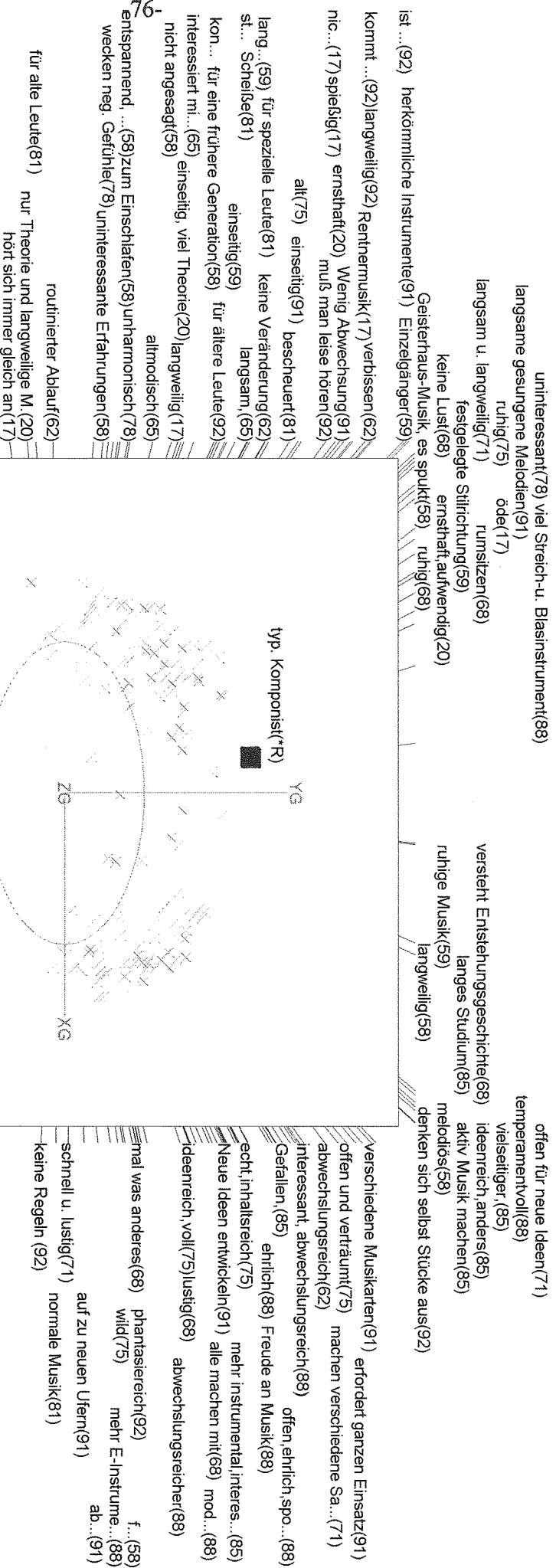
Beide Gruppen (R und V) begründen idealen Musikunterricht unterschiedlich. Für die Vergleichsgruppe V muß er „up to date“ sein, „locker“, „poppiger“, „unterhaltsam“ und er sollte „peppiger Musik für Jugendliche“ und „tanzbare Musik“ zum Gegenstand haben. Demgegenüber fordern die Schüler mit Response-Erfahrungen einen Unterricht, der „offen ist für neue Ideen“, in dem „verschiedene Musikarten“ Berücksichtigung finden“, er sollte „ideenreich“, „abwechslungsreicher“ sein, „öfter mals was Neues“ bieten, „alle machen mit“ und „machen aktiv selbst Musik“.

Facit: Im Vergleich der beiden Gruppen derselben Altersstufe (15 – 17 Jahre) ist der Intraunterschied größer als der Interunterschied . Insgesamt muß konstatiert werden, daß die Differenzen nicht so sehr zwischen den beiden Gruppen R und V existieren, sondern sie bestehen eher innerhalb der beiden Gruppen. In der Response-Gruppe hat die Auseinandersetzung mit Neuer Musik zu einer größeren Differenziertheit der Einschätzungen geführt. Im Gruppenvergleich hat der Erfahrungszuwachs dieser Lerngruppe gleichzeitig aber auch zu einer stärkeren Polarisierung der Werturteile geführt.

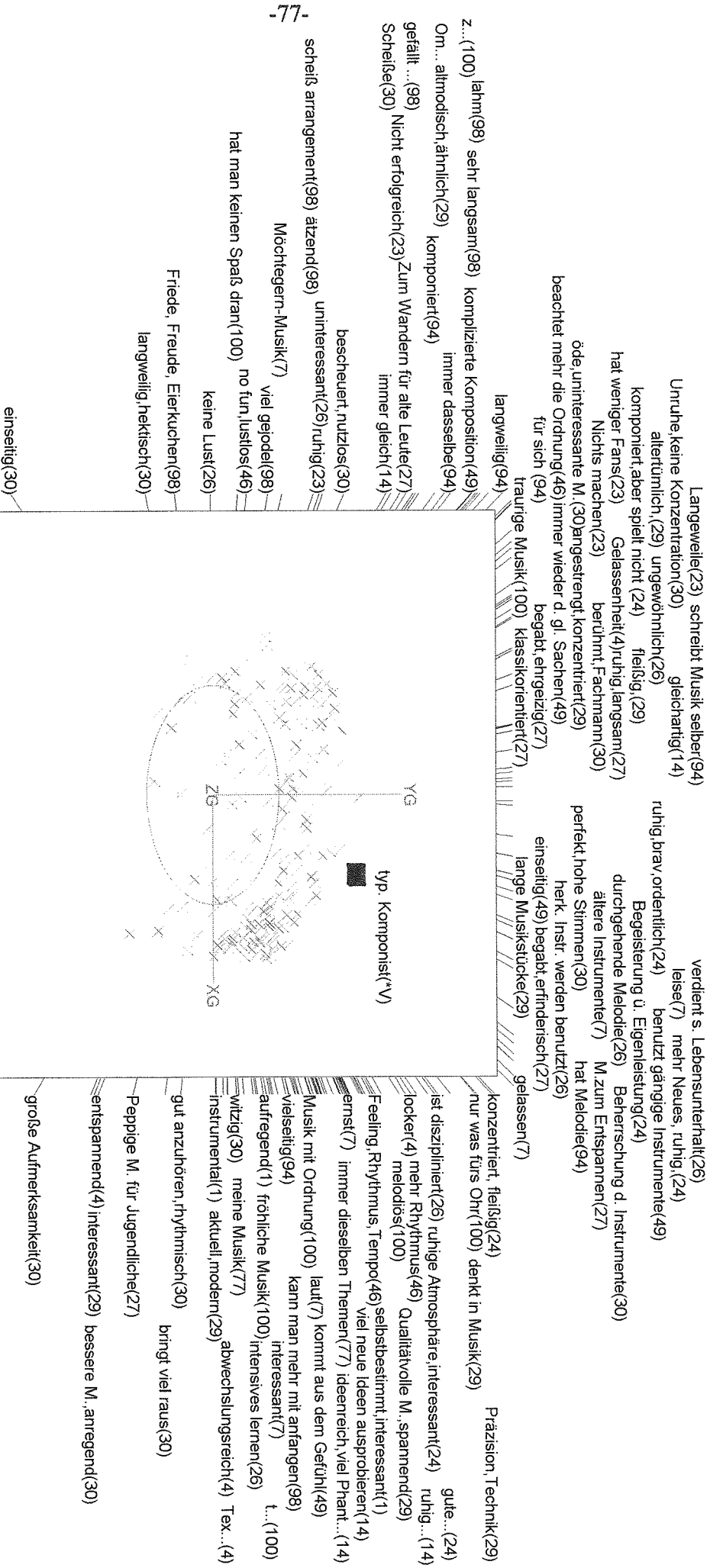
'R' aus 'response version_gesamt_200' Multi-ESA C:\Ola\RESPONSE VERSION_GESAMT.KLM[1] (n=15)



'R' aus 'response version_200' Multi-ESA C:\OIARRESPONSE VERSION_GESAMT.KLM[1] (n=15)

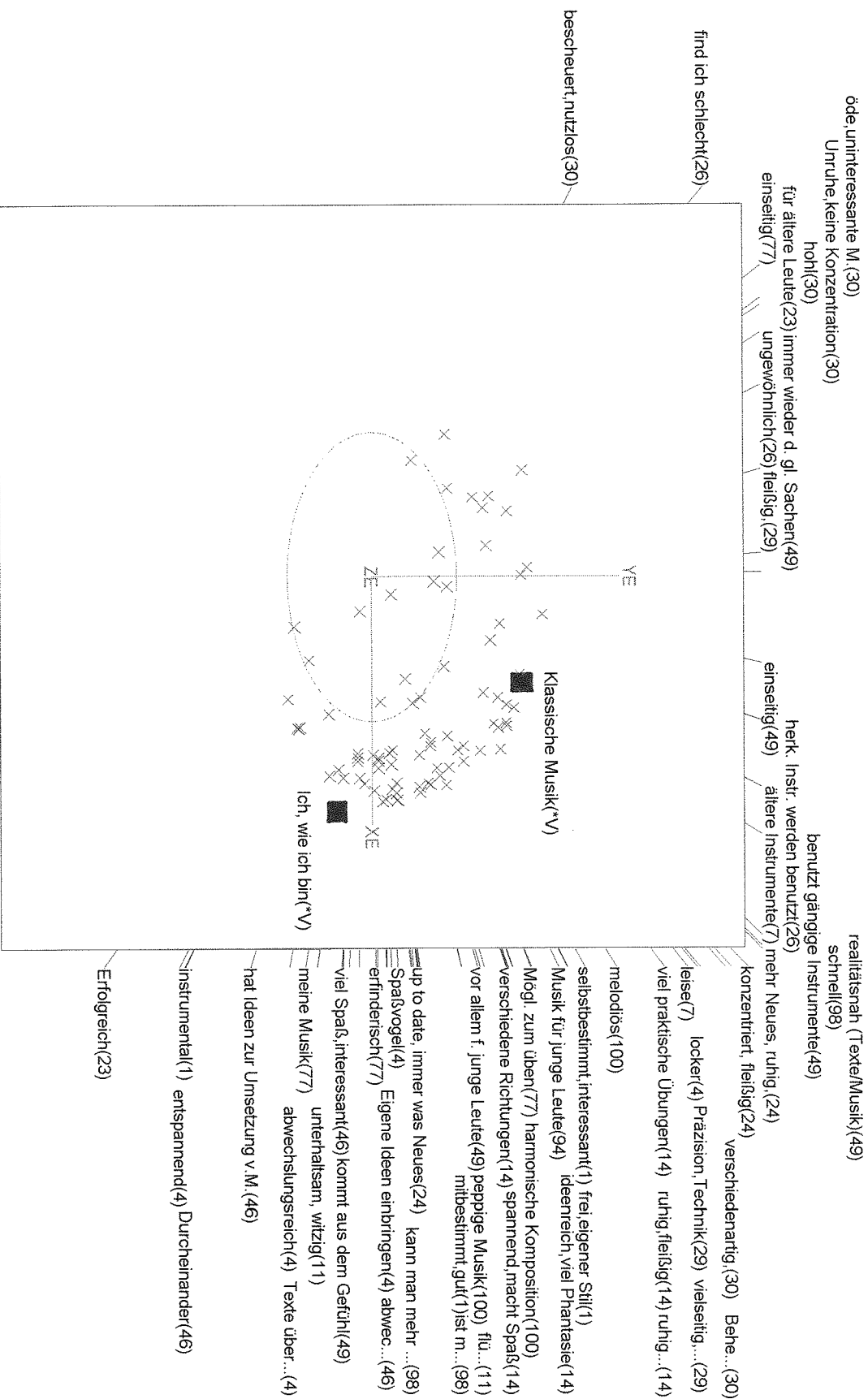


'V' aus 'response version_gesamt_200' Multi-ESA C:\OI\ARESPPONSE VERSION_GESAMT.KLM[1] (n=17)

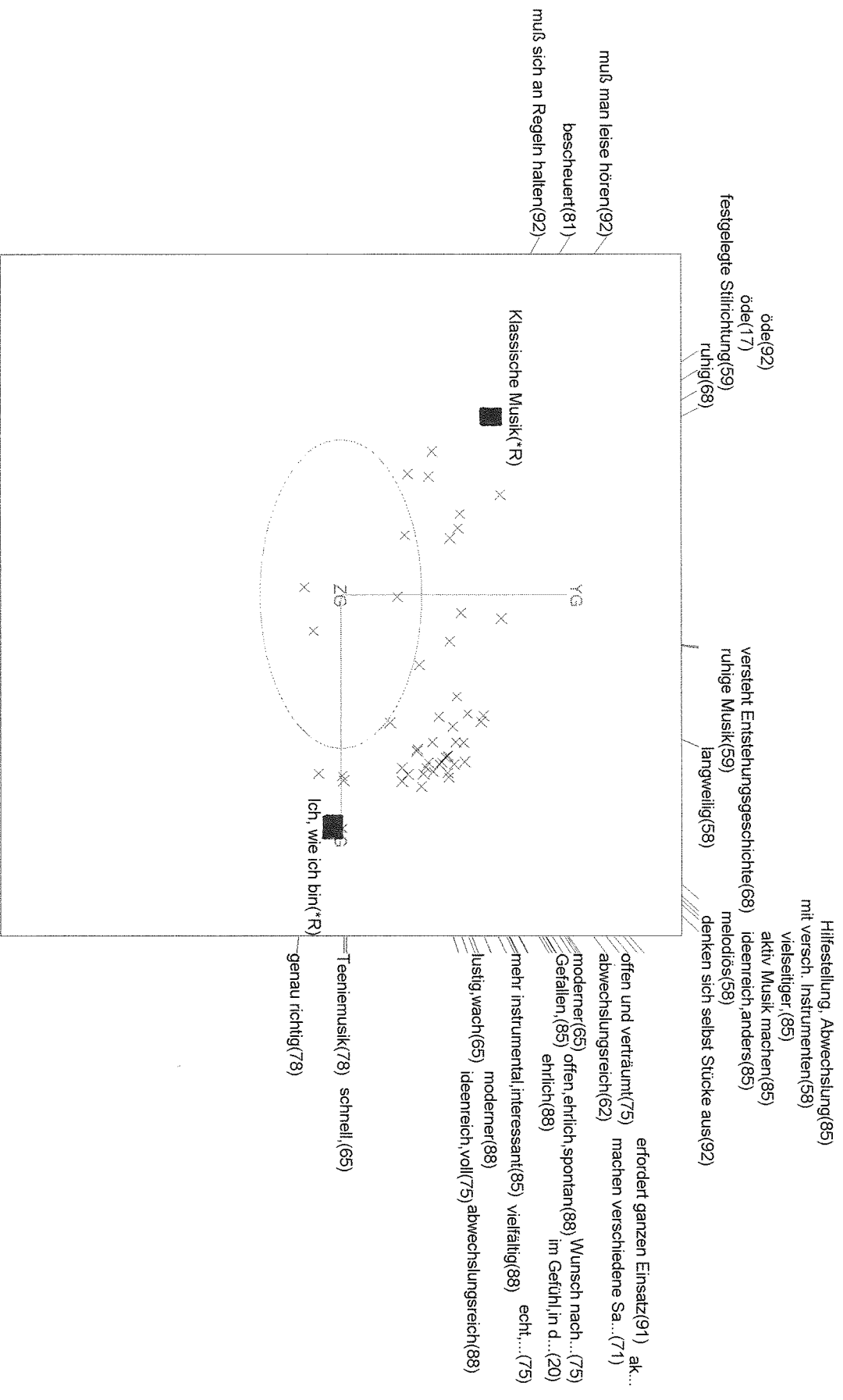


-77-

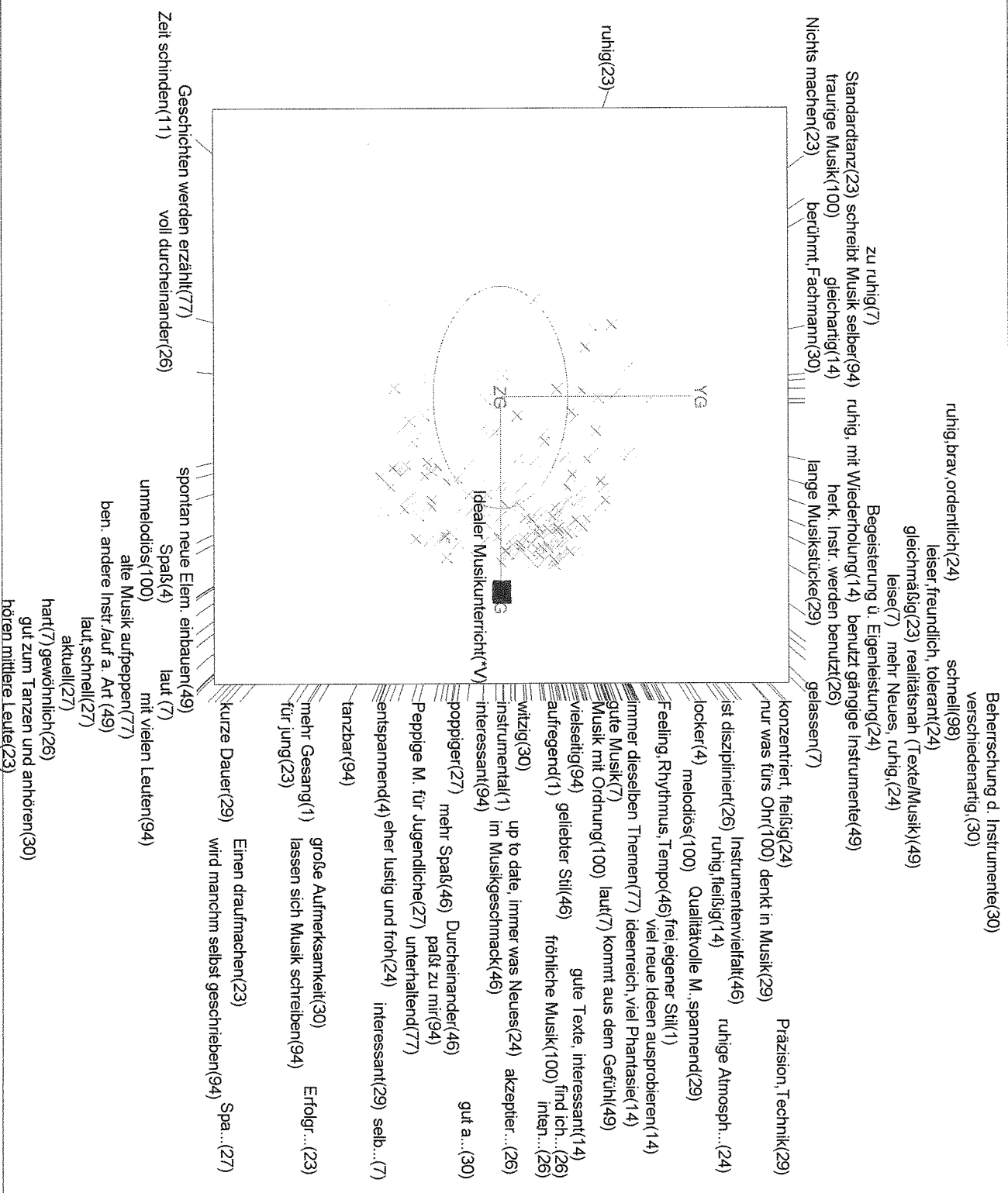
'V' aus 'response version_gesamt_200' Multi-ESA C:\Ola\RESPONSE VERSION_GESAMT.KLM[1] (n=17)



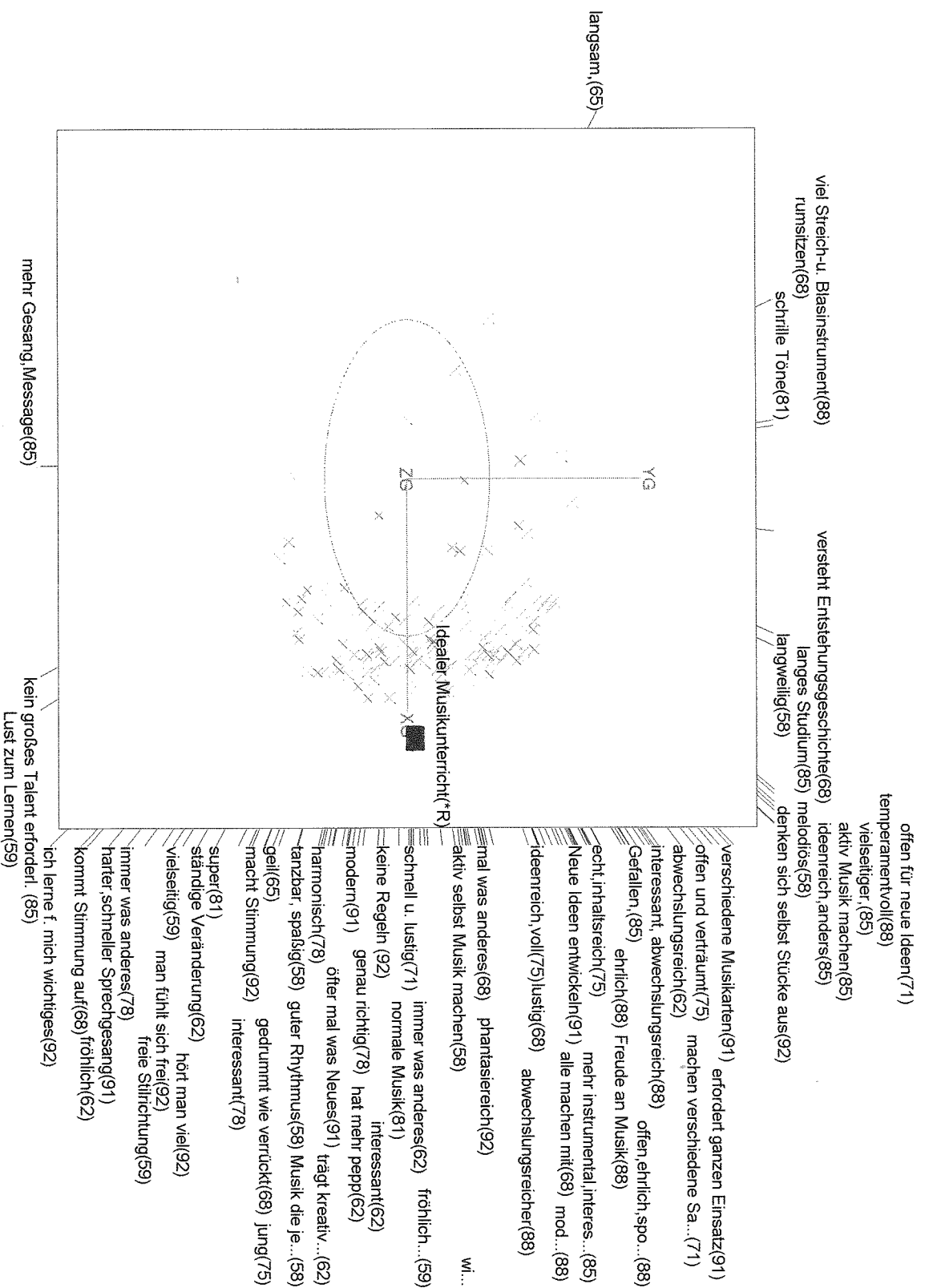
'R' aus 'response version_gesamt_200' Multi-ESA C:\Olaf\RESPONSE VERSION_GESAMT.KLM[1] (n=15)



'V' aus 'response version_gesamt_200' Multi-ESA C:\Ola\RESPONSE VERSION_GESAMT.KLM[1] (n=17)



'R' aus 'response version_gesamt_200' Multi-ESA C:\OlA\RESPONSE VERSION_GESAMT.KLM1] (n=15)



7. Schlußbetrachtung

Daß Response als ein herausragendes musikalisches Erlebnis nicht nur Impulse setzt, sondern auch signifikantes Lernen ermöglicht, das Spätfolgen zeitigt, mögen die folgenden Beispiele zeigen. Mehr als alle Statistiken zeugen sie von neuen Initiativen und positiven, nachhaltigen Wirkungen.

- Als der Autor seine Schüler ein Jahr nach dem Abschlußkonzert vom 5.9.95 fragte, ob sie die damalige Produktion mit dem Titel *Response Restaurant* nach einer erneuten Probephase auf der Eröffnungsveranstaltung des 3. Forum Schulbegleitforschung wiederholen mögen, waren sie – wegen zahlreicher vorangegangener Kritik sehr zu meinem Erstaunen – spontan dazu gern bereit. Mit Selbstbewußtsein und nicht ohne Stolz präsentierten sie, ungewohnt ohne Mikrofone und Lautsprecher, ihr eigenes Musikstück vor einem aufmerksamen Publikum.

Ein Jahr darauf faszinieren die Schüler aus dem Schulzentrum Lesum die Gäste des 4. Forum SBF mit chinesischen Klangschalen und ihrer Komposition MU 1 (Response-Beitrag '97)

- Die Musiklehrerin Ingrid Galette-Seidl inszenierte 1997 Christa Wolfs Erzählung „Kassandra“ als Musiktheater mit dem schulformübergreifenden Chor des Schulzentrums Rübekamp u.v.a.. Dazu hatte der Bremer Komponist Erwin Koch-Raphael 6 Chor- und 8 Instrumentalstücke geschrieben. Das außergewöhnliche Projekt und aufwendige Gesamtkunstwerk wurde 1998 mehrmals aufgeführt. Die produktive Zusammenarbeit hat sicher eine längere Vorgeschichte und mehrere Aspekte, aber die Teilnahme am Response-Projekt '95 und die Produktion der Schülerproduktion mit dem Titel *Sex* (SZ-Rübekamp, Leistungskurs Musik 12. Jhg. erarbeitet mit Erwin Koch-Raphael, Albert Schmitt und Ingrid Galette-Seidl) war zumindest eine wichtige Etappe und Vorstufe.

- Zum 25. Schuljubiläum der Gesamtschule-Ost veröffentlichte der Fachbereich Musik eine CD, an der ca. 150 Schüler aktiv beteiligt waren. „Sie legt Zeugnis ab von der Lebendigkeit unseres Schullebens und der vielfältigen Ausdrucksfähigkeit unserer Schülerschaft“ (booklet zur CD, „25 Jahre GSO“, zu beziehen über den Schulverein der GSO e.V., Walliser Straße 125, 28325 Bremen.) Selbstverständlich enthält dieses Album den Live-Mitschnitt des Response-Beitrags dieser Schule. Darüberhinaus wird die Einrichtung einer Klasse mit erweitertem Musikunterricht diskutiert und zum Schuljahr 1998/99 erstmals eingerichtet.

Christa Eschweiler-Pieper hat ihren Grundschulern in Grolland auch nach Abschluß des Response-Projekts `97 Raum und Zeit für kreative musikalische Experimente zur Verfügung gestellt. Ihr Bericht zeigt einmal mehr, daß Auswirkungen des Projekts auch langfristig zu verzeichnen sind.

„Nach den Sommerferien haben die Kinder auf der Suche nach einem Beitrag zu unserem Schul-Erntefest sich alle spontan für „etwas mit Musik, Tanz und Theater“ entschieden! Das von mir vorgeschlagene Gedicht „Der Gemüseball“ wurde dann von ihnen „vertont“: zu jedem Gemüse ein passende Musik mit mehreren Instrumenten, einfache Kostüme aus Pappe, Papier, Krepppapier. Die Sicherheit im Umgang mit ihren „Kompositionen“ hat mich sehr beeindruckt und war sicher auch „Ergebnis“ ihrer Auseinandersetzung mit Musik während des Projektes.

Nach den Herbstferien haben meine 5 Mädchen in der Freiarbeitszeit und in den Pausen sich ein Puppentheater ausgedacht. Besonders interessant fand ich dabei, daß die Sprache fast keine Rolle spielte, sondern die musikalische szenische Begleitung für die Kinder im Vordergrund stand. Wie sie den Wechsel der Instrumente, das Zusammenspiel und den musikalischen Ausdruck der Szenen ohne fremde Hilfe eines Erwachsenen „geschafft“ haben, hat mich begeistert! Ein moderner Komponist hätte seine helle Freude daran gehabt!

Ich glaube daran erkennen zu können, dass das Response-Projekt die Kinder viel tiefer und nachhaltiger erreicht hat, als ich mir es habe vorstellen können.

Experimentierfreude, Freude an selbst erfundenen Musiken, Spaß und Ausdauer beim Üben, die Fähigkeit, mit einer Gruppe Musik zu machen – und das alles ohne Zutun Erwachsener!!! Das ist viel mehr, als ich von „Response `97“ erwartet hatte.“

8. Literatur

Kagerer, Hiltrud, KidS - Kreativität in die Schule, in: Pädagogik Heft 4, 1995

Kagerer, Hiltrud, Das Fremde hört nicht auf. Schule, ein Ort der gesellschaftlichen Weichenstellung, in: Neue Sammlung, Heft 4, 1991

Lippert, C., Scheib, Ch., Schneider, H. (Hg.), Klangnetze, Wien 1995

John Stephans, British Music Education, in: J. Bähr/V. Schütz (Hg.) Musikunterricht heute, Oldershausen, 1997

Response '90-Begegnungen, Frankfurt 1990

Neue Töne aus der Schule – Response '94, Frankfurt 1994

Zech, Christian, Bericht über Response '90, Manuskript

Nolte, Frank (Hg.) Bremer Jahrbuch für Musikkultur ,3. Jahrg. 1997

RESPONSE BREMEN '95, Eine kollektive Chronik, Hg.: Der Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport

Dokumentation RESPONSE BREMEN '97, Hg.: Der Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport

Deutsche Kammerphilharmonie Bremen, Das Orchester '97/98, Prospekt

t.o.p.GRID – Die Interview-Software, Hg. Neuhimmel Unternehmensberatung GmbH, Bremen

t.o.p.GRID – Schulung, Hg. Neuhimmel Unternehmensberatung GmbH, Bremen

Kleinen, Günter, Zur Psychologie musikalischen Verhaltens Frankfurt/M. ,1975

Altrichter, H., Posch, P., Lehrer erforschen ihren Unterricht, Bad Heilbrunn, 1994

9. Anmerkungen

- 1) Österreichischer Kultur-Service, ÖKS, auf Initiative des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst gegründet, unterstützt der ÖKS Kunstvermittlung an Schulen aller Sparten in Österreich“ Zum einen ist der ÖKS Bindeglied zwischen offiziellen Bildungsinstitutionen und Kulturinitiativen, Künstlern, Wissenschaften und Medien, um ihr Interesse an Kulturarbeit zu stärken, vor allem aber ist er Ansprechpartner für alle LehrerInnen Österreichs, die Impulse, Anregungen und Hilfestellungen für die Durchführung von kulturellen Aktivitäten an ihrer Schule benötigen. Speziell fördert er ÖKS Projekte an Schulen, die KünstlerInnen längerfristig in den Unterricht integrieren, um den SchülerInnen so einen eigenständigen Zugang zur Kunst zu ermöglichen. Dem Projekt Klangnetze kommt bei dieser Zielrichtung exemplarischer Charakter zu.“ (Lippert, Scheib, Schneider (Hg.) Klangnetze, a.a.O. S. 32)

- 2) „Edukative Unternehmungen spielten eine wichtige Rolle im Programm der Musikkuratoren Christian Scheib und Lothar Knessl...Die Klangnetze sind das Herzstück der Musikkuratoren-Projekte: Sie finden in österreichischen Schulen statt, mit einigen der innovativsten musikalischen Künstlern dieses Landes und sie zielen nicht nur in ihrer Wirkung in die Zukunft. Die Klangnetze sind konzipiert für eine stetige Weiterentwicklung in der österreichischen Schul- und Kunstwelt. Überzeugt davon, daß nur eine Verbindung von Sorgfalt und Risiko ein anspruchsvolles Projekt wie die Klangnetze tragen kann, wollen die Musikkuratoren damit eine produktive Facette im österreichischen Kunst- und Schulleben initiiert haben.“ (ebenda)

Rückseite Wid!
bedruckt

10. Anhang

1. Alle Konstrukte und ihre Bewertung (R und V), Legende
2. Bertin-Diagramme (R 1 – R 16) Response-Gruppe (Gesamtschule-Ost)
3. Bertin Diagramme (V 1 – V 17) der Vergleichsgruppe (Gesamtschule-Ost)
4. Response `95 – Eine kollektive Chronik
5. Response `97 – Dokumentation
6. Videodokumentation Response `97, I-IV, Produktion Holger Wessels, Landesbildstelle Bremen, 1998

SBF-Projekt 48 : Response in Bremen

Anhang

1. Alle Konstrukte und ihre Bewertung (R und V), Legende
2. Bertin-Diagramme (R 1 – R 16) Response-Gruppe (Gesamtschule-Ost)
3. Bertin Diagramme (V 1 – V 17) der Vergleichsgruppe (Gesamtschule-Ost)
4. Response `95 – Eine kollektive Chronik
5. Response `97 – Dokumentation
6. Videodokumentation Response `97, I-IV, Produktion Holger Wessels, Landesbildstelle Bremen, 1998

Alle Konstrukte in ihrer Bewertung

		Negativer Musikunterricht	Neue Musik	Klassische Musik	Pop-Musik Charts	Deutsche Schlager	Deutsche Volksmusik	Meine Lieblingsmusik	Ich, wie ich bin	Realer Musikunterricht	typ. Berufsmusiker	typ. Komponist	Idealer Musikunterricht	
59R	ruhige Musik	b	o	o	b	k	o	m	b	o	m	o	m	schnell, viel Baß
	einseitig	o	x	o	b	b	o	m	x	o	m	o	x	vielseitig
	langweilig	o	b	o	x	o	o	m	x	m	x	o	x	interessant
	festgelegte Stilrichtung	o	x	o	x	k	o	m	b	o	o	o	x	freie Stilrichtung
	öde Oma-Musik	o	x	o	b	o	o	m	x	x	b	m	x	manchmal spannend
	altmodisch	o	x	o	x	o	o	m	b	b	b	k	x	modern
	eintönige Friedhofsmusik	o	b	k	b	m	m	m	x	b	b	k	x	fröhlich-lebendige Musik
	Einzelgänger	o	x	o	x	m	k	m	x	b	o	o	x	sing- und tanzb.M. eines Teams
	Launemachend	k	k	k	o	k	o	m	x	k	k	k	x	Lust zum Lernen
58R	langweilig	o	k	o	b	x	m	x	b	b	b	o	b	tanzbar, spaßig
	passiv nur lernen	o	x	o	x	x	b	x	x	x	x	m	x	aktiv selbst Musik machen
	ruhig und langsam	o	x	o	x	b	m	b	x	x	b	o	x	aufgedreht
	Geisterhaus-Musik, es spukt	k	o	o	x	x	k	x	x	b	x	o	x	Musik die jeder hört
	für eine frühere Generation	o	k	o	x	x	o	b	x	x	b	o	x	modern
	immer dasselbe	o	x	x	x	o	o	o	b	x	b	b	x	mit versch. Instrumenten
	zum Einschlafen	o	k	o	x	x	o	x	x	x	x	o	x	guter Rhythmus
	uninteressante Erfahrungen	o	k	o	x	b	o	b	x	x	x	o	x	neue Erfahrungen sammeln
	entspannend, meditativ	o	k	o	x	x	o	x	x	k	x	o	k	Fetenmusik
	keine Melodie	o	o	x	x	x	x	x	x	b	x	x	x	melodiös
	interessiert nicht jeden	o	o	o	b	x	o	x	x	x	x	b	x	für jeden etwas
	nicht angesagt	o	o	o	x	x	o	x	x	x	x	o	x	ist angesagt
62R	fehlt pepp	o	x	o	x	x	o	x	x	x	x	o	x	hat mehr pepp
	langweilig	o	x	o	x	o	o	x	x	x	x	o	x	interessant
	eintönig	o	x	x	x	o	o	x	x	x	x	x	x	abwechslungsreich
	konkret	o	x	o	x	o	o	x	x	x	o	o	x	abstrakt
	starrsinnig, stur	o	x	o	x	o	o	o	x	x	o	o	x	erfüllt meine Wünsche
	verbissen	o	o	o	x	o	x	x	x	x	o	o	x	fröhlich
	keine Veränderung	o	x	o	x	o	x	o	x	o	o	o	x	ständige Veränderung
	routinierter Ablauf	o	x	o	x	o	o	x	x	x	o	o	x	immer was anderes
	fehlt lange an Stücken	o	x	o	x	o	o	x	x	x	x	o	x	verwirklicht schnell Gedanken
	versuchen s. selbst z. perfekt	o	x	o	x	o	o	x	x	x	o	o	x	lässig, spontan
	Verplempert meine Zeit	o	x	o	x	o	o	x	k	x	x	o	x	trägt kreativ zu m. Leben bei
	desinteressiert	o	x	o	x	o	o	x	x	x	x	x	x	id. sich mit seiner Musik
65R	langsam,	o	m	b	x	o	o	x	x	x	x	o	b	schnell,
	müde,langweilig	o	m	x	x	o	k	x	x	x	o	m	m	lustig,wach
	interessiert mich nicht	o	m	o	x	m	o	x	x	x	x	o	x	geil
	Scheiße	o	o	m	x	o	o	x	x	x	x	x	x	cool
	altmodisch	o	o	b	x	m	o	x	x	x	x	b	x	moderner
92R	für ältere Leute	b	o	o	b	b	o	x	x	b	x	o	x	für jüngere Leute
	langweilig	o	o	o	x	b	b	x	x	b	b	b	x	lustig
	muß man leise hören	o	o	o	x	b	b	x	b	b	x	o	x	muß man laut hören
	kauft Stücke ein	o	x	b	b	x	b	b	b	o	x	x	x	denken sich selbst Stücke aus
	ist nicht mein Ding	o	o	o	x	x	x	x	x	o	b	o	x	macht Stimmung
	öde	o	o	o	x	x	b	x	b	b	b	b	x	Spaß z. singen und tanzen
	ist Scheiße	o	o	o	x	x	b	x	x	o	b	b	x	phantasiereich
	man lernt Unwichtiges	o	o	o	x	x	b	x	x	o	o	o	x	ich lerne f. mich wichtiges
	hört man selten	o	o	o	x	x	b	x	x	b	o	o	x	hört man viel
	hat keinen Rhythmus	o	o	o	x	x	b	x	x	b	b	o	x	ist cool
	kommt kein Glücksgefühl auf	o	o	o	x	b	o	x	x	b	o	o	x	man fühlt sich frei
	muß sich an Regeln halten	o	o	o	x	x	o	x	b	b	o	x	x	keine Regeln

Alle Konstrukte in ihrer Bewertung

		Negativer Musikunterricht	Neue Musik	Klassische Musik	Pop-Musik Charts	Deutsche Schlager	Deutsche Volksmusik	Meine Lieblingsmusik	Ich, wie ich bin	Realer Musikunterricht	typ. Berufsmusiker	typ. Komponist	Idealer Musikunterricht		
68R	ruhig	o	o	o	x	x	x	x	b	o	x	o	x	kommt Stimmung auf	
	langweilig	o	x	o	x	m	m	x	x	x	x	x	x	lustig	
	kennt so gut wie jeder	o	x	o	o	x	o	o	o	x	x	o	o	weiß kaum jd was m. anzufangen	
	weiß damit n. anzufangen	b	x	b	o	o	o	x	x	x	x	x	x	versteht Entstehungsgeschichte	
	trübe	o	x	o	x	x	x	x	x	x	x	x	x	spaßig	
	rumsitzen	o	o	o	b	o	b	x	x	b	x	o	b	gedrummt wie verrückt	
	keine Lust	o	o	o	x	m	m	x	x	m	m	o	m	so richtig aggressiv	
	rumquatschen	o	o	o	x	b	b	m	x	x	x	x	x	alle machen mit	
	zum einschlafen	o	x	o	x	b	m	x	x	x	x	b	x	man hört schon mal hin	
	alles gleich	o	x	o	b	o	o	x	m	x	m	x	x	mal was anderes	
	müssen was lernen	o	m	o	b	x	x	x	x	o	x	b	x	Stimmung	
	regelmäßig auch ohne Lust	o	x	b	o	o	o	o	m	o	o	o	m	wenn man Lust hat	
71R	uninteressant	o	b	x	x	m	m	x	m	b	x	x	x	interessant	
	einsam, allein	o	x	x	x	m	b	x	m	x	x	x	x	offen für neue Ideen	
	langsam u. langweilig	o	k	o	x	m	m	x	x	b	b	b	x	schnell u. lustig	
	immer das Gleiche	o	x	x	x	m	b	x	x	x	x	x	x	machen verschiedene Sachen	
91R	herkömmliche Instrumente	o	x	o	o	o	o	m	k	m	o	o	k	unübliche Instrumente	
	langsame gesungene Melodien	o	m	o	b	m	o	m	x	m	o	o	x	harter, schneller Sprechgesang	
	immer das Gleiche	o	x	m	x	o	o	m	o	m	x	x	x	verschiedene Musikarten	
	bleibt seinem Musikstil treu	o	x	m	m	o	o	m	x	m	o	m	x	Überraschungsmomente	
	altmodisch	o	x	o	x	o	o	m	x	m	m	m	x	modern	
	immer das Gleiche	o	x	o	x	o	o	m	x	m	m	x	x	abwechslungsreich	
	altertümlich	o	m	o	x	o	o	m	x	m	m	m	x	öfter mal was Neues	
	Im Alten verharren	o	x	m	o	o	o	m	x	o	x	x	x	Neue Ideen entwickeln	
	Wenig Abwechslung	o	x	o	b	o	o	m	x	o	m	b	x	auf zu neuen Ufern	
	bleiben ihrer Musik treu	o	k	o	m	x	o	m	o	b	x	b	b	müssen mit dem Trend gehen	
	halbherzig, lahm	o	x	x	b	m	o	m	b	b	x	x	x	erfordert ganzen Einsatz	
	einseitig	o	x	o	x	o	o	m	x	o	b	b	x	vielseitig	
75R	alt	o	m	o	x	o	o	x	x	b	x	o	x	jung	
	passiv	o	x	x	m	b	o	x	x	b	x	x	x	aktiv	
	ruhig	o	b	o	x	x	o	x	x	b	m	b	x	wild	
	eintönig	o	x	x	x	m	o	x	x	b	x	x	x	abwechslungsreich	
	leise, mild	o	x	m	b	b	o	x	m	o	x	m	b	laut, scharf	
	langweilig	o	x	m	b	o	o	x	x	m	x	x	x	interessant, inhaltsreich	
	verschlossen und hart	o	x	x	b	m	b	x	x	m	x	x	x	offen und verträumt	
	trist, eintönig, passiv	o	x	x	b	m	o	x	x	x	x	x	x	locker, abwechslungsreich	
	total ätzend und einfarbig	o	x	x	x	o	o	x	x	m	x	x	x	verschiedenartig und bunt	
	immer gleich, leer	o	x	x	x	o	o	x	x	o	x	x	x	ideenreich, voll	
	nicht wirklich	o	m	x	b	m	o	x	x	x	x	x	x	echt, inhaltsreich	
	Zufrieden mit Altem	o	x	x	b	o	o	m	x	b	x	x	x	Wunsch nach neuem Klang	
78R	uninteressant	o	o	o	b	o	o	x	x	o	b	o	x	interessant	
	nicht erfolgreich	o	o	x	x	o	o	b	k	o	x	o	m	erfolgreich	
	langweilig	o	o	o	b	x	o	x	k	b	x	o	x	interessant	
	kann man nicht hören	o	o	x	x	o	o	x	k	b	x	o	x	kann man hören	
	macht keinen Spaß	o	o	o	b	x	o	o	x	k	m	x	o	x	kann man hören
	wie eine Schnecke	o	m	o	x	o	o	x	x	o	b	o	x	dynamisch	
	zu wenig prakt., zu viel Theor	o	o	x	x	o	o	k	x	x	o	x	o	x	genau richtig
	wecken neg. Gefühle	o	o	x	x	o	o	x	k	b	x	o	x	wecken positive Gefühle	
	unharmonisch	o	o	m	x	o	o	b	k	m	x	o	x	harmonisch	
	Musik f. alte Leute	o	k	b	b	o	o	x	x	m	x	k	x	Teeniemusik	
	immer das selbe	o	o	o	o	o	o	x	k	o	x	k	x	immer was anderes	
	immer die gleichen Musikstile	o	x	o	o	o	o	x	x	o	b	x	x	versch. Musikstile	

Alle Konstrukte in ihrer Bewertung

		Negativer Musikunterricht	Neue Musik	Klassische Musik	Pop-Musik Charts	Deutsche Schlager	Deutsche Volksmusik	Ich, wie ich bin	Realer Musikunterricht	typ. Berufsmusiker	typ. Komponist	Idealer Musikunterricht		
20R	ernsthaft	o	x	o	x	o	k	x	m	x	b	o	x	schnell,fröhlich,instrumental
	nur Theorie und langweilige M.	o	x	k	m	o	o	k	x	x	x	b	x	Spaß am praktischen Tun
	ganz verschiedenartig,	k	o	x	o	k	m	o	o	o	b	o	o	ruhig,großes Orchester
	alles bleibt beim Alten,	o	x	o	b	o	o	b	x	b	x	x	x	aufgeschlossen für Neues
	altmodisch,für Großeltern	o	x	m	x	o	o	x	m	x	x	x	x	orientiert sich eher an Jugend
	immer das gleiche	o	x	b	x	o	o	x	x	b	m	x	x	abwechslungsreich,interessant
	sachlich	k	b	x	x	k	m	x	x	b	b	b	b	im Gefühl,in der Stimmung
	einseitig, viel Theorie	o	x	o	b	o	o	x	x	x	x	b	x	vielseitiger, mehr Praxis
	leichte Kost,primitiv	b	x	x	b	o	o	k	k	k	x	x	k	ernsthaft,aufwendig
	Altes, auf bekannte Weise	o	x	o	x	o	o	x	x	b	b	x	b	auf der Suche nach Neuem
	oberflächlich,nicht real	o	x	b	x	o	o	x	x	x	x	x	x	aktuell,aufgeschlossen
	gleichgültig	o	m	x	x	o	o	x	b	b	x	x	x	musikbegeistert
81R	schrille Töne	o	o	o	x	m	x	x	x	o	b	m	b	ruhig
	für alte Leute	o	k	k	x	m	o	x	x	m	x	b	x	normale Musik
	streng	o	b	o	x	x	b	x	x	b	x	o	x	locker
	langweilig	o	b	o	x	x	o	x	x	b	b	o	x	kommt Stimmung auf
	super	k	k	k	b	o	k	o	o	x	b	k	o	mittelmäßig
	bescheuert	o	o	o	x	x	o	x	x	b	x	o	x	gut
	man lernt nichts	o	o	o	b	x	o	x	x	x	x	x	x	man lernt was
	gemischte Musik	k	k	k	b	x	k	o	b	b	o	k	o	nur Partymusik
	bescheuert	o	o	o	x	b	o	x	b	b	o	o	x	perfekt
	für alle Leute	k	x	x	o	o	k	o	o	b	o	x	o	für spezielle Leute
	kein Gefühl, hart	o	o	k	b	x	k	x	x	b	x	k	x	gefühlbetont, weich
	nicht mein Ding	o	o	o	x	x	o	x	x	b	x	o	x	ist mein Ding
	Scheiße	o	o	o	x	x	o	x	x	b	x	o	x	was ich möchte
85R	mehr Gesang,Message	o	x	x	o	o	o	b	x	b	x	x	b	mehr instrumental,interessant
	nur singen,abgehoben	o	x	x	b	b	b	x	x	x	x	b	x	vielseitiger,
	einheitliches Schema	o	x	o	x	b	o	x	x	x	b	b	x	alles gemischt
	einfallslos	o	x	b	x	b	b	x	x	x	x	x	x	ideenreich,anders
	doof rumsitzen	o	b	b	b	b	b	x	x	x	x	x	x	aktiv Musik machen
	kein großes Talent erforderl.	o	o	x	b	o	k	o	k	b	x	x	b	langes Studium
	es fehlt das Interesse	o	k	b	b	o	o	x	x	b	b	x	x	Gefallen,
	L.kümmert sich nicht	o	x	x	x	k	k	k	x	x	x	x	x	Hilfestellung, Abwechslung
	gleiches Schema	o	x	o	x	o	o	x	x	x	x	b	x	vielseitig,
	bleibt bei seiner Sache	o	x	o	x	o	o	x	x	x	x	x	x	ideenreich,probiert aus
	total doof,	o	b	o	b	b	o	x	x	x	b	b	x	lustig,abwechslungsreicher
	einheitlich	o	x	o	x	o	o	x	x	x	x	x	x	man weiß nicht was herauskommt
17R	blöde Musik	o	b	o	b	o	o	x	x	b	o	o	x	gute Musik
	langweilig	o	x	o	b	o	o	x	x	x	o	o	x	lustig
	hört sich immer gleich an	o	x	o	x	o	o	x	x	x	x	o	x	ist verschieden
	wenig Leben	o	x	o	x	o	o	x	x	b	o	o	x	hat viel Leben
	spießig	o	x	o	b	o	o	x	x	b	o	o	x	verrückt
	öde	o	x	o	b	o	o	x	b	b	o	o	x	perfekt
	künstlich	o	b	o	b	o	o	x	x	b	o	o	x	wie das typische Leben
	anstrengend	o	b	o	b	o	o	x	x	b	o	o	x	locker
	uninteressant	o	b	o	x	o	o	x	x	b	o	o	x	interessant
	machen Scheißmusik	o	b	o	b	o	o	x	x	b	o	o	x	machen coole Musik
	Rentnermusik	o	b	o	b	o	o	x	x	x	o	o	x	junge Musik
	nicht mein Fall	o	x	o	b	o	o	x	x	b	o	o	x	ist mein Fall
88R	gefühllos,	o	x	x	x	m	x	x	m	x	x	x	x	temperamentvoll
	langweilig,uninteressant	o	x	x	x	b	m	o	x	b	x	x	x	offen,ehrlich,spontan
	mehr E-Instrumente,Schlagzeu	k	b	x	o	b	m	o	o	o	b	b	b	viel Streich-u. Blasinstrument
	immer das selbe	o	x	x	x	m	o	x	x	b	x	x	x	vielfältig,phantasievoll
	Omi-Musik	o	x	x	x	m	o	x	x	x	x	x	x	moderner
	ähnlich	o	x	x	m	o	o	x	m	m	x	x	x	interessant, abwechslungsreich
	ohne Gefühl	o	x	x	x	m	m	x	x	x	x	x	x	ehrlich
	miserabel,langweilig	o	x	x	x	o	m	x	x	x	x	x	x	öfter interessant,
	immer der gleiche Aufbau	o	x	x	x	o	o	x	x	m	x	x	x	abwechslungsreicher
	eintönig	o	x	x	m	m	o	x	x	m	x	x	x	vielfältig
	eintönig	o	x	x	x	m	o	x	x	m	x	x	x	abwechslungsreich
	kein Spaß an der Musik	o	x	x	x	m	m	x	x	x	x	x	x	Freude an Musik

Alle Konstrukte in ihrer Bewertung

		Negativer Musikunterricht	Neue Musik	Klassische Musik	Pop-Musik Charts	Deutsche Schlager	Deutsche Volksmusik	Meine Lieblingsmusik	Ich, wie ich bin	Realer Musikunterricht	typ. Berufsmusiker	typ. Komponist	Idealer Musikunterricht	
46V	langweiliger, deutscher Gesang	o	x	x	o	o	x	m	x	m	x	m	mehr Rhythmus	
	manchmal nicht anspruchsvoll	o	x	m	m	k	k	x	m	o	x	m	x	mehr Spaß
	immer im Marschtakt	o	x	x	o	o	o	x	m	x	x	m	x	viel Rhythmus
	beachtet mehr die Ordnung	o	x	o	m	o	o	x	o	o	m	o	x	Durcheinander
	ungewohnte Musik	o	o	x	x	o	o	x	x	m	x	m	x	im Musikgeschmack
	schlechte Musik	o	m	x	m	o	o	x	m	m	x	m	x	geliebter Stil
	ruhig,lustig, laut	k	o	x	x	k	k	x	o	m	m	b	x	Feeling,Rhythmus,Tempo
	no fun,lustlos	o	b	x	m	o	o	x	x	x	m	b	x	viel Spaß,interessant
	kleinere Besetzungen	k	x	x	o	o	o	b	k	x	b	m	x	Instrumentenvielfalt
	immer gleiche o. ähnliche M.	o	x	x	b	o	o	k	x	m	m	x	x	hat Ideen zur Umsetzung v.M.
	Einheitsbrei	o	x	x	x	o	o	m	x	x	b	x	x	abwechslungsreich
	aufgeräumt	o	x	b	m	o	o	b	x	m	o	m	x	Durcheinander
94V	schreibt Musik selber	k	o	b	x	x	o	x	x	o	o	b	wird manchm selbst geschrieben	
	langweilig	o	o	o	x	o	o	x	x	b	m	o	x	tanzbar
	fordert Aktivität	k	k	x	o	m	m	o	o	b	m	m	o	beruhigend
	ist quatschmusik	o	o	m	x	o	o	x	x	x	x	x	x	macht hörbare Musik
	langweilig	o	o	m	m	o	o	x	x	x	m	m	x	interessant
	immer dasselbe	o	k	o	m	o	o	x	m	x	b	b	x	vielseitig
	schrecklich	o	o	m	m	o	o	x	x	m	m	m	x	paßt zu mir
	man lernt nicht viel	o	o	m	m	o	o	m	b	x	x	m	m	man lernt was
	für sich	o	o	o	x	x	o	o	x	x	o	o	x	mit vielen Leuten
	hat keine Melodie	o	o	x	x	x	o	m	m	x	m	x	m	hat Melodie
	Musik für alte Leute	k	k	b	m	b	o	x	x	b	m	b	x	Musik für junge Leute
	komponiert	o	k	o	x	b	o	x	m	x	o	o	x	lassen sich Musik schreiben
30V	perfekt,hohe Stimmen	o	o	o	b	x	x	b	x	x	b	o	x	einfache Texte,normale Stimmen
	langweilig,hektisch	o	o	x	x	o	o	x	x	x	o	o	x	verschiedene Sachen,viel Zeit
	öde,uninteressante M.	o	b	o	x	o	o	x	b	x	o	b	x	bessere M.,anregend
	bringt nichts	o	o	o	x	o	o	x	b	b	x	x	x	bringt viel raus
	Spaß am Musikmachen	k	x	x	o	k	k	o	o	x	o	o	x	ausreichend Instrumente,Spaß
	gut zum Tanzen und anhören	k	k	x	x	b	x	o	o	o	x	x	b	berühmt,Fachmann
	einseitig	o	x	x	b	x	b	x	x	x	x	b	x	verschiedenartig,
	Unruhe,keine Konzentration	o	o	o	x	o	o	x	b	b	o	b	x	große Aufmerksamkeit
	bescheuert,nutzlos	o	o	o	x	b	o	x	b	x	x	b	x	gut anzuhören,rhythmisch
	hohl	o	o	b	x	o	o	x	b	b	b	x	x	interessant,
	Scheiße	o	x	o	x	b	o	x	x	x	b	b	x	witzig
	stümperhaft	o	x	x	x	x	x	x	x	b	x	x	x	Beherrschung d. Instrumente
98V	gefällt mir nicht	o	o	x	x	o	o	x	x	b	b	b	x	gefällt mir
	macht kein Spaß	o	o	b	x	o	o	x	x	o	o	b	x	kann man mehr mit anfangen
	viel gejodel	o	k	k	x	o	o	x	x	b	x	b	x	mehr beats in der Musik
	viel geklimper	o	o	o	x	o	o	x	x	b	b	o	x	macht Spaß
	macht keine Freude	o	o	o	x	o	o	x	x	b	b	b	x	machen Freude
	find ich blöd	o	o	b	x	o	o	x	x	x	x	b	x	ist mein Stil
	sehr langsam	o	b	b	x	x	x	x	x	x	b	b	x	schnell
	langweilig	o	o	o	x	o	o	x	x	x	b	o	x	interessant
	scheiß arrangement	o	o	o	x	o	o	x	x	x	o	o	x	paßt gut zusammen
	Friede, Freude, Eierkuchen	o	k	k	b	o	o	x	x	x	o	x	x	realitätsnah
	ätzend	o	o	o	x	o	o	x	x	x	o	o	x	ist auszuh.,kann man mit leben
	lahm	o	o	o	b	o	o	x	x	x	b	o	x	hart
1V	entspannt,	k	x	o	x	x	k	b	k	b	x	x	x	aufregend
	Störungen,einseitig	o	o	x	x	x	o	x	x	x	x	x	x	interaktiv,
	doof,einseitig	o	o	x	x	x	o	x	b	x	x	x	x	witzig,cool
	fremdbestimmt	o	x	x	x	x	x	x	b	x	x	x	x	frei,eigener Stil
	nach Plan,langweilig	o	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	selbstbestimmt,interessant
	gefesselt	o	x	x	x	o	o	x	x	x	x	x	x	uneingeschränkt
	verklemmt	o	x	x	x	x	o	x	x	x	x	x	x	vielseitig,offen
	nervig,	o	x	x	x	m	o	x	x	x	x	x	x	mitbestimmt,gut
	mehr Gesang	k	x	x	o	o	o	o	b	b	b	x	b	instrumental
	eintönig	o	x	b	b	o	o	b	x	b	x	x	x	talentiert,inspiriert
	deutsch,alles gleich	k	x	x	m	o	o	x	x	x	x	x	x	internationaler,
	herkömmlich,vorbestimmt	o	x	x	b	o	o	x	x	x	x	x	x	offen, eigener Willen

Alle Konstrukte in ihrer Bewertung

		Negativer Musikunterricht	Neue Musik	Klassische Musik	Pop-Musik Charts	Deutsche Schlager	Deutsche Volksmusik	Ich, wie ich bin	Realer Musikunterricht	typ. Berufsmusiker	typ. Komponist	Idealer Musikunterricht			
23V	ruhig	o	x	o	x	x	b	x	x	x	m	o	b	lebendig	
	Langeweile	o	x	o	x	x	x	x	o	o	o	o	x	Spaß	
	Standardtanz	o	x	o	x	x	o	x	x	o	o	o	b	Tanzen wie man will	
	durcheinander	o	o	x	o	x	x	o	x	x	x	x	x	gleichmäßig	
	Wenig Abwechslung	o	x	o	x	x	o	x	o	o	o	o	x	Alles dabei	
	lebt für seine Musik	o	o	o	o	o	o	x	x	o	o	o	x	kann ohne Musik leben	
	Nichts machen	o	x	o	x	x	o	x	o	m	o	b	b	Einen draufmachen	
	Eintönig	o	x	o	x	x	o	x	o	o	o	o	x	Mehrtönig	
	hören reiche Leute	o	x	o	x	x	x	x	o	o	o	o	x	hören mittlere Leute	
	hat weniger Fans	o	x	o	x	x	o	x	o	o	o	o	x	hat viele Fans	
	für ältere Leute	o	x	o	x	o	o	b	b	x	o	o	x	für jung	
	Nicht erfolgreich	o	x	x	x	x	o	x	x	o	o	o	x	Erfolgreich	
	4V	langweilig	o	o	x	x	o	o	x	x	o	o	x	x	entspannend
immer dasselbe		o	x	x	x	o	o	x	x	o	o	x	x	abwechslungsreich	
Die Laune vergeht		o	x	x	x	o	o	x	x	x	x	x	x	Flippig	
Vorgegebener Text		o	x	x	o	o	o	x	x	x	x	x	x	Eigene Ideen einbringen	
ernst		o	o	b	x	x	x	x	x	x	x	x	x	locker	
Texte über glückliches Leben		o	x	x	x	o	o	x	x	x	o	x	x	Texte übers ganze Leben	
Verschlossen		o	x	x	x	o	o	x	x	x	x	x	x	Etwas ausdrückend	
Trocken		o	x	x	x	o	o	x	x	x	x	x	x	Pfiffig	
Gelassenheit		o	x	o	x	x	x	x	o	x	o	o	x	Spaß	
Lahme Ente		o	x	x	x	o	o	x	x	x	x	x	x	Spaßvogel	
Abstoßend		o	x	x	x	o	o	x	x	x	x	x	x	Neue Sachen lernen	
Fresse ziehen		o	x	x	x	o	o	x	x	x	x	x	x	Spaß an eig. Musik ausstrahlen	
7V		zu ruhig	o	x	o	x	b	m	x	m	b	o	o	b	laut
	immer nur eine Sache	o	x	o	x	o	o	x	x	b	x	x	x	Abwechslung	
	Möchtegern-Musik	o	x	x	x	o	o	x	x	b	x	b	x	gute Musik	
	ernst	k	x	o	o	k	k	o	m	b	o	o	m	lustig, anders	
	hart	k	k	x	m	k	k	o	m	x	m	x	b	gelassen	
	langweilig	o	x	m	b	o	o	x	m	b	x	x	x	interessant	
	leise	o	m	b	b	k	k	x	o	m	b	b	b	laut	
	immer nur schreiben, lesen	o	k	k	x	k	k	x	x	x	x	o	x	selber spielen	
	elektronik	o	o	x	o	b	m	m	x	x	b	b	m	ältere Instrumente	
	11V	langweilig	o	o	x	x	o	o	x	b	m	x	x	x	interessant
		Zeit schinden	o	o	x	x	o	o	x	m	x	x	x	b	man lernt viel
		lahm, langweilig	o	o	x	x	o	o	x	m	x	m	x	x	schnell, rhythmusvoll
		Rumgeklimpere	o	o	x	x	o	m	x	x	x	x	x	x	flüssig
100V	öde, zum Einschlafen	o	x	x	o	o	x	x	x	m	x	x	x	unterhaltsam, witzig	
	unmelodiös	o	o	x	b	m	x	x	b	b	x	x	b	melodiös	
	zum einschlafen	o	o	b	x	o	m	x	x	b	x	b	x	peppige Musik	
	unharmonische Komposition	o	o	x	x	m	m	x	x	x	b	x	x	harmonische Komposition	
	Blödsinn	o	o	x	x	o	o	x	x	b	x	x	x	erstzunehmende Musik	
	Ältere-Leute Musik	o	k	m	x	o	o	x	x	x	x	x	x	eher f. jüngere Generation	
	total "out"	o	o	m	x	o	o	x	x	b	x	b	x	total "in"	
	traurige Musik	o	k	o	x	m	m	x	x	b	x	b	b	fröhliche Musik	
	hat man keinen Spaß dran	o	o	x	x	m	m	x	x	x	x	b	x	akzeptabel	
	nur was fürs Ohr	o	k	o	x	x	x	b	b	o	b	b	b	ist was zum tanzen	
	Chaotismus	o	o	o	b	x	x	x	x	b	x	x	x	Musik mit Ordnung	
	farblos	o	o	o	m	x	m	o	x	x	b	x	x	regt Phantasie an	
	stößt Leute ab	o	o	m	x	o	o	x	x	b	x	x	x	trifft den Geschmack d. Leute	

Alle Konstrukte in ihrer Bewertung

		Negativer Musikunterricht	Neue Musik	Klassische Musik	Pop-Musik Charts	Deutsche Schlager	Deutsche Volksmusik	Meine Lieblingsmusik	Ich, wie ich bin	Realer Musikunterricht	typ. Berufsmusiker	typ. Komponist	Idealer Musikunterricht	
14V	leichte Unterhaltungsmusik	k	k	x	m	o	b	x	x	o	b	m	x	romantisch, machtvoll
	langweilig, schlecht	o	k	x	b	m	b	x	x	x	b	m	x	spannend, macht Spaß
	einförmig, gleichbleibend	o	k	b	x	m	x	x	b	x	b	m	b	gute Texte, interessant
	nervig	o	o	x	b	m	x	x	x	x	x	x	x	ideenreich, viel Phantasie
	Altbekanntes immer wiederhole	k	x	o	b	b	o	x	x	b	b	x	x	viel neue Ideen ausprobieren
	ruhig, mit Wiederholung	k	k	o	x	b	x	o	x	o	x	x	b	selbstbewußt, fleißig
	nervös, schnell	o	k	x	b	b	x	x	x	x	b	b	x	ruhig, entspannt, gelassen
	viel Theorie, Unruhe	o	k	x	b	b	x	x	b	x	b	b	x	viel praktische Übungen
	immer gleich	o	x	x	x	b	b	b	x	x	x	b	x	abwechslungsreich
	immer Ähnliches	o	x	b	x	x	b	b	x	b	x	x	b	immer neue Ideen
	gleichartig	k	x	b	x	b	x	x	x	o	b	b	b	verschiedene Richtungen
	schrill, hektisch	o	o	x	b	x	x	x	x	x	x	x	x	ruhig, fleißig
49V	komplizierte Komposition	o	o	o	x	x	x	x	b	x	o	x	x	Ohrwurm
	immer wieder d. gl. Sachen	o	x	o	o	o	o	o	o	o	o	o	x	spontan neue Elem. einbauen
	nur für ältere Leute	o	b	b	x	b	o	x	x	m	b	b	x	vor allem f. junge Leute
	benutzt gängige Instrumente	o	x	o	b	o	o	o	o	o	b	o	b	ben. andere Instr./auf a. Art
	Fantasieprodukt	k	o	x	o	b	b	x	x	b	b	b	x	realitätsnah (Texte/Musik)
	Lügen wegen des Geldes	k	x	x	o	o	o	x	x	x	x	x	x	sind glaubwürdig
	kann mich nicht identifizieren	o	o	o	o	o	o	x	o	x	o	o	x	kann mich identifizieren
	einseitig	o	x	b	o	o	o	o	o	o	b	b	x	abwechslungsreich
	kriegen Lieder geschrieben	o	x	x	o	o	o	x	x	o	x	x	x	kommt aus dem Gefühl
	einfallslos	o	x	x	o	o	o	x	x	b	x	x	x	ideenreich
	ist Alltag	o	k	x	k	o	x	x	b	o	o	x	x	Alltag vergessen
	nicht kreativ	o	x	x	o	o	o	x	x	b	x	x	x	sind kreativ
29V	kurze Dauer	k	o	x	m	o	o	o	o	o	x	x	b	lange Musikstücke
	langweilig, laut,	o	o	o	x	b	o	x	k	x	b	b	x	zu laut, interessant
	altmodisch, ähnlich	o	x	o	x	o	o	x	x	x	b	b	x	modern, verschiedenartig
	viele Geräusche	o	o	x	b	x	k	b	k	x	x	x	x	denkt in Musik
	einseitig, immer das gleiche	o	x	b	x	b	x	x	x	x	x	x	x	vielseitig, offen
	fleißig,	k	k	o	b	o	o	x	b	x	o	b	x	interessant
	ernst	o	x	k	b	b	b	x	x	x	b	o	x	witzig,
	langweilig, nur Theorie	o	m	b	x	x	o	x	x	x	x	x	x	Qualitätvolle M., spannend
	alttümlich,	o	x	o	x	o	o	x	x	b	b	b	x	aktuell, modern
	angestrengt, konzentriert	o	k	o	x	x	x	x	b	b	o	o	x	leichte Unterhaltungsmusik
	Omamusik	o	k	o	x	o	o	x	x	x	b	o	x	geht eher auf Jugendliche ein
	Ungenauigkeit, oberflächlich	o	x	x	x	b	x	x	x	x	x	x	x	Präzision, Technik
77V	gefällt mir nicht so gut	o	m	x	x	o	o	x	m	x	b	b	x	gefällt mir
	keine Mögl. zum üben	o	x	x	b	x	x	b	x	x	k	b	x	Mögl. zum üben
	für alte Leute	o	x	b	x	o	o	o	x	x	x	x	x	für junge Leute
	alte Musik aufpeppen	o	x	x	o	k	o	b	b	x	b	x	b	erfinderisch
	viele Wiederholungen	o	x	b	b	o	o	x	x	b	o	b	x	meine Musik
	hört sich schrecklich an	o	b	x	x	o	o	x	x	x	x	x	x	hört sich gut an
	einseitig	o	x	o	o	o	o	x	o	x	b	x	x	vielseitig
	immer dieselben Themen	b	k	o	o	x	x	b	b	o	b	o	b	Geschichten werden erzählt
	eher langweilig	o	x	o	b	o	o	x	x	b	b	o	x	unterhaltend
	keine Erf. mit M. sammeln	o	x	b	x	o	o	x	x	x	b	x	x	Erfahrungen mit M. sammeln
	alltägliche Musik	o	x	x	o	o	o	o	b	o	o	b	b	transparent u. viel Neues
	macht unzufrieden	o	x	x	x	k	k	x	x	x	x	b	x	macht Freude
24V	erfindet und spielt perfekt	k	o	m	b	b	x	k	x	x	o	o	x	nachspielen
	langweilig und doof	o	x	o	b	o	o	x	x	b	m	m	x	eher lustig und froh
	eher fies, gemein, sehr laut	b	x	x	o	k	o	o	o	b	m	m	b	eher leise, Orchesterinstrument
	chaotisch, zufällig	o	o	x	b	x	x	b	b	x	b	x	x	gutes Gehör, ordnungsbildend
	laut, heftig, ausländerfeindlich	o	x	x	b	m	m	o	o	x	b	x	x	leiser, freundlich, tolerant
	öde, doof, für Elterngeneration	k	b	x	m	o	o	m	m	b	b	b	x	ruhige Atmosphäre, interessant
	laut, schrill, frech, gemein	o	x	x	o	b	b	o	o	b	b	b	x	ruhig, brav, ordentlich
	chaotisch, nichts Neues,	o	b	x	m	b	b	m	b	x	b	b	x	mehr Neues, ruhig,
	kurz, langweilig, ähnlich	o	b	x	b	o	o	b	x	x	b	b	x	lange Dauer, abwechslungsreich
	komponiert, aber spielt nicht	k	k	b	x	k	b	x	x	x	b	o	x	up to date, immer was Neues
	Stimmung, Schunkeln,	k	b	x	o	o	o	o	o	m	x	x	x	Begeisterung ü. Eigenleistung
	chaotisch, abwechslungsreich	b	o	x	b	m	b	b	b	b	x	x	x	konzentriert, fleißig

Ale Konstrukte in ihrer Bewertung

		Negativer Musikunterricht	Neue Musik	Klassische Musik	Pop-Musik Charts	Deutsche Schlager	Deutsche Volksmusik	Meine Lieblingsmusik	Ich, wie ich bin	Realer Musikunterricht	typ. Berufsmusiker	typ. Komponist	Idealer Musikunterricht	
26V	find ich schlecht	k	k	b	x	o	o	x	b	x	b	x	x	find ich geil
	keine Lust	o	b	m	x	b	k	x	x	x	x	b	x	intensives lernen
	verdient kein Geld damit	o	m	x	x	x	x	b	o	x	x	x	m	verdient s. Lebensunterhalt
	passiv dabei	o	b	m	x	x	x	x	b	x	x	b	x	intensiv dabei
	auch Gegenstände werden ben	o	x	b	x	x	o	x	k	x	x	o	x	herk. Instr. werden benutzt
	uninteressant	o	o	b	x	o	o	x	x	x	x	b	x	interessant
	ungewöhnlich	m	o	o	x	b	o	b	b	o	x	o	x	gewöhnlich
	undiszipliniert	o	m	m	b	b	x	x	b	x	x	x	x	ist diszipliniert
	langweilig	o	o	b	b	o	o	x	m	x	x	x	x	super
	akzeptiere ich nicht	o	b	o	m	o	o	x	x	x	x	x	x	akzeptiere ich
	ist nicht mein Stil	o	o	m	x	o	o	x	m	x	b	x	x	stilvoll
	durchgedreht	o	o	x	b	o	o	b	x	x	x	x	x	beruhigend
	durchgehende Melodie	x	x	o	x	k	x	o	x	o	x	o	x	voll durcheinander
27V	klassisch	o	k	o	m	m	k	x	b	b	x	o	m	lebensnahe Texte,rockig
	macht müde,langweilig	o	x	o	b	b	k	k	x	m	x	m	m	frech,trotzig,witzig
	Disco-und Partymusik	k	x	x	o	o	k	b	m	b	x	x	m	M.zum Entspannen
	Dschungel-oder Indianermusik	m	o	x	k	k	k	k	k	x	x	x	k	begabt,ehrgeizig
	rum-ta-ta	o	k	m	x	m	o	k	x	x	x	m	x	poppiger
	Liebe und Leben	k	k	k	x	o	o	o	o	b	m	x	x	aktuelle M.,mehr spielen
	nichts mit meinem Leben zu tu	o	o	o	k	m	o	x	x	o	k	k	m	passen zu meinem Leben
	langweilig,zum Kotzen	o	b	k	x	m	o	k	b	x	m	k	x	Spaß,Spiel,Spannung
	ruhig,langsam	o	o	o	x	x	m	b	b	m	o	o	x	laut,schnell
	einfältig	o	x	x	k	o	o	k	m	x	x	x	k	begabt,erfinderisch
	Zum Wandern für alte Leute	k	m	o	x	o	o	k	x	x	m	b	x	Peppige M. für Jugendliche
	klassikorientiert	k	o	o	x	b	k	m	m	x	o	o	x	aktuell

Alle Konstrukte in ihrer Bewertung

o	negative
x	positive
m	between
b	both
k	none

1/10