

Vier Arten, Musik in Bewegung umzusetzen

Eine Analyse von Dave Brubecks „Take five“ – und unterrichtspraktische Vorschläge

Die Beliebtheit von Musik und Bewegung ist derzeit außerordentlich. Diese kommt nicht nur in einem bisher nicht bekannten Ausmaß den Tanzschulen zugute; auch andere Tanzrichtungen (z. B. Jazztanz und Freier Tanz) haben Hochkonjunktur. Ob der Drang in die Bewegung eine Reaktion auf den Konflikt zwischen den lange Zeit propagierten emanzipatorischen Zielvorstellungen und den zerfahrenen gesellschafts- und finanzpolitischen Möglichkeiten darstellt, kann angesichts historischer Parallelen angenommen werden. Nie zuvor jedenfalls hat Musik und Bewegung in der Schule eine vergleichbare Rolle gespielt. Die Durchsicht diesbezüglicher Lehrwerke zeigt allerdings, daß im Bestreben, Musik und Bewegung einander anzunähern, gegenüber vergangenen Jahrzehnten kaum Fortschritte erzielt worden sind. Die fröhliche Urständ feiernden Unterrichtsinhalte Lied, Spiel und Tanz, die durchaus ihren ihnen gebührenden Stellenwert haben, lassen nicht zu Unrecht manch ernsthaften Musikpädagogen vom „neumusischen Erlebnisgetriebe“ sprechen. Entweder steht die Musik im Vordergrund (zu Liedern bzw. Musikstücken einfacherer Art werden mehr oder weniger festgelegte Bewegungsmuster getanzt) oder die Körperbewegung ist Hauptzweck (hierbei ist der Musik eine lediglich unterstützende Funktion zugedacht). Die Korrespondenz zwischen musikalischem Sinn und Gehalt und dem bedeutungsvollen Ausdruck der Körperbewegung fehlt jedoch. Das im Musikunterricht anzustrebende psychophysische Musikverstehen (vgl. Hörmann 1977) kommt nicht zustande.

Angesichts des überaus starken Andrangs zu der Veranstaltung „Tanz im Musikunterricht“, die die Tanzpädagogin Helmi Vent auf dem Internationalen Kongreß der Gesellschaft für Musikpädagogik im November 1981 abgehalten hatte, seien daher die von ihr (leider etwas zu beiläufig) genannten Kriterien der Umsetzung akustischer Vorgänge in motorische Aktionen (kongruente, analoge, kontrastierende und autonome Umsetzung) in Erinnerung gerufen und anhand eines im Musikunterricht „musifizierten“ Schallplattentitels verdeutlicht.

1. Kongruente Umsetzung der Musik in Körperbewegung:

Der Grundrhythmus des 5/4-Taktes ist bestimmt durch die zeitliche Vorverschiebung des 2. Schlags. Dadurch ist der 1. Schlag um eine Achtelnote verkürzt. Diese fehlende Achtelnoten-Dauer ist vor den 3. Schlag gesetzt.

Dieser Grundrhythmus wird am besten geübt, in dem mit der linken Hand das Metrum (gleichmäßiger Schlag) ohne Akzentuierung geklopft und mit der rechten Hand der 5/4-Takt mit den Schwerpunkten auf 1 und 2 und eingebetteten akzentuierten Synkope mit unterschiedlicher Kraftverteilung geschlagen wird.

Was mit zwei Händen ausgeführt wird, kann auch auf zwei Partner verteilt werden. Hierbei ist darauf zu achten, daß in der taktweise wechselnden Ausführung von Metrum und Rhythmus keine Unterbrechung entsteht.

Zur Verdeutlichung des Gemeintem empfiehlt sich die klangfarbliche Differenzierung. Diese ist etwa durch den Gebrauch einer Trommel für das Metrum und von Bongos für die lautstärkemäßige und klangfarbliche Veranschaulichung des Rhythmus zu erreichen.

Unter Zuhilfenahme weiterer Gliedmaßen läßt sich der Unterschied zwischen Metrum und Rhythmus auch optisch darstellen.

Im Rollentausch zwischen Instrumentalist und Tänzer können die beiden Partner ein Antwortspiel über das Thema „Metrum und Rhythmus im Take Five“ entwerfen.

Eine wesentliche Erweiterung der sensuellen Erfahrung des Grundrhythmus wird durch den Einbezug der Stimme erreicht. Im Mitsingen des in bequemer Stimmlage gespielten Baß-Ostinatos wird unschwer die energetische Struktur des Drei-Ton-Motivs und die Zweiteiligkeit des Taktes erkannt. Der Quart-Sekund-Auftakt bestimmt das Tempo des Rhythmus, wogegen die Synkope des Grundtons das durch den Auftakt hergestellte und fundierte Zeitmaß bereits beim ersten Auftreten des Grundtons staut, dadurch dieses zwar verlebendigt, im wesentlichen aber bremst und zum Abschluß kommen läßt. Der Auftakt und Volltakt dieser rhythmisch kompakten Einheit enthält somit auf engem Raum das für die gesamte Komposition maßgebende Wechselverhältnis von Entstehen und Vergehen, von Anfang und Ende.

Diese stetige Wiederkehr der immer gleichen musikalischen Reizfolge kann die Grundlage sowohl für die meditative Versenkung, des Sich-Inne-Werdens, als auch für die ekstatische Sich-Entäußerung, der rauschhaften Extraversion, abgeben. Die rhythmische Bestimmtheit des Take-Five-Grundmotivs hat eher die letz-

tere Wirkung. Die Statik der Musik hat damit die Ek-Statik des Hörers bzw. Tänzers zur Folge.

Da aber Rhythmus und Takt zusammenfallen, ist dieses Ostinato zu kurzatmig, um die in ihm angelegte Wirkung zu erreichen. Die taktweise Wiederkehr dieses Rhythmus dient daher bestenfalls als Muster und Grundlage für die Saxophon-Melodien, die dem Ostinato erst den gliedernden Rahmen geben. Dem vorgegebenen Ostinato jedoch entnehmen beide Melodien A und B sowohl das rhythmische wie auch teilweise das melodische Material, wie aus der Analyse der beiden Melodien zu ersehen ist.

Melodieteil A der ABA-Liedform:

Formal entspricht der Aufbau dieser Modelle den klassischen Gesetzen einer Melodieanlage. Nach dem ersten viertaktigen Halbsatz mit Halbschluß folgt derselbe viertaktige Halbsatz

führt, setzt dann aber wieder mit einer Variante des Auftaktmotivs, das sich um die siebte Stufe im bereits in der Melodie A verwendeten Auftaktmotiv des Baßostinators rankt, an und beendet den Melodieteil B nach dem Durchlaufen der Sequenzwiederholung mit einer abschließenden, auf den hier erstmals „männlichen“ Dominantschluß hinzielenden Wendung. Nach diesen sehr lebhaften Melodiegirlanden bereitet dieser Schluß mit seiner Analogie zu den punktierten Halben des Melodieteils A auf die Wiederholung dieser ersten Melodie-Phrase hin. Der etwas exaltierte, in Sequenzen, deren Umfang eine Septime ergibt, absteigende Mittelteil B mit seinem vom fast gleichen Wechselnotenmotiv umrahmten modalen Halbschluß bildet so den vom Synkopenteil des Grundrhythmus geprägten lebhaften Kontrast zu dem vom Quart-Sekund-Motiv des Grundrhythmus ausgehenden ruhigeren Melodieteil A.

TAKE FIVE
aus: Dave Brubeck's Greatest Hits CBS 271 S 62710

Grundrhythmus: $\frac{5}{4}$

Klavier- und Baß-Ostinato:

Saxophon-Melodie A-Teil:

Harmonik: $d \quad a \quad d \quad a$

Saxophon-Melodie B-Teil:

Aufbau:

<p>Vorspiel: 4 Takte Schlagzeug 8 Takte Baß u. Klavier</p> <p>Saxophon-Melodie A 8 Takte Saxophon-Melodie B 8 Takte Saxophon-Melodie A 8 Takte</p>	<p>Saxophon-Improvisation 26 Takte Schlagzeug-Improvisation 88 Takte</p> <p>Saxophon-Melodie A 8 Takte Saxophon-Melodie B 8 Takte Saxophon-Melodie A 8 Takte Coda (Saxophon) 9 Takte</p>
--	--

mit Ganzschluß. Diese achttaktige Periode überschreitet kaum den Ambitus (Umfang) der Oktave. Die Oktave umfaßt allerdings nur den Tonvorrat zwischen der Unter- und der Oberquint und hat dadurch den Charakter einer Hypotonart. Der Melodieteil mit seinem geringen Ambitus bewegt sich also um den Grundton, ist grundtonverhaftet.

Die Struktur der Melodie ist unproportional und widerspricht damit den klassischen Gesetzen der Melodiebildung. Der Höhepunkt ist bereits in den ersten beiden Takten erreicht und vollzogen. Die beiden letzten Takte der beiden Halbsätze sind lediglich rhythmisch gleichbleibende Melodievarianten des 2. bzw. 6. Taktes, wobei der 1. Halbsatz mit dem Motiv auf der Dominante endet, der 2. Halbsatz dagegen die Motivvariante des 3. Taktes an den Schluß stellt. Melodisch und rhythmisch unverändert ist das Motiv in Takt 2 aus dem Baß-Ostinato entnommen.

Die gewichtigste Bedeutung kommt dem 1. Takt zu. In dem stufenweise bis zur chromatischen Verdichtung sich verkleinernden Achtelnotenanstieg des Auftakts wird die Quint-Klimax dieses Melodieteils erreicht. Der Achtelnotenschwung kommt erst nach der Wechselnotenwendung und dem sekundweisen Abstieg auf der Molterz auf der dritten Zählzeit zur Ruhe. Dieser Schwung über kleine Terz, große Sekund, vier kleine Sekunden und zwei große Sekunden gibt sowohl den Charakter als auch die Richtung der gestischen Umsetzung dieser Tonfolge an: Der Impuls ist weich, vorbereitet, die Bewegung rund und kurvig sowie einen Bogen nach oben vollführend. Das folgende Ostinato-Auftakt-Motiv mit seinen beiden Varianten dient lediglich der dezenten Ausgestaltung der auf die Dominante bzw. Tonika abebbenden Bewegung. Der Dominantschluß verlangt zwar die Wiederholung des Anfangsschwungs, der Ganzschluß bewirkt dann aber endgültig ein Nachlassen der Bewegungsintensität.

Melodieteil B:

Einen Kontrast zu der fließend sich erhebenden und weitgehend auf dem Grundton verharrenden Melodie des Teils A bildet der mittlere Teil der ABA-Strophe. Dieser Teil setzt volltaktig im Rhythmus des Baß-Ostinatos an, steigt melodisch gesehen von dem synkopisch akzentuierten höchsten Ton in Drei- bzw. Vierklangbrechung terzenweise abwärts und den Auftaktbeginn des Melodieteils A übernehmend stufenweise wieder aufwärts, bildet durch die jeweils um eine Stufe tiefer ansetzende Wiederholung dieses ersten Taktes eine absteigende Sequenz, die zunächst auf der nach oben gewendeten Umkehrung der ersten Takthälfte des Melodieteils A den Halbschluß der ersten vier Takte dieser Periode herbei-

GMP

GESELLSCHAFT FÜR MUSIKPÄDAGOGIK
Redaktion: Dr. Dr. Karl Hörmann, Scharnhorststraße 100, 44 Münster

Berichtigung

Der in der letzten Ausgabe der NMZ auf der GMP-Seite erschienene Beitrag stammt von Frau Sabine Fitz. Wir bitten das Fehlen des Namens der Autorin zu entschuldigen.

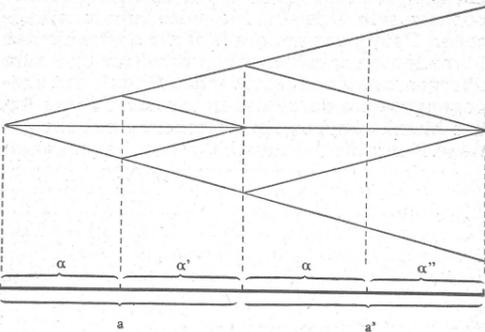
Aufforderung

Was im Musikunterricht tagtäglich geleistet wird, ist erstaunlich. Obgleich bei einem solchen Engagement kaum Zeit bleibt, mehr als einige Erinnerungsnotizen anzufertigen, wären doch die Kolleginnen und Kollegen – wie auf dem GMP-Kongreß sehr deutlich geworden ist – überaus dankbar, wenn sie von diesen Erfolgen Kenntnis erhielten. Es sei daran erinnert, daß die GMP-Seite Platz für Erfahrungen „vor Ort“ und für die vielfältigen nicht unbedingt sensationellen Aktivitäten der Mitglieder bietet.

analogen Umsetzung weitaus mehr als bei der kongruenten Umsetzung die Diskussion in der Gruppe und der Gruppenkonsens erforderlich. Daß gleichwohl die analoge Umsetzung nicht ins Belieben subjektiver Meinungen gestellt ist, möge die diesbezügliche Analyse des bereits vorgestellten Musikbeispiels „Take Five“ von Dave Brubeck andeuten.

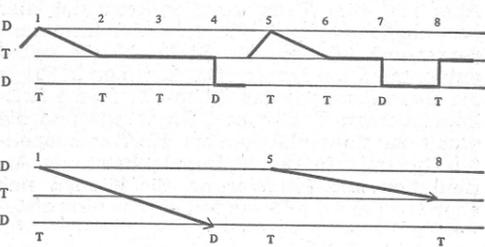
Melodieteil A:

Der Melodieteil A läßt sich sinnvoll in Vier-, Zweier- und Einer-Takte unterteilen. Da hier jedoch nicht die Motive, sondern der Duktus entscheidend ist, reicht die einmalige Teilung der Acht-Takt-Periode aus. Die Intensität der Bewegung, die sich in den Komponenten Zeit, Raum und Kraft äußert, crescendo demnach bis zu Takt 4 und fällt ab Takt 5 wieder ab. Da jedoch der Halbschluß auf der Dominante endet, muß die Gebärde in Takt 4 eine andere Form annehmen als in Takt 8. Der zweite Halbsatz ist daher nicht nur die gegen Ende abgewandelte Wiederholung des ersten Halbsatzes, sondern dessen Steigerung und Vollendung. Somit hat die Bewegungsgestaltung sich auf den Schlußtakt hin zu entwickeln, dabei aber trotzdem die mehrfachen Wellen dieses einen Spannungsbogens zu berücksichtigen. Die seit dem Musikwissenschaftler Hugo Riemann bekannte Graphik möge dieses Verhältnis von unter- und übergeordneten an- und abschwellenden Gewichtungen verdeutlichen.



Für die analoge Umsetzung spielt die Innenmelodik eine gewichtige Rolle. Die um sie herumrankenden Töne haben eher ornamentalen Charakter. Sie nehmen Einfluß auf Impuls und Gestaltungsintensität der Bewegung. Hier gilt in besonderem Maße das von Ehrenfels 1893 aufgestellte Gesetz: „Eine Melodie ist mehr als die Summe ihrer Töne.“

Die graphische Darstellung der Innenmelodik des Melodieteils A möge das Gesagte veranschaulichen.



Mehr noch als die obere Zeichnung zeigt die untere Graphik die Zielstrebigkeit des melodischen und harmonischen Duktus von der Tonika (T) zur Dominante (D) im ersten Halbsatz und von der Tonika zur Tonika-Schlußkadenz im zweiten Halbsatz.

Die Vielfalt der Möglichkeiten analoger Umsetzung dieses Musikstücks läßt es nicht ratsam erscheinen, ein Beispiel einer adäquaten Bewegungsdarstellung zu beschreiben. Hierzu bedürfte es überdies des Gebrauchs einer Bewegungsschrift (z. B. Benesh- oder Laban-Notation), deren Verständlichkeit nicht vorausgesetzt werden kann. Wie aber die Beschreibung von Musik ohne Verwendung von Notenzeichen nur vage bleibt, so gibt auch die Beschreibung einer Bewegungsdarstellung ohne Zuhil-

Der Jahreskongreß der GMP 1983 wird sich mit differenzierten Fragestellungen zum Musikunterricht der Hauptschule befassen. Einladungen werden in Kürze folgen.

Die GMP plant für den Herbst 1982 ein Symposium zum 100. Geburtstag von Leo Kestenberg. Die Veranstaltung wird im Zusammenhang mit der Mitgliederversammlung stattfinden.

Fortsetzung nächste Seite

Im Aufgabenkatalog eines Schulmusikers aller Stufen gehört das Dirigieren in die obere Reihe, stellt es doch eine jener Grundfunktio-

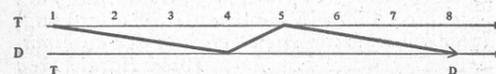
Fortsetzung von Seite 30

Vier Arten

fenahme von Bewegungssymbolen nur einen unzulänglichen Eindruck von dem Gemeintem. Darin liegt der Grund, daß manche wohlmeinenden Erfahrungsberichte und didaktischen Tanzanleitungen bestenfalls als Erinnerungsstützen für denjenigen, der die Tänze mitentworfen und mitgetanzt hat, dienen, für den Nichteingeweihten allenfalls Anregungswert haben, ansonsten aber nicht zu gebrauchen sind. Es ist daher vorteilhafter, die Umsetzung von Musik in Bewegung selber vorzunehmen. Der Willkür sind von seiten der Musik ohnehin Grenzen gesetzt. Dies bedingt allerdings eine ausgiebige Auseinandersetzung mit der Art des in dem betreffenden Musikstück verwendeten musikalischen Materials. Als Vorstellungshilfe für die analoge Umsetzung des hier benutzten Musiktitels sei daher auch noch der Melodieteil B betrachtet.

Melodieteil B:

Die Sequenz von synkopiertem gebrochenem Dreiklang und einer Terz tiefer ansetzenden gleichmäßig in Sekundschritten mit Chromatik aufsteigenden Achtelfolge hat folgende innenmelodische Struktur:



Der Kontrast zum Melodieteil A liegt in der höheren Tonlage, in der geschmeidigeren Melodieführung, in der Motivsequenzierung am Anfang der Periodenhälfte und im Abschluß auf der Dominante mit ihrem Charakter des in der Schweben bleibenden Halbschlusses, der zur Wiederaufnahme des Melodieteils A drängt.

Die kontrastierende Umsetzung:

Diese Form der Umsetzung von Musik in Körperbewegung kann das Äquivalent sowohl zur kongruenten als auch zur analogen Transposition sein. Das eine Mal wird zum musikalischen Detail, das andere Mal zur abstrahierten immanenten musikalischen Struktur und zum übergeordneten musikalischen Gehalt das Entgegengesetzte darzustellen versucht. Diese Art der Musiktransposition erfordert eine sehr genaue Kenntnis der musikalischen Gegebenheiten und der ihnen entgegengesetzten Entsprechungen. Der Umgang mit dieser Möglichkeit kann sehr reizvoll sein — sie verlangt ein hohes Maß an Konzentration —, sie bildet aber doch mehr eine kontrapunktische Übung als Voraussetzung zur folgenden Vorgehensweise.

Die autonome Umsetzung:

Wie das Wort „autonom“ bereits andeutet, soll der Tänzer hier eine eigenständige Ausdrucksweise gegenüber der Bedeutung der Musik finden. Mit seiner Stellungnahme mittels seiner Körpersprache tritt er mit der Botschaft der Musik in einen Dialog. Er kann mit ihr konform gehen, sie mit Überzeugung vertreten, ihr aber auch widersprechen, sie vehement bekämpfen oder überlegen sich von ihr distanzieren. Hier kann ein Tänzer alle Register seiner pantomimisch-tänzerischen Gestaltungs- und Auffassungsfähigkeiten ziehen. Aber auch eine Tanzformation kann sich hier bestmöglich entfalten. Kriterien der Auseinandersetzung können der Sache Musik selbst entnommen werden; so etwa kommen in Frage die Raumkomponenten Höhe-Tiefe, die Zeitkomponenten Tempo und Rhythmus und die damit zusammenhängenden Kraftkomponenten Dynamik, Intensität, Impuls, Betonung, Artikulation und Phrasierung. Sie können sich aber auch auf die Besonderheit der verwendeten Instrumente und die klangtechnische Manipulation einer Schallplatteneinspielung beziehen. Des weiteren kommen die Gattung und der Stil des Musiktitels wie auch dessen Aura und schichtenspezifischer Prestigewert in Betracht. Diesbezügliche Hinweise zur Einordnung des hier verwendeten Musikbeispiels „Take Five“ und zu den vielerlei möglichen Gestaltungsvarianten dürften sich erübrigen. Allerdings sei darauf hingewiesen, daß die ausgedehnten Improvisationsteile (26 Takte Saxophon- und 88 Takte Schlagzeug-Improvisation) besonders günstige Gelegenheiten bieten, zwischen dem Rahmen der ABA-Liedformen die autonome tänzerisch-pantomimische Stellungnahme zu realisieren.

Hörmann, K.: *Motivation im Musikunterricht. Ein Beitrag zur Didaktik des psychophysischen Musikverstehens.* Gustav Bosse Verlag Regensburg 1977.

Karl Hörmann

systematisch geordneten Lehrgang zu erlernen ist.

Aber die Dirigiertechnik darf nicht allein Gegenstand eines solchen Lehrgangs sein; er muß vielmehr auch versuchen, die weitverzweigten pädagogischen und organisatorischen Probleme, die mit der Leitung von Sing- und Spielgruppen, von Schulchören und Orchestern auftreten, zu berücksichtigen. So stellt sich bei den Lehrplänen für die Schulmusikerausbildung und vor allem für die Prüfungsordnungen die grundsätzliche Frage, ob das Fach Dirigieren in den künstlerischen oder in den pädagogischen Bereich anzusiedeln sei. Die Prüfungsordnungen für die Sekundarstufen I und II und für die Grundschule im Saarland haben das Fach dem künstlerischen Bereich zugeordnet; sie haben damit dokumentiert, daß es sich bei jeder dirigentischen und leitenden Tätigkeit von musikalischen Ensembles im Ergebnis um künstlerische Darbietungen handelt und daß auch bei der Erarbeitung solcher Ergebnisse als Maxime die künstlerische Qualität zu stehen hat. So ist das Fach als „Künstlerisches Pflichtfach“ deklariert worden, welches im ersten Staatsexamen obligatorisch geprüft und mit einer vollwertigen Note versehen wird. Man wollte damit auch ausdrücken, daß es zu den Grundfunktionen in der Berufsausübung gehört, gleichberechtigt mit dem Singen oder dem instrumentalen Hauptfach. Bei besonderer Neigung und Begabung kann es aber auch „Schwerpunktfach“ sein; es wird dann in der Bewertung stärker gewichtet und verweist die beiden übrigen Fächer Singen und instrumentales Hauptfach in die Rolle von künstlerischen Pflichtfächern.

Im normalen Ausbildungsgang als künstlerisches Pflichtfach steht zunächst die dirigier-technische Ausbildung im Zentrum. Sie soll, wie noch im einzelnen darzustellen ist, zur Beherrschung der Schlagtechnik führen, und zwar bis zu einer Fertigkeit, die es erlaubt, auch in größeren Ensembles mit schwierigen Formen polyphoner, polyrhythmischer und rezitativischer Musik zu bestehen. Damit sollen auch die technischen Voraussetzungen geschaffen werden, die es dem Schulmusiker ermöglichen, über seine schulisch begrenzte Tätigkeit hinausreichend im Vereinsmusikleben oder in der Kirche seines Wirkungsortes tätig zu werden. Es wird von verschiedenen Seiten immer wieder die Forderung erhoben, gerade diesem Gesichtspunkt in der Dirigierausbildung der Schulmusiker Rechnung zu tragen. Man kann im dirigier-technischen Bereich allerdings dabei nichts Besseres tun, als eine gute, allgemein-gültige und an professionellen Maßstäben zu messende Schlagtechnik zu vermitteln; nur wer sie beherrscht, wird später auch mühelos mit aushelfenden Berufsmusikern oder gar mit Berufsorchestern, die er zu seinen Aufführungen im Verein oder auch in der Schule heranzieht, zurecht kommen.

Es gibt dabei keine spezielle Schlagtechnik für das Chor- oder eine solche für das Orchesterdirigieren. Auch im Klassenverband sollte sich der Lehrer etwa beim Liedsingen einer einwandfreien und sauberen Schlagtechnik bedienen.

In der Schulmusikerausbildung an der Musikhochschule des Saarlandes ist der Studienplan hoffnungslos überfüllt; das Problem ist sicher auch andersorts bekannt; es zwingt teilweise zu Notlösungen. So stehen hier für die Ausbildung zur Sekundarstufe II lediglich vier, für die Sekundarstufe I und die Grundschule gar nur drei Semesterwochenstunden für das Fach Dirigieren zur Verfügung. Dazu tritt eine zusätzlich angebotene Doppelstunde für die Arbeit mit Spiel- und Orchestergruppen als Übungsstunden. Das Erarbeiten der Schlagtechnik verteilt sich über diese vier Semesterwochenstunden, ihre Anwendung und der Erwerb praktischer Erfahrungen auf die drei letzten davon.

Bevor nun aber im einzelnen darüber berichtet wird, wie der zu erarbeitende Stoff verteilt ist, sei — um nicht den Eindruck zu erwecken, der Dirigierunterricht erschöpfe sich allein in der Schlagtechnik — darauf verwiesen, daß auch die allgemein musikalischen („Umgang mit der Musik“), die organisatorischen und die pädagogischen Probleme des Leitens vokaler und instrumentaler Gruppen im Ausbildungsgang so intensiv, wie es die Zeit ermöglicht, behandelt werden. Dazu gehören auch die allgemeinen Voraussetzungen des Dirigierens, die körperliche Lockerheit, die Atmung und die Grundsätze der Stimmbildung, aber auch die Kenntnisse über die Handhabung jener Instrumente, die in der Schule oder im Laienmusikern eine wichtige Rolle spielen. Heute gehören dazu neben den Streichinstrumenten auch Blech- und Holzblasinstrumente und das Schlagwerk.

Die pädagogischen Belange sind äußerst vielfältig. Da sie sich in der Praxis in verschiedener und oft nicht voraussehbarer Weise stellen, muß man sich auf das Wichtigste beschränken. Sie sind zudem meist mit organisatorischen Problemen verbunden. Erst der praktisch erfahrene Dirigent weiß, wie groß oft die Anforderungen an sein organisatorisches Ge-

anstaltungsplanung, die Wahl der Besetzungen, eventuell auch Arrangements, deren Beherrschung aber nicht in den Aufgabenbereich des Dirigierunterrichts fallen.

Leider stehen für die einzelnen Studierenden nur sehr begrenzt praktische Übungszeiten zur Verfügung, denn der Unterricht kann in der Regel nur in der Gruppe durchgeführt werden. Aber die „Kunst des Probens“ kann man nur dort erlernen; keine theoretische Anweisung kann die Übung mit dem Chor oder dem Orchester ersetzen. In der Prüfung selbst stehen dem Kandidaten, soweit er das Fach als künstlerisches Pflichtfach gewählt hat, je 20 Minuten für Chor und Orchester zur Verfügung. Für beide Disziplinen wird je ein kürzeres Werk der alten oder neuen Musik zur Aufgabe gestellt, welches zu erarbeiten und darzustellen ist.

Ist das Dirigieren künstlerisches Schwerpunktfach, dann werden schwierigere Werke, auch solche gemischter Besetzung aufgegeben.

Dirigieren im Studienbereich Schulmusik

Gymnasial-, Real- und Grundschullehrer:

- Semester:** Atem- und Stimmbildung (Literatur; praktische Übungsbeispiele) Die körperlichen Voraussetzungen des Dirigierens. Lockerungs- und Bewegungs-Übungen. Grundlagen der Schlagtechnik (Taktarten; Einsatz und Abschlag; Fermate; Taktwechsel; Kanon-dirigieren).
- Semester:** Schlagtechnik an ausgewählten Beispielen der alten und neuen Chorliteratur. Allgemeine Behandlung von Chor, Orchester und Spielgruppen in der Schule und in Laienvereinigungen. Probentechnik.
- Semester:** Die gebräuchlichen Orchesterinstrumente; Schlaginstrumente; ihr Einsatz in der Schule; Gebrauch des Taktstocks. Übungen mit Vokal- und Instrumentalgruppen.

In der Ausbildung der Gymnasiallehrer zusätzlich:

- Semester:** Besprechung größerer Werke; Rezitativdirigieren; Arbeit mit Chor und Orchester. Einstudierungsaufgaben. Schlagtechnische Besonderheiten (Differenzierung; Ritardando; Stringendo; Unterteilungen; Freie Tempogestaltung)

Dieser Plan erhebt nicht den Anspruch, perfekt oder vollkommen zu sein. Er ist vielmehr das Ergebnis langen Bemühens, in kürzester Frist Grundlagen zu vermitteln, die den späteren Schulmusiker dazu befähigen, mit Gruppen aller Art und Besetzung in untadeliger Weise musikalisch umzugehen, sie künstle-

Auch kürzere Sätze aus Oratorien können gewählt werden. Für das Fach Dirigieren besteht ein Lehrplan, der im folgenden dargestellt ist. Er versucht, alle oben angeführten Stoffgebiete zu berücksichtigen. Dabei wird er nicht dogmatisch gehandhabt; es kann durchaus Abweichungen geben, wenn es zum Beispiel die Besetzung gebietet. Oft kann, bei günstiger Begabungs-Ausgangslage, auch mehr erreicht werden. So ist es durchaus möglich, daß im dritten und vierten Semester auch größere Werke der Literatur, wie etwa der Messias von Händel oder Carmina Burana von Orff ganz durchgearbeitet werden; oder es ergibt sich die Möglichkeit, etwa Bachsche Instrumentalkonzerte zu erarbeiten und dann im Hochschulvorspiel aufzuführen. Aber nun zum Plan selbst:

Über die Grenzen der Musik

Ein neues Institut an der Salzburger Musikhochschule

„Integrative Musikpädagogik und Polyästhetische Erziehung“: hinter diesem Begriffsmonster steht ein neues Institut, das Ende März an der Salzburger Musikhochschule „Mozartium“ eröffnet worden ist. Vorstand ist Professor Wolfgang Roscher, der als einen wesentlichen Aspekt dieser neuen Einrichtung eine Verknüpfung von Lehre, Forschung und erzieherischer Entwicklung sieht, mithin also die Verbindung von Theorie und Praxis. Sie soll nicht auf ein spezifisches Fachgebiet beschränkt bleiben, sondern in fünf Bereichen wirksam werden: intermedial, interdisziplinär, traditionsintegrativ, interkulturell und sozial-integrativ.

Zu den einzelnen Aufgabenbereichen erläuterte Prof. Roscher in einem Gespräch vor allem, daß es einerseits um die Benennung einer gewissen kulturellen Traditionen, andererseits um eine Verbindung zu Nachbarwissenschaften und den verwandten Künsten gehen wird.

Roscher nennt Beispiele für die einzelnen Bereiche, in denen das Institut tätig werden wird. Um die Musik und ihre Nachbarkünste „intermedial“ ins Gespräch zu bringen, verweist er etwa auf Filme in der Tradition des Bauhaus-Kinos, in dem Lichtkinetik und das reflektorische Farb-Licht-Spiel die wesentlichen Elemente sind. So werden beispielsweise in einem Streifen Schriftzeichen von der Keilschrift bis hin zur Phantasieschrift eines Max Ernst in entsprechende phonetische Zeichen umgesetzt. Das Ganze, Bild und Ton, soll als Einheit erfahren werden. Das theoretische Gegenstück dazu, die Kommunikation zu anderen Wissenschaften (Pädagogik, Philosophie, Musikwissenschaft etc.) bildet den „interdisziplinären“ Aspekt, der an dem Salzburger Institut diskutiert werden soll.

Unter „traditionsintegrativ“ versteht Roscher den Versuch, „geschichtliche Momente und die heutige eigene Tradition zu reflektieren“. Das soll in speziellen Aufführungen geschehen. Auch hier verweist der Vorstand des Instituts auf einschlägige Beispiele, etwa den „Ludus Danielis“ oder den „Ludus de Antichristo“, wo gewissermaßen „historische“ Vorlagen improvisierend mit modernen Mitteln weitergedacht und -gestaltet werden. Professionelle Kräfte und qualifizierte Laien sollten in solchen Spielen zusammenwirken.

Damit in Zusammenhang steht der Bereich

risch zu inspirieren und nicht dem Ruf einer dilettantischer Dirigiertechnik ausgesetzt zu sein. Das wichtigste Ziel aber liegt darin, den Schulmusiker zu animieren, das gemeinschaftliche Musizieren in der Schule zu aktivieren und damit die Schule mit musikalischem Leben zu erfüllen.

„Interkulturellen“, wenn beispielsweise Adventstexte verschiedener Weltreligionen im Kontext gesehen und auf ihre Gemeinsamkeiten hin untersucht und vielleicht noch mit anderen, thematisch dazugehörigen dichterischen Zeugnissen unterschiedlicher Epochen bereichert werden. Man denkt unwillkürlich an Carl Orff, und Prof. Roscher leugnet auch nicht, daß Impulse von dort ausgehen, aber in seiner Arbeit doch „stärker ästhetisch gebrochen“ erscheinen.

Der letzte Bereich „sozialintegrativ“ genannt, will sich mit Integrationsprozessen beschäftigen und „Kreativität trainieren“: Lehrlinge oder Gastarbeiterkinder wären hier als Zielgruppen zu nennen. Alle diese Aufgaben zusammengenommen sollten ein Gesamt-„Bild“ ergeben, das dem auszubildenden Musiker zeigen soll, daß eine fachspezifische Schulung allein nicht genügt. Es geht darum, über die Grenzen der Musik hinauszublicken.

Deswegen ist es in einer ersten Arbeitsphase auch entscheidend, so Roscher, vornehmlich Schulmusiker fachdidaktisch zu betreuen und in Instrumentations- und Improvisationskursen die nötige Hilfestellung zu freier schöpferischer Betätigung zu geben. Für eine breitere Öffentlichkeit könnten in Hinkunft vor allem Aufführungen verschiedener Spiele, oratorische Sprech- und Klangszene etwa, aber auch Formen mittelalterlichen Theaters von Interesse sein. Hier wird man die Entwicklung abzuwarten haben, da sich Resultate nach dem „Angebot“ an Studierenden richten müssen.

Ferner will sich das Institut nach außen hin durch entsprechende Publikationen, Filme, durch die Veranstaltung von Symposien, durch Projektseminare und die Gründung einer Gesellschaft bemerkbar machen, die sich der Verbreitung der erarbeiteten Erkenntnisse widmen soll. Auch Kurse für Gymnasial- und Musiklehrer sind gleichsam zur „Animation“ vorgesehen.

Zur Eröffnung des Instituts sprach Hanan Bruen, der Leiter des Curriculum-Zentrums in Haifa, über „Internationale Musikerziehung und gesamt-künstlerische Bildung“: ein Thema, das schon wesentlich mit der Zielsetzung dieser für Österreich einmaligen Studienerrichtung zu tun hatte — zwischen den Kulturen, dem Alten und dem Neuen zu vermitteln.

Karl Harb