

Schilling-Sandvoß, Katharina

Vermittlung von Musik im Verständnis von Konzertpädagogik und Schulmusik. Drei Annäherungen anhand der Ouvertüre zur Oper Guillaume Tell von Gioacchino Rossini

Schmidt, Johannes Volker [Hrsg.]; Schwarz, Ralf-Olivier [Hrsg.]: *Fluchtpunkt Italien. Festschrift für Peter Ackermann.* Hildesheim ; Zürich ; New York : Georg Olms Verlag 2015, S. 327-336. - (Studien und Materialien zur Musikwissenschaft; 86)



Quellenangabe/ Reference:

Schilling-Sandvoß, Katharina: Vermittlung von Musik im Verständnis von Konzertpädagogik und Schulmusik. Drei Annäherungen anhand der Ouvertüre zur Oper Guillaume Tell von Gioacchino Rossini - In: Schmidt, Johannes Volker [Hrsg.]; Schwarz, Ralf-Olivier [Hrsg.]: *Fluchtpunkt Italien. Festschrift für Peter Ackermann.* Hildesheim ; Zürich ; New York : Georg Olms Verlag 2015, S. 327-336 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-254805 - DOI: 10.25656/01:25480

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-254805>

<https://doi.org/10.25656/01:25480>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit this document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

**Studien und Materialien
zur Musikwissenschaft**

Band 86

Fluchtpunkt Italien

**Herausgegeben von
Johannes Volker Schmidt
und Ralf-Olivier Schwarz**



**Georg Olms Verlag
Hildesheim · Zürich · New York
2015**

Fluchtpunkt Italien

Festschrift für Peter Ackermann

Herausgegeben von
Johannes Volker Schmidt und Ralf-Olivier Schwarz



Georg Olms Verlag
Hildesheim · Zürich · New York
2015

Inhalt

<i>Johannes Volker Schmidt – Ralf-Olivier Schwarz</i> Vorwort	9
--	---

<i>Ute Jung-Kaiser, Frankfurt am Main</i> Ins Land, wo die Zitronen blühen? »Ach, wer da mitreisen könnte!« Literar- und musikhistorische Addenda zu einem Sehnsuchtsstpos	11
---	----

16. Jahrhundert

<i>Rainer Heyink, Frankfurt am Main</i> »Babylon« oder »himmlisches Jerusalem« – Musik am päpstlichen Hof der Renaissance	27
---	----

<i>Winfried Kirsch, Hamburg</i> Volksfrömmigkeit und artifizielles Kompositionskonzept Beobachtungen an einer <i>Ave Maria</i> -Vertonung von Giovanni Pierluigi da Palestrina	43
---	----

17. Jahrhundert

<i>Sandra Müller-Berg, Frankfurt am Main</i> Wie die Komponistin Barbara Strozzi die Kantate erfand	59
--	----

<i>Johanna Japs, Frankfurt am Main</i> Zwischen Sacrum und Profanum: Die <i>Sacri musicali affetti</i> von Barbara Strozzi	73
--	----

18. Jahrhundert*Michael Schneider, Frankfurt am Main*

»Orfeo immaginato«

- Beobachtungen an zwei langsamen Sätzen von Antonio Vivaldi
und Domenico Sarro 91

Herbert Schneider, Mainz

Librettist und Komponist im Fokus von Debatten in Opern

- von Casti und Salieri sowie Dupaty und Dalayrac 101

Peter Ickstadt, Frankfurt am Main

- Der stile antico in Joseph Haydns Kirchenmusik 127

Ulrich Muzurowicz, Budenheim

Gemalte Musik

- Betrachtungen zu Francesco Guardis Bild *Venezianisches
Galakonzert* 141

19. Jahrhundert*Adolf Nowak, Frankfurt am Main*

»Harold in Italien«

- Zur Metaphorik des Reisens in der Musik 149

Sonja-Maria Welsch, Saarbrücken

»Esercitiaroci alla sinfonia ... per poter affrontare il melodramma.«

- Eine Studie zum symphonischen Œuvre von Alfredo Catalani 165

Ralf-Olivier Schwarz, Frankfurt am Main

Wilhelm Speyers Italienreise 1818

- Ein Beitrag zur Vorgeschichte der Frankfurter *Mozart-Stiftung* 189

Ulrike Kienzle, Mörfelden-Walldorf

»Nunquam Retrorsum!«

- Max Bruchs Bewerbung um das Stipendium
der Frankfurter *Mozart-Stiftung* und das wiederentdeckte
Streichquartett des Vierzehnjährigen 205

Peter Hawig, Rheine

Venedig in Paris

Jacques Offenbachs Karnevalsoperette *Dušan*, oder:

Warum man nicht nach Italien reisen muss, um glücklich zu werden 217

Albrecht Goebel, Oberursel

Zwischen italienischem und deutschem Stil: Carl Loewes *Canzonette* 233

Alfred Stenger, Frankfurt am Main

Franz Liszt, *Les jeux d'eaux à la Villa d'Este*

Eine klangästhetische Studie 247

Oliver Fürbeth, Wetzlar

Sposalizio

Anmerkungen zu Franz Liszt 253

Carola Finkel, Frankfurt am Main

»... hier gibt es so viel künstlerische ›Zerstreuung‹, wenn die Phantasie am Boden liegt.«

Skandinavische Komponisten in Rom 257

Johannes Volker Schmidt, Frankfurt am Main

Rudolf Johann (Rodolfo) Pichler – Musiker, Schriftsteller, Gelehrter 269

20. / 21. Jahrhundert

Markus Engelhardt, Rom

Die päpstliche Sängerkapelle unter Lorenzo Perosi 285

Helmut Loos, Leipzig

Die ›Leipziger Schule‹

Zur Geschichte der Kirchenmusik im 20. Jahrhundert 293

Ferdinand Zehentreiter, Frankfurt am Main

»Musik, deren Seele mit der Palme verwandt ist«

Karol Szymanowskis ästhetische Erweckung in Italien 309

Giselher Schubert, Hameln

Form ohne Gestaltung?

Zu den beiden ersten Streichquartetten von Gian Francesco Malipiero ... 315

<i>Katharina Schilling-Sandvoß, Frankfurt am Main</i> Vermittlung von Musik im Verständnis von Konzertpädagogik und Schulmusik Drei Annäherungen anhand der Ouvertüre zur Oper <i>Guillaume Tell</i> von Gioacchino Rossini	327
<i>Armin Langer, Innsbruck</i> (Musik-)Lernen aus unterschiedlichen Perspektiven	337
<i>Hellmut Federhofer (†), Mainz</i> Die Musik hat das letzte Wort Eine Nachrede zum 200. Geburtstag von Richard Wagner	355
Viten	359

Katharina Schilling-Sandvoß, Frankfurt am Main

Vermittlung von Musik im Verständnis von Konzertpädagogik und Schulmusik

Drei Annäherungen anhand der Ouvertüre zur Oper *Guillaume Tell*
von Gioacchino Rossini

Kinderkonzerte sind Konzerte, die Erwachsene planen und spielen, deren Musik von Erwachsenen stammt und bei der [sic] Kinder zuhören. Kinderkonzerte sind Konzerte, die Erwachsene nach ihrem Bild vom Kind planen und zusammenstellen. Kinderkonzerte sind also Konzerte, in denen Kinder nur als Projektion von Erwachsenen und deren Denken über Kinder vorkommen.¹

Mit dieser Einleitung seines Aufsatzes zur Bedeutung der Kinderkonzerte problematisiert Wilfried Gruhn deren pädagogische Situation, eine Problematisierung, die durchaus für alle pädagogischen Situationen gelten kann, in denen Kinder oder Jugendliche, Pädagogen und Inhalte sich in eine Beziehung zueinander setzen. Aus dem Blickwinkel der Pädagogik erlauben die Form von Kinder- oder Jugendkonzerten, die Auswahl der Werke oder die Gestaltung der Konzertsituation Aussagen über den Blick auf Kinder und Jugendliche und das Verständnis von Musik im Kontext der pädagogischen Situation.

Zum Verständnis des Begriffs Musikvermittlung

In konzertpädagogischen Zusammenhängen charakterisiert der vieldeutige Begriff der ›Musikvermittlung‹ diese Situation. Er impliziert die Dreiteiligkeit der Beziehung ebenso wie die Möglichkeit, jemandem etwas, einen Inhalt – in der Konzertsituation ein Musikwerk –, zu vermitteln oder zwischen zwei Dingen – zwischen den Zuhörenden und der Musik – zu vermitteln. Die beiden unterschiedlichen Bedeutungsweisen akzentuieren eine eher passive oder eine stärker aktive Rolle des Zuhörenden im Sinne des eigenständigen Rezipienten.

1 Wilfried Gruhn, »Musik für Kinder – Kinder für Musik. Was bedeuten Kinderkonzerte für Kinder?«, in: *Musik & Bildung* 20 (1988), Heft 3, S. 180–185, hier: S. 180.

In der Musikpädagogik und der schulischen Musikdidaktik wird der Begriff der Musikvermittlung mit unterschiedlichen Bedeutungsebenen und Bedeutungsschwerpunkten versehen, als unbestimmter Terminus im Gefüge von Konzepten, Handlungsfeldern und Zielen des Umgangs mit Musik in unterschiedlichen musikpädagogischen Praxisfeldern verwendet und vor allem im Zusammenhang konstruktivistischer oder kommunikativer Ansätze zunehmend kontrovers und kritisch hinterfragt.

Die Unschärfe des Begriffs, verbunden mit dessen inflationärer Verwendung, veranlassen Jürgen Vogt zur kritischen Auseinandersetzung mit drei Verwendungsfeldern des Vermittlungsbegriffs und zum Plädoyer, den Vermittlungsgedanken als Kerngeschäft der Musikdidaktik ziel- und inhaltsbezogenen zu denken:

Wenn die Rede von der »Musikvermittlung« mehr sein will als eine bloße verbale Novität, so kann es für die Musikpädagogik nicht darum gehen, sich bequem in einer imaginären »Mitte« einzurichten, um dort bestenfalls methodische oder mediale Feuerwerke zu entzünden. Vielmehr muss diese »Mitte« als Problem begriffen werden, das für musikbezogene Bildungsvorgänge innerhalb und außerhalb der Schule konstitutiv ist.²

In jüngerer Zeit wurde der Begriff in zwei konzeptionell orientierten Ansätzen aus Sicht der Musikpädagogik allgemein und aus Sicht der Konzertpädagogik speziell umfassender untersucht. Rebekka Hüttmann bezieht sich in ihrer Begriffsbestimmung auf die eingangs gekennzeichneten Bedeutungsweisen, die sie zum einen als den »linearen Vorgang« des Weitergebens von Wissen und Können und zum anderen als den »kreisförmigen, wechselseitigen Prozess« der Herstellung von Beziehungen charakterisiert.³ Während Hüttmann für die erste Bedeutung die Fragen nach dem Inhalt der Vermittlung, der Zielgruppe, den Methoden und Zielen und dem Vermittlungsmedium als bedeutsam fokussiert⁴, sind für die zweite Bedeutungsebene die Frage nach dem Anknüpfungspunkt und die Individualität der drei am Vermittlungsprozess Beteiligten bestimmend⁵.

Die damit zunächst klar definierbar scheinenden Arten der Unterscheidungen in der Rolle und dem Verhältnis der Beteiligten zueinander, in der Gerichtetheit

2 Jürgen Vogt, »Musikpädagogik auf dem Weg zur Vermittlungswissenschaft oder auf dem Holzweg«, in: Martin Pfeffer / Christian Rolle / Jürgen Vogt (Hgg.), *Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Sitzungsbericht 2007 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. Hamburg 2008, S. 6–15, hier: S. 13.

3 Rebekka Hüttmann, *Wege der Vermittlung von Musik. Ein Konzept auf der Grundlage allgemeiner Gestaltungsprinzipien* (= *Forum Musikpädagogik. Berliner Schriften*, Bd. 87). Augsburg 2009, S. 37f.

4 Vgl. Hüttmann, *Wege* (s. Anm. 3), S. 48–58.

5 Vgl. Hüttmann, *Wege* (s. Anm. 3), S. 64–68.

und im Ziel des Vermittlungsgeschehens⁶, relativiert Hüttmann, da beide Vermittlungsarten stärker miteinander verschränkt seien, als es das definierte Modell wiedergebe:

[...] über das Weitergeben von Wissen und Können hinaus [...] eröffnen sich wie von selbst [...] Anknüpfungspunkte oder Brücken zwischen einer Musik und dem Erleben, Denken, Fühlen und Handeln von Menschen.⁷

Ziel der Begriffsanalyse Barbara Stillers ist es, eine Definitionsmöglichkeit zu finden, die eine Ableitung von Gestaltungskategorien für Konzerte mit Vorschulkindern erlaubt⁸, also Leitlinie für konzertpädagogisches Handeln werden kann. In das Zentrum ihrer Definition stellt sie die Verständigung, die Konsensbildung zwischen den unterschiedlichen Vorstellungen und Bedürfnissen der Beteiligten, bei der verbale und nonverbale Kommunikationsprozesse die Schlüsselfunktion übernehmen.

Einer Person, die Musik vermittelnd handelt, geht es darum, eine möglichst vielfältig angelegte Einigung zwischen den Akteuren auf der Bühne und den besonderen Bedürfnissen des Publikums zu erzielen.⁹

Annäherung I – Die Hamburger Volksschüler-Konzerte

Speziell für Kinder und Jugendliche konzipierte Konzerte haben nicht nur in Deutschland eine bis ins 19. Jahrhundert zurückreichende Tradition.

Ein Meilenstein dieser Entwicklung sind die Hamburger *Volksschüler-Konzerte* nicht zuletzt deshalb, weil sie seit 1898 auf Anregung der *Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung* und ihres Gründers, des Hamburger Schulreformers Carl Götze, zunächst eben ausdrücklich für Volksschüler konzipiert und durchgeführt werden. Dirigent ist von Anfang an Richard Barth, der Dirigent der *Philharmonischen Konzerte*.¹⁰

6 Vgl. Hüttmann, *Wege* (s. Anm. 3), S. 39.

7 Hüttmann, *Wege* (s. Anm. 3), S. 59.

8 Vgl. Barbara Stiller, *Erlebnisraum Konzert. Prozesse der Musikvermittlung in Konzerten für Kinder*. Regensburg 2008, S. 30.

9 Stiller, *Erlebnisraum* (s. Anm. 8), S. 41. Mit dieser Definition liegt Barbara Stiller sehr nahe an der Bestimmung der Aufgabe des Musiklehrers durch Heinz Meyer: »Es geht also nicht nur um Wissensvermittlung, jedenfalls nicht als Selbstzweck [...], sondern um Vermittlung zwischen Ansprüchen, Bedürfnissen, Erwartungen, Interessen und: Menschen.« Heinz Meyer, *Musik als Lehrfach. Anregungen, Erfahrungen, Arbeitshilfen* (= *Materialien zur Didaktik und Methodik des Musikunterrichts*, Bd. 7). Wiesbaden 1978, S. 90.

10 Vgl. Elisabeth Seppel, »Wie dem Volke und den Volksschülern durch die Kunst am besten zu dienen sei«. Richard Barth und die künstlerische musikalische Volksbildung«, in: Stefan

Ein am 15. Oktober 1905 im Rahmen des dritten *Kunsterziehungstages* zum Thema ›Musik und Gymnastik‹ stattfindendes Konzert beschert der Reihe nicht nur überregionale Aufmerksamkeit, sondern gliedert die Konzerte auch öffentlich in den Rahmen der Kunsterziehungsbewegung ein.

Eröffnet wurde dieses Konzert mit Gioacchino Rossinis Ouvertüre zur Oper *Guillaume Tell*. Wie in den Volksschüler-Konzerten üblich, stellt Richard Barth der Ouvertüre eine erläuternde Einleitung voran, nach der das Stück im Ganzen erklingt. Wie auch in anderen seiner Erläuterungen verbindet er wenige Hinweise auf spielende Instrumente mit reichhaltigen Bildern, die die Stimmung des Stücks charakterisieren sollen. Mit Wir-Formulierungen versucht er die Schülerinnen und Schüler in diese Stimmung hineinzunehmen:

[...] und durch diese Melodie und den dunklen Untergrund ihrer Begleitung, gelingt es dem Komponisten trefflich, uns in die Stimmung zu versetzen, in der das tapfere Schweizervolk gewesen sein mag, in jener Zeit, da es unter der Tyrannenherrschaft der Landvögte seufzte. Wir fühlen im Geheimen das Herz bluten. Wir fühlen alle die sehnsüchtigen Gedanken nach Erlösung aufsteigen und bang niederdrücken.¹¹

Er lässt neben den inneren Bildern auch äußere aufsteigen, schildert den aufkommenden Wind, ein aufsteigendes Gewitter, das sich verzieht und den Regenbogen über schneebedeckten Bergen zeigt, bevor Trompeten- und Hornsignale den Meisterschuss Wilhelm Tells verkünden. Im Gegensatz zur Stimmung deutet Richard Barth die Struktur des Stücks eher verdeckt in den Bildern an:

[...] und wenn die Melodie später von reizvollen Figuren durch die Flöte umspielt wird, so ist es uns, als sähen wir all die Tausende und Millionen brillantenblitzender Tautropfen aus den Gräsern und Gesträuchen uns entgegenblinken.¹²

Die Einführungen Barths haben die Funktion, die Jugendlichen auf die Stücke zu konzentrieren, ihnen »die Erregt- und Verwirrtheit der Gedanken zu nehmen und sie durch eine mündliche Erklärung der Stücke zu sammeln«¹³. Die Erklärungen werden aber auch gebraucht, um das Ziel zu erreichen, das Verständnis der Zuhö-

Hörmann / Bernhard Hofmann / Martin Pfeffer (Hgg.), *In Sachen Musikpädagogik. Festschrift für Eckhard Nolte zum 60. Geburtstag*. Frankfurt u. a. 2003, S. 173–209, hier: S. 173f.

11 Richard Barth, »Volksschüler-Konzert. Einleitende Worte des Dirigenten«, in: *Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des dritten Kunsterziehungstages in Hamburg am 13., 14. und 15. Oktober 1905. Musik und Gymnastik*. Leipzig 1906, S. 307–311, hier: S. 308.

12 Barth, »Volksschüler-Konzert« (s. Anm. 11), S. 309.

13 Richard Barth, »Die Jugend im Konzert und in der Oper«, in: *Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des dritten Kunsterziehungstages in Hamburg am 13., 14. und 15. Oktober 1905. Musik und Gymnastik*. Leipzig 1906, S. 95–106, hier: S. 106.

renden zu wecken. Wenn die Stücke nicht bereits eine Überschrift tragen, scheint es Barth notwendig, selbst ein Bild zu wählen, das eine zum Stück passende Stimmung charakterisieren kann, denn nur so ist es möglich, eine »Brücke zu dem Fassungsvermögen der einer neuen Welt gegenüberstehenden Kinder zu schlagen«¹⁴.

In der Gestaltung der Konzertsituation durch Richard Barth lassen sich wesentliche Elemente der Musikpädagogik um 1900 erkennen. Ein gefühlsästhetisch geprägtes Musikverständnis, die Vorstellung von Musik als Bildungsmittels des Gemüts und Sprache des Gefühls, die Idee des persönlichkeitsbildenden Charakters der Musik durchziehen die musikpädagogischen Schriften des 19. und des beginnenden 20. Jahrhunderts. Mit dem Vermitteln der dem Stück angemessenen Stimmung will Barth Aufmerksamkeit erzeugen, den Jugendlichen aber auch ermöglichen, in die Musik einzutauchen, ihnen also einen ganzheitlichen Zugang zur Musik bieten.

Sein Anspruch an die Bedeutung der ausgewählten Werke und die Qualität der künstlerischen Ausführung steht in Übereinstimmung mit musikpädagogischen Reformintentionen im Anschluss an die Kunsterziehungsbewegung. Die Entwicklung des Musikverständnisses und der Urteilsfähigkeit sollen die tradierten Ziele des schulischen Gesangunterrichts erweitern.

Wir wollen aus den Kindern unseres Volkes keine schaffenden Künstler machen, sondern sie zu Menschen erziehen, die ein künstlerisch entwickeltes Urteil haben, die ein echtes Kunstwerk würdigen können.¹⁵

Die Kritik von Reformpädagogen an der Wirklichkeitsferne der Schule klingt auch bei Richard Barth an. Um Musik wirklich erleben zu können, braucht es die originale Begegnung, die im Unterschied zum Lernen in der Schule steht. Deshalb musste man »natürlich die engen Räume der Schule verlassen und in den Konzertsaal flüchten«.¹⁶

Im musikpädagogischen Kontext der Zeit werden Konzerte mit großen Orchester- und Chorwerken, wie bei den Hamburger *Volksschüler-Konzerten*, aber durchaus auch kritisch betrachtet. Hugo Löbmann beispielsweise, ein durchaus fortschrittlicher Musikpädagoge seiner Zeit, lehnt Konzertbesuche von Kindern ab, weil er ihnen das Musikverständnis abspricht. Seine Kritik knüpft er vor allem an der Bevorzugung der Programmmusik an, die in Kinderkonzerten vorzugsweise

14 Barth, »Die Jugend« (s. Anm. 13), S. 102.

15 Amalie Münch, »Die Liedbehandlung auf allen Stufen«, in: *Monatsschrift für Schulgesang*, Jg. 3 (1908/09), S. 39–43 und 59–65, hier: S. 40. Vgl. auch Martin Pfeffer, *Hermann Kretzschmar und die Musikpädagogik zwischen 1890 und 1915 (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre*, Bd. 29). Mainz 1992, S. 55–57.

16 Vgl. Barth, »Die Jugend« (s. Anm. 13), S. 101.

gespielt werde. Er vertritt die Meinung, dass die Jugend dadurch begehrllich gemacht werde, vor der Zeit altere und von den Werken der Tonkunst einen falschen Begriff erhalte.¹⁷

Mit der Beschreibung von Musik anhand für die Kinder verständlicher Stimmungsbilder wählt Richard Barth ein in Kinderkonzerten heute immer noch – wenn auch nicht in dieser Ausschließlichkeit – aktuelles Prinzip, um Kindern Musik verständlich zu machen. Die Rolle der Zuhörenden in den *Volksschülerkonzerten* ist die der eher passiv Nachvollziehenden. Im von Richard Barth gewählten Begriff der ›Brücke‹ drückt sich die Notwendigkeit der Vermittlung zwischen den jugendlichen Hörern und der Musik aus.

Annäherung II – Die New Yorker *Young People's Concerts*

Am 18. Januar 1958 beginnt ein weiterer Meilenstein der Musikvermittlung in Kinderkonzerten ebenfalls mit der Ouvertüre zu *Guillaume Tell*, das erste der *Young People's Concerts*, die Leonard Bernstein von 1958 bis 1972 mit dem *New York Philharmonic Orchestra* gestaltet. Bernsteins Ansatz der Musikvermittlung lässt sich im Sinne einer Vermittlung von Musik charakterisieren. Mit den Themen seiner Konzerte stellt er Fragen, die er durch die Konzerte beantworten will; gleich im ersten Konzert ist es die musikphilosophische Kernfrage »What Does Music Mean?«.

Leonard Bernstein eröffnet das Konzert¹⁸ mit einem Ausschnitt aus dem Schlussteil der Ouvertüre, beginnend mit dem charakteristischen Signalmotiv der Trompeten und Hörner im *Allegro vivace*¹⁹. Mit der Frage »Was glaubt ihr, worum es in dieser Musik geht?« führt er die Kinder mit ihren Antworten »Cowboys«, »Banditen«, »Pferde«, »Wilder Westen« zunächst bewusst auf eine falsche Spur, um sofort umso eindrücklicher zu verdeutlichen, dass es in dieser Musik nur um Noten gehe.

Sehr strikt wendet sich Bernstein gegen das Erzählen von Geschichten, um die Bedeutung der Musik zu erklären, denn Geschichten seien nicht das, was Musik

17 Vgl. Hugo Löbmann, *Volklied und musikalische Volkserziehung. Ein Um- und Ausblick*. Leipzig 1916, S. 78.

18 1962 erschienen die überarbeiteten Konzerteinführungen in Buchform. Grundlage der Analyse sind hier die deutsche Übersetzung von 1985 (vgl. Leonard Bernstein, *Konzert für junge Leute. Die Welt der Musik in 9 Kapiteln*. München, Hamburg 1985, S. 52–59) und, sofern der Text von der Konzertsituation abweicht, ein im Internet abrufbarer Mitschnitt des Konzerts (vgl. Leonard Bernstein, *Leonard Bernstein's Young People's Concerts with the New York Philharmonic: What Does Music Mean?* [Mitschnitt des Konzerts vom 18. Januar 1958]. www.youtube.com/watch?v=rxwWlQNGeKE [aufgerufen am 6. März 2014]).

19 Von der Ouvertüre sind die Takte 226–299 zu hören. Vgl. Mitschnitt (s. Anm. 18), 1.28–2.20, und Gioacchino Rossini, *Wilhelm Tell. Ouvertüre*. Partitur. Leipzig: Breitkopf & Härtel [o. J.].

ausdrücke: »Music is never about anything, music just is.«²⁰ Alle Komponisten verfolgten lediglich einen musikalischen Plan, der »nur eine musikalische Bedeutung und nichts mit Geschichten, Bildern oder ähnlichen Dingen zu tun hat«, selbst dann, wenn eine Geschichte mit der Musik verbunden sei.²¹

Um den Kindern den musikalischen Plan des Ausschnitts aus *Guillaume Tell* zu erklären, um zu verdeutlichen, was diese Musik so aufregend macht, wählt Bernstein drei Merkmale aus: den mitreißenden Rhythmus, den Frage-und-Antwort-Charakter der ersten Phrasen und das springende Spiccato-Spiel der Geigen.²² Die musikalischen Merkmale bewirken den mitreißenden Charakter der Musik: »Ihr seht, diese Musik reißt uns mit, weil sie dazu geschrieben ist – aus musikalischen Gründen, und nur aus diesen.«²³

Leonard Bernstein spricht die Zuhörer an, ohne direkt mit ihnen in Kommunikation zu treten; nur an wenigen Stellen unterbricht er seine Monologe, um Fragen an die Zuhörenden zu stellen. Insgesamt überwiegt der Sprechanteil den Musikanteil des Konzerts, die meist kurzen Ausschnitte der Stücke machen die Erklärungen ohrenfällig. Mit interaktiven Elementen bezieht Bernstein die zuhörenden Kinder ein, wenn er z. B. mit ihnen abwechselnd die fragenden und antwortenden Phrasen der Takte 244–251 singt und auch er verwendet ein Bild, das Bild des Wortgefechts, um dieses Prinzip und den Charakter der Melodie zu erklären.

Im Gegensatz zu den Hamburger Jugendkonzerten geht es in den *Young People's Concerts* weniger um Ausdruck oder Stimmung, sondern um eine für Kinder nachvollziehbare Analyse musikalischer Elemente und Prinzipien, mit dem Ziel, die Musik durch ihre Struktur zu verstehen.

Bernstein verlangt ein bewusstes Mitvollziehen der musikalischen Gestalt, er regt die gedankliche Aktivität der Zuhörenden an und verlangt die Fähigkeit zur Abstraktion.

Exkurs: Musikhören im schulischen Kontext der Zeit

Etwa zur gleichen Zeit, als Leonard Bernstein die Konzeption und Durchführung der *Young People's Concerts* übernimmt, entstehen in Deutschland musikpädagogische Ansätze, die mit dem Begriff der ›Kunstwerkorientierung‹ versehen werden. Nachdem schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Auseinandersetzung mit

20 Mitschnitt (s. Anm. 18), 3.13–3.16.

21 Bernstein, *Konzert* (s. Anm. 18), S. 55.

22 Vgl. Bernstein, *Konzert* (s. Anm. 18), S. 56–59.

23 Bernstein, *Konzert* (s. Anm. 18), S. 59.

Kunstwerken im Gesangunterricht der Schulen gefordert und in den von Leo Kestenberg verantworteten Lehrplänen für alle Schulformen festgeschrieben wird, dauert es bis in die 60er Jahre hinein, bis, nicht zuletzt durch die kritische Auseinandersetzung Theodor W. Adornos mit der musischen Ausrichtung des Musikunterrichts, eine tatsächliche Neuorientierung des Musikunterrichts an Schulen im Bereich des Werkhörens beginnt. Die in der Folge einsetzende Diskussion um die unterschiedliche Fokussierung des Subjekt- oder Objektbezugs im Musikunterricht prägt die musikpädagogische Auseinandersetzung im Umgang mit Kunstwerken in der folgenden Zeit und zieht sich bis heute durch das Verständnis des Begriffs Musikvermittlung.

Zu den ersten Ansätzen, die das Hören von Musik als Bestandteil des Musikunterrichts besonders akzentuieren, gehört Dankmar Venus' *Unterweisung im Musikhören* von 1969, die 1984 eine Neupositionierung, aber keine wesentliche Neugewichtung erfährt.

Venus entwickelt fünf gleichberichtigte Verhaltensweisen gegenüber Musik, deren Grundvoraussetzung das Hören ist. Als »Grundverhalten zur Musik«²⁴ ist das Hören ein allen Verhaltensweisen übergeordneter Begriff. Die Annäherung an die Bestimmung unterschiedlicher Rezeptionsweisen führt Venus zur Auseinandersetzung mit formal- und gefühlsästhetischen Positionen. Beide Auffassungen in ihrer Ausschließlichkeit erscheinen ihm als »Fehlform«, weder die »cogitative Rezeption« noch das »beseelende Musikhören« seien zu bevorzugen, sondern einem Hören, das »Ergriffensein und Begreifen in sich vereint« müssten die unterrichtlichen Bemühungen gelten.²⁵ Die logische Schlussfolgerung für den Musikunterricht ist, darauf hinzuwirken,

daß die Schüler möglichst viele Hörarten kennen und beherrschen lernen, um sich die für ihre Zwecke angemessen erscheinenden aus einem großen Angebot auswählen zu können [...].²⁶

Annäherung III – Wie hören Kinder Musik?

Ziel pädagogisch gestalteter Konzerte ist es, die Ohren der Kinder für Musik unterschiedlichster Art zu öffnen. Von Beginn an wird die Auswahl der Stücke zum entscheidenden Planungskriterium.

24 Dankmar Venus, *Unterweisung im Musikhören* (= *Musikpädagogische Bibliothek*, Bd. 30). Verbesserte Neuausgabe. Wilhelmshaven 1984, S. 24.

25 Venus, *Unterweisung* (s. Anm. 24), S. 47.

26 Venus, *Unterweisung* (s. Anm. 24), S. 35.

Die Mehrzahl der Musikwerke jedoch, die wir heute für Kinder aufführen, wurde ursprünglich für Erwachsene komponiert. Unsere Aufgabe besteht darin, Kompositionen zu finden, die dem Verstehenshorizont von Kindern entsprechen.²⁷

Zur Lösung dieser Aufgabe versuchen Musikpsychologen und Musikpädagogen wiederum seit Beginn des 20. Jahrhunderts durch empirische Forschungen beizutragen.

Die Frage, ob Kinder den Ausdrucksgehalt oder den programmatischen Gehalt komplexer Musikstücke erkennen können, wurde vielfach mit der Methode der Bildzuordnung untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass bereits Kinder im Vorschulalter den Ausdruckscharakter oder erzählende Inhalte von Musik erstaunlich gut identifizieren können, auch dann, wenn die Stücke stärker stilisiert sind.²⁸

Katja Hofmann untersuchte die Fähigkeit des programmatischen Hörens durch Assoziationen. Grundschul Kinder wurden gebeten, das Rätsel der Musik durch Beschreibung des Dargestellten zu lösen.²⁹ Spitzenreiter hinsichtlich der Übereinstimmung der Antworten unter den acht verwendeten Hörbeispielen ist der auch in Bernsteins Konzert verwendete Ausschnitt aus der Ouvertüre zu *Guillaume Tell*. 40 Prozent der Kinder assoziieren Reiter, Pferde, Ritter oder eine Kutsche, weitere 34 Prozent interpretieren die Musik als Tanz- oder Festmusik. Hinsichtlich des Alters lassen sich innerhalb der ersten vier Grundschuljahre kaum Unterschiede feststellen, fast ebenso wenig wie zu den Assoziationen der als Experten herangezogenen Studierenden der Musikpädagogik.³⁰

Die Eindeutigkeit dieser und weiterer Zuordnungen auch für den emotionalen Gehalt der Musik ist nur aussagekräftig auf dem Hintergrund der Untersuchung höranalytischer Fähigkeiten. In der Studie von Katja Hofmann waren ein hoher Prozentsatz von Kindern schon im ersten Schuljahr in der Lage, Formteile im Rahmen der zwei- und dreiteiligen Liedform oder eines Rondos sicher zu bestimmen oder Fugeneinsätze in zwei-, drei- und vierstimmigen Instrumentalfugen über das Thema »O du lieber Augustin« herauszuhören.³¹

27 Hermann Große-Jäger, »Vortrag auf dem ersten Stuttgarter Musikfest für Kinder und Jugendliche«, in: *Musik & Bildung* 32 (2000), Heft 2, S. 53.

28 Vgl. Sigrid Abel-Struth / Ulrich Groeben, *Musikalische Hörfähigkeiten des Kindes. Frankfurter Hörversuche mit 5-7-jährigen Kindern und Literaturbericht* (= *Musikpädagogik. Forschung und Lehre*, Bd. 15). Mainz 1979, S. 31–33 und 121–136, und Katja Hofmann, »Ein Esel galoppiert durchs Paradies ...«. *Musikalische Hörfähigkeiten von Kindern im Grundschulalter* (= *Forum Musikpädagogik. Augsburgische Schriften*, Bd. 96). Augsburg 2011, S. 52–55.

29 Die Hörbeispiele wurden den Kindern als »Ratespiel für die Ohren« präsentiert. Die Kinder sollten herausfinden, welche Geschichte oder welchen Gegenstand die Musik darstelle. Hofmann, »Musikalische Hörfähigkeiten« (s. Anm. 28), S. 336.

30 Vgl. Hofmann, »Musikalische Hörfähigkeiten« (s. Anm. 28), S. 151–153.

31 Vgl. Hofmann, »Musikalische Hörfähigkeiten« (s. Anm. 28), S. 306.

Die breit angelegte Studie von Sigrid Abel-Struth und Ulrich Groeben galt schon mehr als dreißig Jahre früher der Frage nach höranalytischen Fähigkeiten von Vorschulkindern. Die Ergebnisse zeigen u. a., dass fünf- bis siebenjährige Kinder in hohem Maß fähig sind, die gehörten Instrumente zu bestimmen, zwischen bereits gehörter und noch nicht gehörter Musik zu unterscheiden oder in einem längeren Stück ›versteckte‹ prägnante Themen zu erkennen.³² Als Anliegen dieser Untersuchung kann, neben der Erforschung der musikalischen Hörfähigkeiten von Kindern, die Absicht gelten, der Unterforderung in der musikpädagogischen Arbeit mit Kindern zu begegnen, die »Irrtümer« im »musikpädagogische[n] Umgang«³³ mit Musik aufzudecken und ihn auf eine den Fähigkeiten der Kinder angemessene Basis zu stellen.

Diese Forderung steht durchaus im Einklang mit der Forderung Wilfried Gruhns, Kinderkonzerte von zu starker Pädagogisierung freizuhalten, sie

freizuhalten für Erfahrungen, und zwar unterschiedliche Erfahrungen, Musik zu hören und zu erleben, auf sie zu reagieren und sie zu reflektieren, sich ihrem Strom hinzugeben und ihr ganz still zu lauschen, und dies alles an Musik verschiedenster Art zu erproben.³⁴

32 Abel-Struth / Groeben, »Musikalische Hörfähigkeiten« (s. Anm. 28), S. 40, 46 und 65f.

33 Sigrid Abel-Struth, »Der musikpädagogische Umgang mit Kindern und seine Irrtümer«, in: *Musica* 36 (1982), Heft 4, S. 315–321.

34 Gruhn, »Musik für Kinder« (s. Anm. 1), S. 185.